

ALGUNAS OBSERVACIONES  
SOBRE EL BILINGÜISMO DE LOS NIÑOS  
EMIGRANTES ESCOLARIZADOS  
EN LA ESCUELA MATERNAL FRANCESA

M. BERTHOZ-PROUX y M. ROC PEÑARANDA

Este trabajo ha sido realizado con la ayuda económica  
del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona

## 1. INTRODUCCIÓN

Queremos describir aquí una pre-experiencia sobre la génesis del aprendizaje de dos lenguas, francés y castellano, en niños de origen español que viven en Francia y que asisten a la escuela maternal francesa.

Paralelamente este mismo trabajo ha sido realizado con escolares de origen portugués y argelino.

La finalidad de esta experiencia, efectuada con niños de nacionalidad española (nacidos o no en Francia) y escolarizados en la escuela maternal francesa, era en un comienzo:

a) Ver si estos niños inmigrantes tenían un dominio similar del francés y del español.

b) Comprobar si a través de una serie de experiencias en la lengua materna castellana, y realizadas por una persona de su misma nacionalidad, se conseguían progresos lingüísticos. Y si una mejora de la lengua materna repercutía en una mejora de la lengua francesa.

## 2. BASES TEÓRICAS Y PRACTICAS DE ESTE ESTUDIO

M. Berthoz (1) había podido observar en investigaciones precedentes que los hijos de trabajadores inmigrantes, teóricamente bilingües, no hablan bien (en el sentido de la norma) ninguna de las dos lenguas, sino un «sabir» que ellos modifican ligeramente en función de su interlocutor.

Así, a lo largo de distintas experiencias, y a fin de saber si este curioso funcionamiento lingüístico era debido al bilingüismo de los sujetos examinados, se han grabado distintos grupos de niños bilingües a través de los mismos protocolos experimentales. Es decir, españoles, portugueses y argelinos pertenecientes a otros medios socio-culturales: hijos de diplomáticos, de universitarios y de funcionarios internacionales.

Las comparaciones dieron como resultado que las «performances» lingüísticas eran radicalmente opuestas.

En efecto, en los corpus de estos niños procedentes de clases sociales favorecidas, se reflejaba una manera de hablar que correspondía al modelo que la sociedad impone como norma y que la escuela, vehículo de la sociedad para la transmisión de estos conocimientos, impone.

(1) M. Berthoz-Proux, «Quelques problèmes de bilinguisme comparé». *Etudes de Linguistique Appliquée*, n.º 9, Janv. 73.

No vamos aquí a analizar, desde un punto de vista crítico, si este modelo impuesto por la escuela es el adecuado para los niños de estas clases sociales desfavorecidas, ya que sería un tema vasto y que creemos deberá ser tratado en un próximo artículo.

Pretendemos estudiar aquí, como estos niños interiorizan los modelos lingüísticos que se consideran la base del bien hablar en nuestra sociedad.

En estos trabajos se ha utilizado el método de L. Lentin (2), la cual parte de la siguiente hipótesis: entre 3,6 y 4,6 años de edad, el niño pone en funcionamiento un bagaje de estructuras sintácticas que favorecen progresivamente la extensión de los enunciados y la complejidad creciente de las frases, y que le permitirán las combinaciones necesarias para poseer un lenguaje estructurado, soporte de todo pensamiento abstracto.

Los objetivos que se propone con sus estudios son:

a) Determinar la naturaleza exacta de la génesis de la adquisición del sistema sintáctico en «el niño que sabe hablar» durante el tiempo que frecuenta la escuela maternal, y establecer toda posible correlación con otros parámetros.

b) Estudiar los medios eventuales de favorecer o acelerar los procesos de esta génesis, en un momento determinado, si es necesario. L. Lentin ha establecido unos elementos que considera como básicos para el análisis del lenguaje infantil. Toma como base la medida del enunciado (parte del discurso de una persona, antes y después del cual hay un silencio). Cuenta el número de palabras de que se compone cada enunciado para establecer su extensión. A continuación, para cuantificar la distribución de la longitud de los enunciados establece una serie de parámetros: el número de enunciados de un discurso, la mediana, el tercer cuartil, el modo y el enunciado más largo.

Seguidamente establece varias categorías de enunciados (enunciados conteniendo frases simples, frases simples múltiples, frases subordinadas, etc...).

Finalmente da una lista de introductores de complejidad sintáctica (ver anexo), que ella define como los subordinantes de la gramática tradicional.

No vamos en estas líneas a hacer un juicio crítico sobre esta concepción metodológica. Escogimos esta línea porque nos pareció útil para estudiar el bilingüismo de varios grupos de niños, puesto que esta teoría intenta estudiar las estructuras sintácticas que el niño ha de interiorizar para poseer lo que se considera «el buen hablar» en nuestra sociedad.

En las primeras investigaciones llevadas a cabo, se pudo comprobar que los corpus de hijos de trabajadores inmigrantes no contenían lo que L. Lentin llama introductores de complejidad, o se daban en escaso número. Por otra parte, los enunciados eran más bien cortos y muchas veces quedaban sin

(2) L. Lentin: Recherches sur l'acquisition des structures syntaxiques chez l'enfant entre 3 et 7 ans: une méthode, premiers résultats. *Études de Linguistique Appliquée*, n.º 4, París. Déc. 1971.

terminar. Había también un gran número de interferencias (\*). Además, a estas «performances» lingüísticas deficitarias, desde el punto de vista de la norma, se añadía un escaso conocimiento del país de origen y de su cultura.

Por el contrario, en los corpus de los niños llamados favorecidos se encontraron casi todas las complejidades sintácticas del discurso: estilo indirecto, gerundios, comparativos; igualmente, enunciados bastante largos (media de 6 a 8 palabras hacia los 3,6-4 años) raramente dejados en suspenso, a lo que hay que añadir un deseo de hablar, de explicar viajes en coche o en avión, a la vuelta de las vacaciones algunos nos explicaban historias que visiblemente procedían de otra cultura.

Estos primeros resultados nos impulsaron a dar una gran importancia a los factores socio-culturales. A fin de comprender mejor y de verificar estas observaciones, se grabaron niños monolingües de habla francesa y de medios socio-culturales contrastados escolarizados en los mismos centros.

En los corpus de niños franceses de clases desfavorecidas encontramos lo que denominamos estructuras complejas, en ciertas situaciones del discurso, en las historias, pero también en el discurso espontáneo (que, qui, parece que, V+VO..., etc). Había también enunciados algunas veces largos donde hallábamos numerosas frases simples ligadas por «et puis» (=y después), o simplemente yuxtapuestas. Si se les pedía, a estos pequeños, describir unas imágenes (situación de test clásica) se obtenían series de enumeraciones y no frases.

En el grupo de hijos de universitarios y de cuadros superiores se daban al mismo tiempo «el hablar como un libro» a los cinco años y el pretendido lenguaje no estructurado ligado por el «pis».

En resumen, la comparación de estos cuatro grupos de niños, en el curso de las primeras investigaciones, nos hizo concluir que el bilingüismo acentuaba el nivel de la «performance» de las diferencias debidas al medio socio-cultural. Es decir, que sin nos ceñimos a lo que la cultura dominante impone como regla y como modelo de lenguaje, los hijos de obreros inmigrantes hablaban peor que los del grupo monolingüe de clase desfavorecida a causa de su bilingüismo mal asimilado, dado que no dominaban ninguno de los dos sistemas lingüísticos; y que los niños del grupo bilingüe favorecido socio-culturalmente hablaban mejor que los monolingües de su mismo status y tenían una mayor perspectiva con relación al lenguaje y eran conscientes de «la arbitrariedad del signo» tal como la define Saussure.

Un ejemplo, que ilustra lo que acabamos de decir, es el de unos niños de 6 años que nos han incluso explicado, que en francés se utiliza «pourquoi» al preguntar y «parce que» al explicar mientras en castellano se usa «porque»

\* Interferencia: Mezcla —sintáctica—. Utilización de algunas estructuras en castellano como un calco del francés o viceversa. Empleo de estructuras (morfológicas, semánticas, fonológicas) calcadas de otra lengua.

en los dos casos. El bilingüismo no sólo no creaba ninguna molestia, no les inducía (particularmente) a «cometer» interferencias, sino que incluso les permitía comparar y diferenciar ambas lenguas.

A partir de estas consideraciones, decidimos entre varios (reeducadora ortofonista, psicopedagoga, lingüista...) realizar un aprendizaje con los niños inmigrantes a fin de que utilizarasen ciertas estructuras gramaticales de subordinación de la lengua francesa.

Cogimos grupos de 2, 3 ó 4 niños y jugábamos a explicarnos historias, a hacer dibujos, a muñecas, con juegos educativos (puzzles, dominos, sucesiones lógicas...) utilizando cada vez un lenguaje más elaborado y más complejo. Los niños progresaron y comenzaron a emplear espontáneamente las estructuras sintácticas propuestas en francés.

Algunos meses más tarde en el curso de una grabación de control, en castellano, y portugués, constatamos la aparición en los corpus de estos niños, de cierto número de estructuras sintácticas, las cuales funcionaban normalmente en las dos lenguas y que no habíamos notado que las utilizaran con anterioridad. No queremos decir con esto que los niños hubieran aprendido las estructuras en cuestión, señalamos simplemente que comenzaban a utilizarlas.

Estas observaciones, la utilización en francés de una estructura, tras un período de aprendizaje, seguido al cabo de algunos meses del empleo espontáneo en la lengua materna, nos ha animado a sistematizar un poco la experiencia y a proponernos realizar una experimentación que nos llevara a verificar que ocurría al intentar hacer un aprendizaje de estructuras sintácticas de subordinación en la lengua materna.

### 3. EXPERIMENTACIÓN

Ante todo, intentamos familiarizarnos con la escuela, con los niños y sus maestros, entrando en las clases, haciendo observaciones y jugando con ellos en el patio.

A continuación pasamos a utilizar la situación que debía servirnos de control (una cocina con unos personajes). Para ello utilizamos muñecos pequeños (8 a 10 cm), fáciles de manejar por los niños y que representaban una familia, a los cuales se les podían añadir otros juguetes (muebles y muñecos). Escogimos este material, porque nos permitía concentrar la atención en la sintaxis dado que, el vocabulario era perfectamente conocido por los niños al ser de uso corriente en la escuela y en su casa, ya que las situaciones que los pequeños debían explicar espontáneamente, o reproducir, correspondían a escenas vividas por ellos (comidas, baño, juegos...).

Las grabaciones de las producciones verbales de estos niños españoles tuvieron lugar en un local de una escuela, utilizado por la reeducadora de lenguaje y conocido por ellos. Las primeras grabaciones fueron realizadas con un sólo sujeto.

Previamente a las sesiones de aprendizaje de las estructuras sintácticas de subordinación, realizamos una serie de sesiones utilizando las situaciones escolares clásicas, con vistas a obtener producciones verbales a partir de situaciones diversas con el fin de tener un conocimiento lo más amplio posible de las «performances» lingüísticas de estos niños:

a) Pruebas de conservación de líquidos de Piaget: Se vierte la misma cantidad de agua en dos vasos idénticos y se pregunta al niño si el contenido de los dos recipientes es el mismo (una respuesta gestual es aceptada). A continuación se trasvasa el contenido del primer vaso en otro más alto y estrecho y se pregunta si la cantidad es la misma en los dos recipientes o habrá más en uno que en otro. Seguidamente se repite la situación anterior utilizando esta vez un vaso ancho y bajo, se hace la misma pregunta.

b) Pruebas de seriación consistentes en ensartar una serie de cuentas y luego confeccionar una pulsera ya comenzada con una determinada alternancia de colores. Los niños tenían que explicar qué habían hecho y por qué.

c) Mirábamos juntos (los pequeños y la experimentadora) un libro compuesto de elementos móviles, que los niños podían manipular, lo cual permitía variar los detalles de los «sketchs» con el fin de obtener diferentes composiciones. En esta sesión no se hacían preguntas y cada niño podía explicar lo que quería.

d) Representación gráfica y descripción oral de un acontecimiento familiar y otro escolar.

Más tarde, se pasó de nuevo a la situación control con el fin de comprobar si entre la primera sesión y esta última se habían producido cambios en las «performances» lingüísticas de estos niños. Se organizó un escenario que se preparaba antes de que llegara el niño (la familia en el cuadro de la cocina. Tema la preparación de la comida).

Las sesiones de aprendizaje propiamente dichas, comenzaron tras estas primeras grabaciones, ya avanzado el curso escolar, y después de numerosas observaciones en la clase y en el patio.

La finalidad de las sesiones de aprendizaje en lengua castellana era la de llevar a los niños españoles a utilizar frases subordinadas. El aprendizaje se realizó sobre las estructuras «que» (relativo), «cuando» y «porque».

Los aprendizajes se realizaron de la siguiente manera: la experimentadora contaba una historia, que duraba 20 ó 25 minutos, utilizando una serie de juguetes o imágenes que se podían manipular. El estilo de esta narración era el que se utiliza normalmente en las historias que se les cuenta a los niños. Las tres estructuras escogidas fueron utilizadas una decena de veces cada una. Hay que señalar que la experimentadora que debía esforzarse para «no saltar» las estructuras escogidas se sentía poco natural en el transcurso de estas sesiones, pero los niños no parecieron darse cuenta de ello. En el transcurso de estas sesiones los niños podían intervenir haciendo preguntas o comentarios.

Transcurridos 4 ó 5 días se grababa a los niños individualmente de la

siguiente manera: la experimentadora manipulaba gestualmente los diversos personajes de la cocina (situación control), realizando una serie de acciones que cada niño debía verbalizar. En el curso de estas sesiones los niños utilizaban espontáneamente las estructuras complejas que se habían trabajado en los aprendizajes.

Un ejemplo de una de las sesiones: la experimentadora hace saltar la muñeca a la cuerda y se las arregla para que se enganche el pie y se caiga (la experimentadora utiliza esta acción para iniciar el juego), generalmente el niño sigue con el mismo tema, y en este caso comenta: «yo también me caí *porque* tropecé con la cuerda».

#### 4. RESULTADOS

La experimentación ha sido limitada, hemos grabado a lo largo de todo un curso escolar (1974-75) a seis niños españoles hijos de obreros inmigrantes, de edades comprendidas entre 4 y 6 años 3 meses. Todos comprendían el español, pero a algunos ha sido difícil hacerles hablar en castellano ya que preferían hacerlo en francés.

##### *Naturaleza de los enunciados recogidos*

Hemos analizado los enunciados según las «grilles» elaboradas por L. Lentin (ver anexo) que modificamos un poco, a fin de tener en cuenta las interferencias (calcos de una lengua a la otra).

Así pues, contamos el número de enunciados de cada corpus, establecimos toda la serie de parámetros (media, modo, tercer cuartil, enunciado más largo...). Clasificamos las frases en: frase simple, que corresponde a la proposición independiente de la gramática tradicional; en frase simple múltiple, si el enunciado contenía dos o varias frases simples coordinadas o yuxtapuestas; en frase compleja, es decir, una frase que contiene uno o varios subordinantes según la gramática tradicional, cada subordinada es considerada como un introductor de complejidad. Estas subordinadas han sido clasificadas por L. Lentin según un orden de aparición y de dificultad (ver anexo) por el momento, hemos creído conveniente no modificar el número ni el orden de los introductores de complejidad.

Así pues, para el análisis lingüístico disponíamos de una serie de tablas en las que íbamos anotando con unos símbolos el tipo de frases, los porcentajes en relación con el número de enunciados emitidos... Cuando un enunciado contenía varias estructuras de subordinación, se le consideraba como un enunciado complejo y se indica en una tabla el número y la naturaleza de las complejidades producidas.

En la experiencia, con estos 6 niños españoles, recogimos una mayoría de

frases simples: 309 sobre 452 enunciados, o sea el 68,80 % del conjunto de los emitidos por la totalidad de esta población en las grabaciones retenidas para el análisis lingüístico. Por otra parte, 97 enunciados sobre 309 no tienen más que una sola palabra.

Creemos necesario señalar que los enunciados de una o dos palabras, y las frases sin verbo, en numerosos casos, son la continuación de la frase que ya había sido comenzada por la experimentadora:

Expe.: «¿Qué perla quieres?».

Niño: «la amarilla».

Expe.: «¿y ahora?».

Niño: «la azul».

Las pruebas de Piaget deberían permitirnos obtener, al menos así lo creíamos, oraciones explicativas, así como un cierto número de circunstancias en el interior de la frase simple. En realidad la mayoría de los niños respondieron por medio de gestos a las preguntas que se les hacían sobre las seriaciones y las conservaciones. Siendo los enunciados referentes a las primeras, largas series de enumeraciones: «una amarilla, una verde, una roja, una roja, una amarilla, una verde...». Desde este punto de vista, estas pruebas nos han dado poca información sobre la naturaleza del lenguaje de los niños.

En lo que respecta al empleo de complejidades sintácticas, es la estructura Verbo+Verbo en infinitivo (V+Vo) la más utilizada, tanto en francés como en castellano. Creemos que debe provenir en parte, del tipo de situación utilizada (la cocina) que condiciona a los niños a emplear: «va<sub>A</sub>+verbo en infinitivo» para describir los desplazamientos de los muñecos a través de las diferentes acciones que se les hace realizar.

«Porque» es uno de los introductores de complejidad más frecuentemente utilizados (castellano, francés), la proporción recogida es superior a la de los años precedentes. Todos los niños la utilizan salvo una niña de 4 años.

La estructura «para+verbo en infinitivo» es la siguiente en la lista de utilización. Encontramos algunos ejemplos que reflejan una cierta elaboración: «se levanta para ir a buscar el plato». De todas formas, es necesario tener en cuenta que el giro «es para» sirve con frecuencia para nombrar o definir un objeto del que no se conoce el nombre: «es para sentarse» (=una silla)... «es para lavarse» (=un lavabo).

Hemos encontrado también oraciones interrogativas indirectas. Ej.: «me pregunto cómo se hace esto». Dándose el caso de que no teníamos ejemplos de este tipo en los corpus de las primeras investigaciones, donde la forma de interrogación era siempre directa.

Hemos contabilizado junto con las complejidades sintácticas acertadas (es decir empleadas conforme a las normas de la lengua escrita) aquellas en las cuales los niños se equivocaban, dudaban y abandonaban a veces completamente. En las listas recapitulativas las hemos señalado con una marca

(—) que indica para nosotras que el empleo es incorrecto. Queremos saber, en efecto, si los niños utilizan al azar una estructura que han oído y emplean unas veces bien y otras mal; y si luego a la manera de ensayos y errores gracias a los *feedbacks* correctivos acaban por utilizarla correctamente.

Hemos, pues, estudiado estos «errores» que hemos clasificado como:

A) *Interferencias*: \*

- a) Francés castellano («duermo *al* escuela» por «*en la*». Confrontar en francés por «je dors à l'école».
- b) Lenguas de la región de origen (ej.: «muller» por «mujer», «pita» por «gallina»).
- c) ¿Interferencias dobles?

En ciertos casos particulares, parece ser que el francés y la lengua de origen, teniendo construcciones parecidas, son asociados para favorecer la aparición de una estructura imposible en castellano.

Así, en el corpus de una niña de 4,3 años encontramos:

«voy *lo* hacer» (por, «voy *a* hacerlo)  
francés, «je vais *le* faire»  
gallego, «voun-*o*-facer».

- ¿Se trata de una interferencia del francés?
- ¿De la lengua de la región de origen?
- O, ¿de las dos a la vez?

Dado que los niños franceses emplean en esta edad preferentemente la expresión «je vais faire ça», en vez de «je vais le faire» creemos que en este caso se trata sobre todo de una influencia de la lengua familiar.

B) *Faltas propias de la evolución normal de la adquisición de la lengua.*  
(Ej.: «oto» por «otro», «sabo» por «sé»).

C) *Errores aparentemente inexplicables*

- Fonéticos: «bores» y «fores» por «flores».
- Morfo-sintácticos (faltas en la concordancia):  
«*la* bores» por «*las* flores».  
«sí, porque nene le gusta lo caballos»  
por «sí, porque al nene le gustan los caballos».
- Faltas del artículo:  
«un niño que sale de colegio» por «del colegio»  
«y gato dice» por «y el gato dice».

\* Agradecemos a la lingüista Marina Besada las observaciones aportadas en la interpretación de las interferencias de origen regional.

— Vacilaciones léxicas:

«está muy malo» por «es muy malo». El mismo niño dice otras veces, «eres muy malo».

«lo caballo está matao» por «el caballo está muerto».

En el interior de estas tres clases, las faltas (diferencias con la norma establecida) se reparten en: fonéticas, morfo-sintácticas y léxico-semánticas. Es importante remarcar, que las interferencias, por ejemplo, no tienen lugar al azar, algunas se pueden analizar a la manera de U. Weinreich (3). En la mayoría de los casos la forma elegida es la más económica, según el punto de vista de A. Martinet sobre la economía de los cambios fonéticos, o de Zipf referente a la ley del menor esfuerzo. Es decir que va en el sentido de una simplificación. Allí donde se encuentran en concurrencia dos formas, una que se expresa por medio de un solo morfema o lexema y otra por medio de dos o más, es casi siempre la forma única, la más simple, la que se lo lleva. Por ejemplo en francés expresamos el futuro próximo por medio del verbo «aller» seguido del infinitivo del verbo que se conjuga, «je vais finir mon devoir tout à l'heure». En español se emplea el verbo «ir» más preposición seguida del infinitivo del verbo que se conjuga, «mañana voy a comprar un libro». Los niños dicen muy frecuentemente, «mañana mi mamá va comprar un juguete».

Otro ejemplo de esta ley económica es, al relativo «que» corresponden en francés dos formas «qui» y «que» según la función en la frase (válido también para el portugués y el italiano). Los hablantes de estas lenguas tienen una gran tendencia a utilizar la forma /ke/ en francés para expresar a la vez «qui» y «que».

Existen otros tipos de interferencias económicas que no vamos a enunciar aquí. No obstante creemos conveniente señalar ciertas distorsiones de la significación derivadas de la existencia de significantes homófonos en las dos lenguas. Por ejemplo /al/ significa en francés à l', en español es la forma de contracción «a el» que significa au (= a el), «à» en francés tiene usos y significaciones variadas;

— dativo: «il donne le dessin à la maîtresse»

— locativo: «je suis à l'école»

— movimiento: «on a jeté le chat à l'eau».

En castellano son dos las preposiciones que corresponden a estas funciones:

«a» — dativo

— movimiento

«en» — locativo.

(3) U. Weinreich: *Langages in contact*, Mouton, La Haye, 1966, 4ème. édition.

Es decir, en francés la forma es más económica que en español y así encontramos en numerosos corpus de los niños españoles, «duermo /al/ escuela» (= je dors à l'école) mientras que se debería decir «duermo en la escuela».

Hemos de explicar que la finalidad de este trabajo no fue en un comienzo el estudio exhaustivo de las «interferencias», por lo cual no utilizamos las situaciones experimentales adecuadas para llegar a un estudio profundo de las mismas. Actualmente está en curso una nueva investigación que tiene por objeto estudiar los mecanismos por los que se ponen en funcionamiento las estructuras temporales en dos sistemas lingüísticos y las interferencias de uno a otro sistema.

## 5. CONCLUSIONES

Al final del curso escolar 1974-75, el análisis de los corpus de los niños nos reveló que las «performances» lingüísticas de estos niños eran parecidas en las dos lenguas. No obstante el lenguaje recogido en este período de tiempo es insuficiente para hacer afirmaciones rotundas. Nos damos cuenta de que faltarían más sesiones de aprendizaje. En todo caso este trabajo es sólo un esbozo de experimentación a partir del cual sólo podemos hacer algunas observaciones. En 1976 volvimos a grabar a estos niños españoles en las dos lenguas, y pudimos constatar un desequilibrio que se repartía en favor del castellano o del francés en función de la actitud lingüística de los padres (lengua que hablan a los niños, valorización de la lengua y cultura materna...).

En lo que respecta a los resultados descriptivos obtenidos, en esta experimentación, podemos decir que son comparables a los recogidos en años precedentes con otros niños de la misma edad y del mismo medio socio-cultural. Son igualmente comparables a los de otros equipos que utilizan las mismas técnicas de grabación y de análisis, el de C. Othenin Girard (4) en Ginebra, y los recogidos por las reeducadoras que trabajan con L. Lentin y Papi.

En lo que concierne a los resultados de la experimentación pedagógica en las dos lenguas debemos ser extremadamente prudentes porque la experiencia es muy limitada todavía. Podemos sin embargo señalar que los niños utilizaron enunciados más complejos y más largos de una sesión a otra a partir del momento en que comenzamos el aprendizaje. Por otra parte, los maestros nos explicaron que el comportamiento en clase de la mayoría de estos niños españoles había mejorado. En este sentido nuestra pequeña ex-

(4) Rapports ronéotes, de la Universidad de Ginebra.

perencia coincide con las conclusiones de M. H. Neves (5) y las de Le Four y Salines (6) a propósito de las experiencias del IRFED.

## A N E X O

INTRODUCTORES DE COMPLEJIDAD, según L. Lentin  
(hemos eliminado los dos primeros de la lista).

3. QUI (relativo) = *QUE, CUAL*.
4. IL FAUT QUE = *ES NECESARIO QUE*.
5. QUE (conjunción) = *QUE*.
6. QUAND (LORSQUE) = *CUANDO*.
7. Otros introductores temporales: DES QUE = *LUEGO QUE, APRES QUE = DESPUÉS QUE, DES = DESPUÉS DE, CHAQUE FOIS QUE = CADA VEZ QUE, PENDANT QUE = MIENTRAS QUE, AVANT QUE = ANTES QUE*.
8. PARCE QUE = *PORQUE* (indicando relación de causalidad).
9. SI (suposición) = *SI*.
10. V. + V. en infinitivo.
11. Comparativos cuantitativos: *MAS QUE, TAN COMO, MENOS QUE*.
12. Forma interrogativa indirecta: JE SAIS CE QUE = *YO SE LO QUE, JE VAIS VOIR COMMENT = YO VOY A VER COMO, JE NE SAIS PAS SI = YO NO SE SI*.
13. Discurso indirecto.
14. OÙ (relativo) = *DONDE* (relativo).
15. POUR QUE + V. = *PARA QUE + V.*
16. COMME (étant donné que) = *COMO* (siendo que).
17. à + V. en infinitivo = *a + V. en infinitivo*.
18. De + V. en infinitivo = *De + V. en infinitivo*.
19. POUR + V. en infinitivo = *POR, PARA + V. en infinitivo*.
20. Gerundio (E. En marchant) = (*Andando*).
21. Comparativo (COMME) = (*COMO*).
22. QUE (relativo) = *QUE*.
23. PUISQUE = *PUESTO QUE, YA QUE*.
24. Diversos (oposición: TANDIS QUE = *MIENTRAS QUE*), TEL = *TAL*, SANS = *SIN*, SURTOUT = *SOBRE TODO*, DEJA QUE = *YA QUE*.
25. PARATAXE (= frases en que el elemento de complejidad es sustituido u omitido pero que el niño lo emplea en otras frases).

(5) M. H. Neves: «Problèmes et méthodes d'une éducation interculturelle dans le milieu des travailleurs migrants portugais de la région parisienne», Développement et civilisations, 52-53, 1973, París.

(6) «La scolarisation des enfants de migrants», *Courrier de Suresnes*, n.º 16, 1975.

26. *FRACASOS* (= frases sin sentido, aunque tengan estructuras de complejidad).

#### RESUMEN

Observaciones sobre la evolución del lenguaje de un grupo de niños bilingües españoles (4 a 6 años), que asisten a la escuela de párvulos en Francia.

Este trabajo, que se halla en sus comienzos, se propone estudiar las conductas lingüísticas de estos niños en castellano y en francés a través del análisis lingüístico de los enunciados obtenidos en las grabaciones realizadas en diferentes actividades dentro del marco escolar.

La finalidad de esta experiencia es doble: por una parte comprobar si las producciones son parecidas en los dos sistemas lingüísticos, y por otra, ver si a través de una serie de sesiones de aprendizaje de las estructuras lingüísticas de la lengua materna, realizadas por una persona de su mismo origen lingüístico, hay una mejora del castellano y éste repercute en un mayor dominio del francés.

#### RÉSUMÉ

Observations sur l'évolution du langage d'un groupe d'enfants bilingues espagnols (4 à 6 ans) scolarisés à l'école maternelle française.

Cette étude, qui en est encore aux débuts, se propose de faire des remarques sur les conduites linguistiques de ces enfants en castillan et en français à l'aide de l'analyse des énoncés recueillis dans les enregistrements que ont été faits dans des différentes situations du milieu scolaire.

Le but de ce travail est double: d'un côté vérifier si les productions sont pareilles dans les deux systèmes linguistiques, et d'autre part après avoir réalisé une série d'entraînements aux structures syntaxiques de la langue maternelle, qui ont été menés par une personne du même origine linguistique des enfants, constater s'il a eu une amélioration du castillan et si elle a entraînée une meilleure maîtrise du français.

#### SUMMARY

Observations on the language learning of a group of bilingual spanish children (age 4 to 6) scholars in a kindergarden in France.

This study, which is just the beginning of a wider task, intends to make some remarks on the linguistical behaviour, castillan and french, of these children by analysing the records taken in differents activities within the school.

Two points are aimed at in this experiment: in first place, to check the similitude of performances in the two languages, secondly to control any improvement on the mother tongue due to a training at the linguistic structures of castilian carried out by a person of spanish origin and eventually its incidence on the french of the group.

## BIBLIOGRARIA

- BERTHOZ-PROUX, M.: 1973, *Quelques problèmes de bilinguisme comparé*, Cahiers de linguistique appliquée, n.º 9, pp. 51-57.
- BERTHOZ-PROUX, M.: 1973, *Les enfants étrangers à l'école française. Étude comparative du langage selon le milieu socioculturel*, Petite enfance, GEDREM, n.º spécial.
- BERTHOZ-PROUX, M.: 1975, *Les enfants étrangers à l'école française*, Education enfantine número 9.
- COHEN, M.: 1923, *Langage d'action dans les premiers stades du langage de l'enfant*, Journal de Psychologie, pp. 673-674.
- COYAUD, M.: 1967, *Le problème des grammaires du langage enfantin*, La Linguistique, pp. 99-129.
- DANNEQUIN, C.; HARDY, M.; PLATON, F.: 1975, *Les theories du handicap linguistique. Examen critique*, Cahiers du CRESAS, n.º 12, pp. 1-45.
- LENTIN, L.: 1971, *Recherches sur l'acquisition des structures syntaxiques chez l'enfant entre 3 et 7 ans: une méthode, premiers résultats*, Études de Linguistique Appliquée, número 4.
- LENTIN, L.: 1975, *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans*, Paris, Ed. Cerf.
- LURÇAT, L.: 1976, *Aspects du langage à l'âge pré-élémentaire*, Psychologie scolaire, n.º 13, pp. 55-71.
- LURÇAT, L.: 1976, *La maternelle: un école différente?*, Paris, CERF.
- SINCLAIR DE ZWART, H.: 1967, *Acquisition du langage et développement de la pensée*, Paris, Dunod.
- TABURET-KELLER, A.: 1972, *Où commence le bilinguisme?*, in *La Linguistique théorique à l'enseignement de la langue*, sous la direction de J. Martinet, Paris, PUF, collection SUP.
- WEIL, D.: *Langage parlé à l'école et dans la famille*, Langue Française, n.º 13, pp. 71-94.
- WEINREICH, U.: 1966, *Langages in contact*, La Haya, Mouton.

