



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



MEMOIRE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

DEVILLERS Laure
RENARD Mélissa

LE DEVELOPPEMENT LEXICAL DES ENFANTS
BILINGUES FRANÇAIS/PORTUGAIS ENTRE 24 ET
36 MOIS

Maîtres de Mémoire

DOS SANTOS Christophe
KERN Sophie

Membres du Jury

BO Agnès
CHOSSON Christelle
FRAMBOURG Sylvaine

Date de Soutenance
JUIN 2012

ORGANIGRAMMES

1. Université Claude Bernard Lyon1

Président
Pr. GILLY François-Noël

Vice-président CEVU
M. LALLE Philippe

Vice-président CA
M. BEN HADID Hamda

Vice-président CS
M. GILLET Germain

Directeur Général des Services
M. HELLEU Alain

1.1. Secteur Santé :

U.F.R. de Médecine Lyon Est
Directeur **Pr. ETIENNE Jérôme**

U.F.R d'Odontologie
Directeur **Pr. BOURGEOIS Denis**

U.F.R de Médecine et de
maïeutique - Lyon-Sud Charles
Mérieux
Directeur **Pr. KIRKORIAN Gilbert**

Institut des Sciences Pharmaceutiques
et Biologiques
Directeur **Pr. VINCIGUERRA Christine**

Institut des Sciences et Techniques de
Réadaptation
Directeur **Pr. MATILLON Yves**

Comité de Coordination des
Etudes Médicales (C.C.E.M.)
Pr. GILLY François Noël

Département de Formation et Centre
de Recherche en Biologie Humaine
Directeur **Pr. FARGE Pierre**

1.2. Secteur Sciences et Technologies :

U.F.R. de Sciences et Technologies
Directeur **M. DE MARCHI Fabien**

IUFM
Directeur **M. BERNARD Régis**

U.F.R. de Sciences et Techniques
des Activités Physiques et
Sportives (S.T.A.P.S.)
Directeur **Pr. COLLIGNON Claude**

Ecole Polytechnique Universitaire de
Lyon (EPUL)
Directeur **M. FOURNIER Pascal**

Institut des Sciences Financières et
d'Assurance (I.S.F.A.)
Directeur **Pr MAUME-DESCHAMPS
Véronique**

Ecole Supérieure de Chimie Physique
Electronique de Lyon (CPE)
Directeur **M. PIGNAULT Gérard**

Observatoire Astronomique de
Lyon **M. GUIDERDONI Bruno**

IUT LYON 1
Directeur **M. COULET Christian**

2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE

Directeur ISTR
Pr. MATILLON Yves

Directeur de la formation
Pr. Associé BO Agnès

Directeur de la recherche
Dr. WITKO Agnès

Responsables de la formation clinique
THEROND Béatrice
GUILLON Fanny

Chargée du concours d'entrée
PEILLON Anne

Secrétariat de direction et de scolarité
BADIOU Stéphanie
BONNEL Corinne
CLERGET Corinne

REMERCIEMENTS

Ce mémoire d'orthophonie n'aurait pas vu le jour sans la participation et la collaboration, plus ou moins étroite, de nombreuses personnes. Nous les remercions ici très chaleureusement.

Nous tenons en tout premier lieu à remercier Mme Sophie Kern, Chargée de recherche au Laboratoire dynamique du Langage de Lyon, Chargée d'enseignements à l'École d'Orthophonie de Lyon, et M. Christophe dos Santos, Maître de conférence à l'Université de Tours, pour leur encadrement tout au long de ce travail et pour leur aide précieuse.

Nous adressons également nos remerciements aux personnes qui nous ont aidées aux différentes étapes de ce mémoire d'orthophonie : Mme Filio Zourou, Docteur en Sciences Cognitives, Chargée d'enseignements ISTR et Mme Géraldine Hilaire-Debove, Orthophoniste, Linguiste et Chargée d'enseignements ISTR, pour leur lecture avisée, et leur aiguillage. Nous tenons également à remercier Mme Anne-Laure Charlois, Statisticienne, Chargée de recherche aux Hospices Civils de Lyon, Chargée d'enseignements ISTR, pour ses analyses statistiques et sa grande disponibilité. De plus, nous sommes très reconnaissantes envers Mme Agnès Witko, Orthophoniste, Docteur en Sciences du Langage, Chargée d'enseignement ISTR, Directeur des mémoires de recherche en Orthophonie et M. Mathieu Lesourd, Neuropsychologue, Chargé d'enseignements ISTR pour leurs conseils avisés.

Nos remerciements vont ensuite aux nombreuses familles qui ont accepté de participer à notre mémoire et qui ont dû redoubler de bonne volonté, de générosité et de patience. Nous remercions également toutes les personnes qui ont parlé de notre projet autour d'elles et qui nous ont permis de rencontrer les familles participantes : Mme Rosa Maria Queirós Fréjaville et Mme Margarida Despacha, respectivement fondatrice et assistante de direction de l'Institut de Langue et de Culture Portugaise de Lyon ; M da Cunha, Président de l'Association Portugaise Culturelle à Lyon ; le père José de Almeida, prêtre de l'Église de la Sainte-Famille à Villeurbanne (69), et le père Pedro, prêtre de l'Église du Sacré-Cœur de Gentilly (94), la section portugaise du Lycée international de Saint-Germain-en-Laye (78). Nous remercions également toute l'équipe du Lusojournal, périodique hebdomadaire franco-portugais, pour nous avoir consacré une colonne dans leurs pages.

Enfin nous adressons nos remerciements sincères à nos familles et amis qui nous ont inlassablement soutenues tout au long de ce travail. Nous leur serons éternellement reconnaissantes pour leur investissement sans faille à nos côtés, leur patience et leur réconfort à chaque période délicate que nous avons traversée. Nous espérons qu'ils trouveront dans ces quelques lignes toute la gratitude que nous leur exprimons.

SOMMAIRE

ORGANIGRAMMES	2
1. <i>Université Claude Bernard Lyon1</i>	2
2. <i>Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE</i>	3
REMERCIEMENTS	4
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	7
PARTIE THEORIQUE	9
I. ACQUISITION DU LEXIQUE CHEZ LES MONOLINGUES FRANCOPHONES.....	10
1. <i>Aspect quantitatif</i>	10
2. <i>Aspect qualitatif : répartition grammaticale et sémantique des premiers mots</i>	11
3. <i>Différences interindividuelles et interlangues</i>	12
II. LE BILINGUISME PRECOCE	14
1. <i>Le bilinguisme précoce simultané vs consécutif</i>	14
2. <i>Le bilinguisme précoce additif vs soustractif</i>	14
3. <i>Acquisition du lexique chez les enfants bilingues précoces</i>	15
III. LE CAS DU BILINGUISME PRECOCE LUSOPHONE-FRANCOPHONE	18
1. <i>Immigration portugaise et phénomène de bilinguisme</i>	18
2. <i>Caractéristiques linguistiques du français</i>	18
3. <i>Caractéristiques linguistiques du portugais</i>	20
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	23
PARTIE EXPERIMENTALE	26
I. PRESENTATION DU MATERIEL D'EXPERIMENTATION	27
1. <i>Les inventaires français et portugais du développement communicatif (IFDC et IPDC)</i>	27
2. <i>Le questionnaire de renseignements sur l'historique, la famille et l'environnement linguistique de l'enfant</i>	29
II. POPULATION.....	29
1. <i>Critères d'inclusion et d'exclusion</i>	29
2. <i>Recherche de population</i>	30
3. <i>Présentation de notre population</i>	31
III. PROTOCOLE D'EXPERIMENTATION.....	35
IV. PROCEDURES DE TRAITEMENT DES DONNEES.....	36
1. <i>Dépouillement des questionnaires</i>	36
2. <i>Traitement des données de la population entière : enfants bilingues âgés de 24 à 36 mois</i>	37
3. <i>Traitement des données du sous-groupe de la population : enfants bilingues âgés de 24 à 30 mois</i> 38	
PRESENTATION DES RESULTATS	40
I. STOCK LEXICAL FRANÇAIS DES ENFANTS BILINGUES COMPARE AU STOCK LEXICAL DES ENFANTS MONOLINGUES	41
1. <i>Résultats de la population entière : enfants bilingues âgés de 24 à 36 mois</i>	41
2. <i>Résultats du sous-groupe de la population : enfants bilingues âgés de 24 à 30 mois</i>	42
II. STOCK LEXICAL BILINGUE DES ENFANTS BILINGUES COMPARE AU STOCK LEXICAL DES ENFANTS MONOLINGUES	43
1. <i>Résultats de la population entière : enfants bilingues âgés de 24 à 36 mois</i>	43
2. <i>Résultats du sous-groupe de la population : enfants bilingues âgés de 24 à 30 mois</i>	44
III. REPARTITION SEMANTIQUE DES MOTS FRANÇAIS DES ENFANTS BILINGUES COMPAREE A CELLE DES MONOLINGUES	44
1. <i>Résultats de la population entière : enfants bilingues âgés de 24 à 36 mois</i>	45
2. <i>Résultats du sous-groupe de la population : enfants bilingues âgés de 24 à 30 mois</i>	47
IV. REPARTITION GRAMMATICALE DES MOTS FRANÇAIS DES ENFANTS BILINGUES COMPAREE A CELLE DES MONOLINGUES.....	51
1. <i>Résultats de la population entière : enfants bilingues âgés de 24 à 36 mois</i>	51
2. <i>Résultats du sous-groupe de la population : enfants bilingues âgés de 24 à 30 mois</i>	52

V. PRESENCE DE DOUBLETS DANS LE STOCK LEXICAL BILINGUE DES ENFANTS BILINGUES.....	53
DISCUSSION DES RESULTATS.....	56
I. INTERPRETATION DES RESULTATS	57
1. Stocks lexicaux en français et au total des enfants bilingues lusophones-francophones	57
2. Répartition sémantique et grammaticale des premiers mots français des enfants bilingues lusophones-francophones	59
3. Analyse de la présence des doublets dans le lexique bilingue	62
II. APPORTS ET LIMITES DE NOTRE MEMOIRE.....	63
1. Population.....	63
2. Protocole.....	64
III. OUVERTURE ET PERSPECTIVES.....	65
1. Perspectives de prolongements de notre travail	65
2. Être bilingue : avantage ou handicap ?	66
3. Ouverture sur l'orthophonie	67
CONCLUSION.....	69
BIBLIOGRAPHIE.....	71
ANNEXES.....	75
ANNEXE I : LETTRES DE RECHERCHE DE POPULATION.....	76
<i>Lettre de recherche de population en français</i>	76
<i>Lettre de recherche de population en portugais</i>	77
ANNEXE II : MATERIEL D'EXPERIMENTATION.....	78
<i>Inventaire Français du Développement Communicatif (Kern & Gayraud, 2010)</i>	78
<i>Inventaire Portugais du Développement Communicatif (Lima, à paraître)</i>	80
<i>Questionnaire de renseignements sur l'historique, la famille et l'environnement linguistique de l'enfant</i>	86
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	91
TABLE DES MATIERES	93

INTRODUCTION

Durant nos quatre années d'études, et plus particulièrement lors de nos stages cliniques, nous avons souvent été confrontées à la problématique du bilinguisme. Nos différentes rencontres avec les orthophonistes que nous avons côtoyés, mais également avec leurs patients bilingues, nous ont fait nous interroger sur ce phénomène particulièrement complexe pour lequel tant d'éléments sont à prendre en compte. En effet, le terme de bilinguisme regroupe autant de langues présentes dans le monde que de personnes bilingues avec leur histoire, leur identité et leur culture. De plus, il existe différents types de bilinguisme selon l'âge d'acquisition, la valeur accordée à chacune des langues et les compétences du sujet dans chaque langue.

De nos jours, le bilinguisme n'est plus un phénomène rare, aussi bien à l'échelle mondiale qu'à l'échelle de notre pays, du fait des différentes vagues de migration venant d'Europe (Italie, Espagne, Portugal, Europe de l'est), du Moyen Orient, du Maghreb et des anciennes colonies africaines. En France, pays à tradition monolingue, il existe deux visions bien distinctes de ce phénomène. Jusque dans les années 1970, le bilinguisme était perçu négativement et ses conséquences néfastes sur le développement des enfants dans les domaines du langage, de l'apprentissage, de la socialisation et des capacités cognitives étaient mises en avant. Cette représentation du bilinguisme se retrouve encore souvent dans l'inconscient collectif.

Depuis, de nombreuses recherches scientifiques ont permis de faire évoluer les représentations du bilinguisme. Elles ont souvent montré les nombreux avantages et bénéfiques qu'apporte à un enfant le fait de parler plusieurs langues. L'enseignement des langues étrangères est d'ailleurs devenu un enjeu majeur de la politique française ces dix dernières années. Bien que le bilinguisme ait été souvent étudié en linguistique, en sociologie et en psychologie, les recherches en orthophonie restent ponctuelles et ce domaine est peu investi alors que la demande des professionnels est de plus en plus prégnante. De nombreux cliniciens aimeraient en effet être davantage informés sur le bilinguisme, afin d'approfondir leurs connaissances sur ce phénomène et de répondre de façon adaptée aux problèmes qu'ils rencontrent.

Du fait de la diversité culturelle qui existe en France, amenée par les différents flux migratoires, les enfants bilingues se présentent de plus en plus régulièrement dans les cabinets orthophoniques. Face à ses enfants, les professionnels sont souvent dubitatifs et beaucoup d'interrogations émergent. Dans le bilan comme dans la prise en charge, comment savoir ce qui relève d'une part de pathologies du langage, et d'autre part du bilinguisme ? En effet, les normes du développement langagier des enfants monolingues ne sont pas toujours pertinentes pour l'évaluation des enfants bilingues ; et il n'existe ni évaluation ni normes précises concernant l'enfant bilingue.

C'est pourquoi nous avons choisi ce domaine d'investigation pour notre mémoire de recherche. Nous avons choisi de nous intéresser au bilinguisme précoce français-portugais, et plus particulièrement au développement lexical, domaine qui conditionne la suite de l'acquisition du langage et qui s'accroît singulièrement entre 24 et 36 mois. Nous allons donc chercher à savoir si un environnement bilingue influence le développement lexical de l'enfant entre 24 et 36 mois.

Ainsi, dans une première partie, nous présenterons le cadre théorique auquel nous nous sommes référées pour réaliser notre recherche. Nous décrirons l'acquisition lexicale des enfants monolingues, puis celle des enfants bilingues en insistant sur les spécificités qui les caractérisent, puis nous aborderons les caractéristiques linguistiques du français et du portugais.

Nous présenterons ensuite notre problématique ainsi que nos différentes hypothèses émergeant des notions théoriques développées.

Dans une seconde partie, nous détaillerons notre démarche méthodologique en présentant nos outils d'expérimentation, en décrivant notre population et la manière dont nous avons traité nos données.

Dans une troisième partie, nous exposerons nos résultats selon nos hypothèses opérationnelles.

Enfin, dans une dernière partie, nous tenterons d'expliquer et d'interpréter ces résultats, nous exposerons les apports et les limites relatifs à notre recherche, et nous aborderons les perspectives possibles à l'issue de notre travail.

Chapitre I
PARTIE THEORIQUE

Dans ce premier chapitre, nous exposerons les éléments théoriques auxquels nous nous sommes référées pour l'élaboration de notre problématique. Nous décrirons dans un premier temps l'acquisition du lexique chez les enfants monolingues, quantitativement et qualitativement, ainsi que les facteurs de développement l'influençant. Ensuite, nous aborderons les différents types de bilinguisme après avoir clairement défini le bilinguisme précoce, ainsi que les spécificités de l'acquisition lexicale bilingue. Enfin, nous parlerons de l'immigration portugaise en France et nous détaillerons les caractéristiques des langues française et portugaise.

I. Acquisition du lexique chez les monolingues francophones

1. Aspect quantitatif

Les deuxième et troisième années d'existence de l'enfant représentent une période cruciale pour la constitution de son lexique productif. C'est en effet à cette période que son vocabulaire apparaît, s'accroît et se diversifie d'une façon remarquable. Selon Kern & Gayraud (2010), les premiers mots de l'enfant apparaissent généralement aux alentours de 11-14 mois et initient alors un processus d'acquisition lexicale relativement identique pour toutes les langues.

L'étude transversale à grande échelle réalisée par le biais des MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (M-CDI) (Fenson et al., 1993) et reprise dans de nombreux travaux (Bassano, 2003, 2010 ; Kern, 2003, 2007 ; Kern & Gayraud, 2010 ; Niklas-Salminen, 2011) a permis d'évaluer la taille du vocabulaire des enfants entre 8 et 30 mois. Ce questionnaire, adapté dans plus de 40 langues, collecte de manière écologique des données sur le langage des enfants, par compte-rendu parental. Il évalue les versants compréhension et production des mots ainsi que le développement de la morphosyntaxe. Il est :

« divisé en 19 catégories sémantiques : effets sonores, noms d'animaux, noms de véhicules, jouets, nourriture, vêtements, parties du corps, meubles, objets ménagers, objets d'extérieur et endroits où aller, personnes, routines et jeux, verbes, mots sur le temps, adjectifs, pronoms, interrogatifs, prépositions et quantificateurs » (Bates et al., 1994, p.91, notre traduction).

Les études de Kern (2003), de Bates et collaborateurs (1994), et de Fenson et collaborateurs (1993) proposent des niveaux moyens de production d'une dizaine de mots à 12 mois, de 50 mots entre 18-20 mois, de 200 à 300 mots à 24 mois et de plus de 500 mots à 30 mois.

L'accroissement du vocabulaire productif de la majorité des enfants suit une trajectoire non linéaire. Tout d'abord, le développement lexical précoce se fait lentement, et « l'enfant n'acquiert pas plus de 2 à 3 mots nouveaux par semaine » (Kern & Gayraud, 2010, p.12). Puis, lorsque la taille du vocabulaire de l'enfant atteint une « masse critique » d'environ 50 mots, apparaît le phénomène d'explosion lexicale (ou *vocabulary spurt*) très étudié, qui correspond au brusque accroissement de mots chez l'enfant autour

de 18-20 mois. Le stock de mots de l'enfant augmente rapidement, le sujet pouvant alors produire entre 5 et 10 mots nouveaux par jour. Néanmoins, ce phénomène d'explosion du lexique n'est pas présent chez tous les enfants, puisque certains d'entre eux ne connaissent pas de véritable explosion. Au contraire, leur stock lexical augmente de manière régulière.

De nombreuses hypothèses ont été proposées pour expliquer ce phénomène très répandu d'explosion lexicale. Deux grands types d'explication se distinguent. Le premier avance un « lien entre explosion lexicale et développement conceptuel » (Kern, 2005, p.19). Selon cet auteur, la maturation du concept d'objet, traduite par une meilleure connaissance des propriétés perceptuelles et fonctionnelles des objets de la part de l'enfant, qui lui permet de catégoriser les objets, serait nécessaire pour observer cette explosion lexicale. De plus, Reznick et Goldfield (1990) ajoutent qu'une « prise de conscience linguistique », selon laquelle toute chose peut être nommée, serait également nécessaire. Le deuxième type d'explication propose un « lien entre explosion lexicale et respect des principes particuliers d'apprentissage de mots nouveaux » (Kern, 2005, p.19). Le respect de trois principes a pour effet l'apprentissage rapide de mots nouveaux. Le premier principe de portée catégorielle, permet d'étendre un mot à l'ensemble de sa catégorie d'appartenance. Le deuxième principe, nommé N3C, abréviation de « *new name new category* » dit qu'un mot nouveau renvoie à un objet ou événement non nommés antérieurement. Ces deux premiers principes, selon Waxman (1998) cité par Kern, rendent l'enfant plus efficace devant un mot nouveau, car il devient capable d'éliminer les significations les plus improbables. Le troisième principe de conventionalité incite l'enfant, comme tout autre locuteur, à utiliser les termes « en conformité avec l'usage qui en est fait par le plus grand nombre » (p.20).

L'augmentation quantitative du vocabulaire entre 12 et 24 mois va de pair avec une restructuration sémantique et grammaticale du stock lexical à la même période. C'est cette restructuration que nous allons décrire dans le point suivant.

2. Aspect qualitatif : répartition grammaticale et sémantique des premiers mots

2.1. Répartition grammaticale

La répartition grammaticale des premiers mots des enfants est différente de celle des adultes. Bassano (2003) souligne d'abord la place importante accordée par l'enfant dans son vocabulaire, aux éléments dits « sociopragmatiques » (la particule *non*, les routines sociales comme *allo*, *au revoir*, les onomatopées, les interjections, les formules figées comme *ça y est* ou *a plus (il n'y en a plus)*), remarqués notamment en français (Bassano, Eme & Champaud, 2005).

L'étude de Bates et ses collègues (1994), menée chez des enfants américains et basée sur les rapports parentaux du M-CDI (MacArthur-Bates Communicative Development Inventories) identifie trois étapes successives dans la répartition grammaticale entre 16 et 30 mois, aussi bien concernant le nombre que l'utilisation de ces différentes classes. La classe des noms est la première à se développer ; elle représente 60% du vocabulaire

jusqu'à ce que l'enfant atteigne une centaine de mots : c'est la première étape. Puis, au seuil des 100 mots, la classe des noms diminue relativement aux autres classes grammaticales, tandis qu'on observe l'expansion de la classe des prédicats (verbes et adjectifs) : c'est la deuxième étape. Cette classe s'accroît régulièrement en même temps qu'augmentera le vocabulaire total. Enfin, les mots de classe fermée ou mots fonctionnels (déterminants, pronoms, conjonction de coordination, prépositions, etc.) sont presque inexistantes (5%) avant que l'enfant ne possède 400 mots ; puis leur nombre et surtout leur utilisation augmentent brusquement après ce seuil. Cette soudaine expansion des mots fonctionnels est en lien avec l'entrée de l'enfant dans la combinaison de deux mots, qui se fait généralement aux alentours de 24 mois. On observe donc une dominance initiale des noms, remplacés ensuite par les verbes et les mots de classe fermée, qui traduisent l'entrée de l'enfant dans les relations et la grammaire. Cette tendance de développement en trois stades a été retrouvée dans plusieurs langues, notamment en français avec les travaux de Bassano (2003, 2010). Reprenant ses anciennes données, l'auteur ajoute qu'après 24 mois une « inversion de hiérarchie de fréquence » (2010, p.30 ; 2003, p.145) d'utilisation s'opère, permettant aux prédicats et mots fonctionnels de devenir les éléments dominants du lexique de l'enfant.

2.2. Répartition sémantique

Très peu d'études se sont penchées sur la distribution sémantique des premiers mots de l'enfant. En 2007, l'étude de Kern sur le développement lexical d'enfants francophones, basée sur les rapports parentaux de l'IFDC (Inventaire Français du Développement Communicatif) montre tout d'abord que parmi les 19 catégories retenues dans l'IFDC, certaines ne sont pas représentées en fonction de la taille du vocabulaire de l'enfant : seulement 10 catégories sémantiques sont présentes lorsque le vocabulaire comprend 1 à 5 mots, alors que 18 catégories sont représentées lorsque que le vocabulaire s'étend à 20 mots. Cela démontre bien que le vocabulaire de l'enfant s'accroît progressivement en se diversifiant sémantiquement.

Par ailleurs, Kern observe que la proportion de chaque catégorie sémantique par rapport aux autres catégories évolue en fonction de la taille du lexique de l'enfant. C'est ainsi que deux périodes ont été dégagées, avec pour seuil la masse critique des 50 mots. Avant que le lexique de l'enfant n'atteigne 50 mots, les trois catégories les plus représentées dans son vocabulaire sont « cris d'animaux et sons », « personnes », et « jeux et routines » (Kern, 2004) ; tandis qu'une fois passé le seuil des 50 mots, la catégorie des « personnes » disparaît et la catégorie des « mots d'actions » devient à sa place une des trois catégories les plus représentées. D'une manière plus générale, quelle que soit la taille du vocabulaire, les catégories « cris d'animaux et sons », « personnes » et « jeux et routines » sont les plus représentées, alors que les catégories « mots d'actions », « petits objets ménagers » et « mots descriptifs » sont les moins représentées.

3. Différences interindividuelles et interlangues

Les données présentées ici sur l'acquisition des premiers mots de l'enfant, sont des tendances générales, mais pas forcément universelles. Plusieurs facteurs peuvent influencer le développement linguistique de l'enfant dans ses aspects qualitatifs et quantitatifs ; créant, surtout dans les premières années de vie de l'enfant, une variabilité

interindividuelle très marquée. Selon Kern (2007), cette variabilité interindividuelle se révèle tout particulièrement dans l'acquisition du lexique à partir de 12 mois.

Ainsi, sur un aspect quantitatif, Bassano (2003) explique que si les enfants de 24 mois possèdent environ 300 mots en moyenne, « les 10% les plus avancés [...] en produisent plus de 500, alors que les 10% les moins avancés moins de 100. » (p.139). De même, comme dit précédemment, l'explosion lexicale n'apparaît pas chez tous les enfants, certains voyant leur vocabulaire augmenter de façon régulière. Des facteurs démographiques comme le genre, l'ordre de naissance, le mode de garde de l'enfant (Kern, 2007) ou encore le statut socio-économique du foyer (Hoff, 2003) ou socio-éducatif des parents (Bassano, Eme & Champaud, 2005) sont proposés comme explicatifs de ces différences individuelles, même si certains auteurs comme Bassano (2003) considèrent leur contribution à ce phénomène comme relativement faible.

Par ailleurs, concernant la répartition grammaticale des premiers mots, nous avons vu précédemment que le développement du lexique suit une progression noms avant prédicats et prédicats avant mots fonctionnels (ou mots grammaticaux). Or, cette progression peut varier selon les langues, dépendant alors des propriétés structurelles de la langue ; ou entre les différents individus d'une même langue.

En français, trois facteurs relatifs à l'input (fréquence, saillance, transparence morphologique) sont proposés par Bassano, Eme et Champaud (2005) pour justifier cette prédominance nominale initiale. La place accordée aux noms, dans les langues indo-européennes respectant la structure Sujet-Verbe-Objet (SVO), leur permet d'être plus fréquents dans la chaîne parlée et plus saillants dans la parole (positions initiale et finale). De plus, leur morphologie est plus transparente que celle des prédicats, le genre et le nombre étant généralement inaudibles à l'oral (alors que les prédicats subissent de grandes variations de formes). À cela s'ajoute un niveau conceptuel plus simple des noms par rapport aux prédicats, qui font référence à des entités plus stables que les verbes ou les adjectifs. Néanmoins, ce développement précoce des noms ne se retrouve pas dans toutes les langues : le coréen est un exemple souvent étudié de la prédominance initiale des verbes sur les noms (Bassano, Eme et Champaud, 2005 ; Bassano, 2010), car dans cette langue, le verbe est le plus saillant et le plus fréquent, alors que le nom est souvent omis.

Au sein d'une même langue, on peut également observer des différences dans le développement grammatical des premiers mots. Kern (2007) ainsi que Bassano, Eme et Champaud (2005) expliquent que le style cognitif de l'enfant, c'est-à-dire « les différentes façons qu'a l'enfant d'apprendre le langage » (p.70, notre traduction) peut influencer la nature de ses premières productions. On considère alors que l'enfant peut être soit référentiel, soit expressif. L'enfant de style cognitif référentiel donne la priorité à la fonction de référence du langage, et développe la classe des noms de manière plus précoce et importante. L'enfant de style expressif privilégie la fonction sociale instrumentale du langage, utilisant plus facilement et précocement les routines sociales ou les formules figées, et non les noms. Cette distinction de style cognitif peut donc expliquer qu'en français, chez certains enfants, la prédominance initiale des noms n'existe pas.

Enfin, il est difficile d'extraire une tendance universelle quant à la distribution sémantique des premiers mots de l'enfant. En effet, si l'on se réfère aux études utilisant le

M-CDI (Berglund et Eriksson, 1994), son adaptation dans la langue du pays oblige les auteurs à supprimer, ajouter ou remplacer des items plus adéquats, modifiant les catégories. Par exemple, le MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (Fenson et al., 1993) comporte 19 catégories sémantiques. Dans leur adaptation, les versions françaises IFDC (Kern & Gayraud, 2010) et suédoise SECDI (Berglund et Eriksson, 2000) comportent 22 catégories sémantiques. En français, les catégories *Auxiliaires* et *Connecteurs* ont été rajoutées, et la catégorie *Objets extérieurs et endroits où aller* a été divisée en deux. De plus, alors que le M-CDI comporte 680 mots, l'IFDC en comprend 690 et le SECDI 710. Une tendance universelle relative au développement sémantique est alors difficile à révéler.

II. Le bilinguisme précoce

La notion de bilinguisme englobe des personnes et des pratiques variées. En effet, il existe presque autant de bilinguismes que de personnes bilingues. Le bilinguisme précoce est défini comme l'acquisition de deux langues simultanément et spontanément avant l'âge de six ans, ce qui permet à l'enfant de parler chacune d'entre elles sans accent, et de passer de l'une à l'autre sans difficultés (Bijeljic-Balbic, 2003).

1. Le bilinguisme précoce simultané vs consécutif

Le bilinguisme précoce peut être simultané ou consécutif. Ce dernier se rencontre lors d'une immersion dans un deuxième environnement linguistique après l'âge de trois ans, c'est-à-dire après l'acquisition de la langue maternelle (Lefebvre, 2008). Ce type de bilinguisme peut apparaître dans un contexte d'apprentissage informel, comme c'est le cas au sein d'une famille d'immigrants ; mais il peut aussi être la conséquence d'une intervention pédagogique, comme dans certains programmes d'éducation bilingue (Hamers & Blanc, 1983).

Le bilinguisme précoce simultané se rencontre lorsque l'enfant entend deux langues dès la naissance. Le bilingue simultané est donc en contact avec les deux langues dès le début de l'acquisition du langage. Dans ce cas, l'expérience bilingue a lieu en même temps que le développement général de l'enfant, dans un contexte d'apprentissage informel (Niklas-Salminen, 2011). Ce type de bilinguisme se retrouve dans deux types de situation parentale : en cas de couple mixte, où un parent parle la langue du pays où est élevé l'enfant, et l'autre une langue étrangère ; ou quand les deux parents parlent une langue autre que celle du pays d'accueil (Couëtoux-Jungman, 2011). Il concerne donc une part importante de la population immigrée.

2. Le bilinguisme précoce additif vs soustractif

En France, le bilinguisme précoce est perçu de deux manières opposées : il est vu comme bénéfique au regard du développement de la flexibilité mentale et des capacités d'apprentissage, mais également vu comme désavantageux car il entraînerait un « risque de confusions et de difficultés d'acquisition du langage » (Couëtoux-Jungman, 2011, p.16). Cette notion d'avantage ou d'inconvénient est grandement liée à la valeur donnée à la langue maternelle par le pays d'accueil. On distingue alors le bilinguisme additif du

bilinguisme soustractif. Dans le cas du bilinguisme additif, les deux langues sont suffisamment valorisées dans l'entourage de l'enfant pour qu'il puisse en tirer un bénéfice maximal sur le plan du développement cognitif et profiter d'une stimulation enrichissante qui lui permet de développer une grande flexibilité cognitive (Niklas-Salminen, 2011). Ce type de bilinguisme est souvent lié aux langues dominantes, internationales, parlées sur les cinq continents et présentes dans les grandes instances internationales, comme l'anglais. Dans le cas du bilinguisme soustractif, au contraire, l'une des deux langues est dévalorisée, et le développement cognitif de l'enfant bilingue peut en être freiné. Le bilinguisme soustractif est souvent lié à des langues longtemps mésestimées comme l'arabe ou encore le portugais. Ce type de bilinguisme est considéré la plupart du temps comme le bilinguisme le moins profitable à l'enfant, car ses effets négatifs sur l'acquisition des deux langues et sur les connaissances métalinguistiques sont très présents (Couëtoux-Jungman, 2011). Par extension, le bilinguisme soustractif, dévalorisé par la société française et l'école, serait à l'origine de difficultés d'acquisition du langage pouvant entraîner ultérieurement des troubles du langage et plus tard des difficultés scolaires.

Ainsi, de cette dichotomie additif/soustractif découle une nouvelle différence dans les types de bilinguisme. Dans le cas du bilinguisme additif, l'enfant développe les deux langues de façon harmonieuse, entraînant une compétence équivalente dans les deux langues. On parle alors de bilinguisme équilibré. À l'inverse, dans le cas du bilinguisme soustractif, l'enfant développe sa langue seconde au détriment de sa langue maternelle. Ses compétences dans une langue seront alors supérieures à celles de l'autre langue. On parle de bilinguisme dominant. Cette distinction entre bilinguisme équilibré et dominant va dépendre des contextes d'acquisition et des contextes d'usage. Le contexte d'acquisition correspond à l'environnement linguistique dans lequel l'enfant acquiert sa seconde langue, à savoir en milieu formel (apprentissage en classe) ou en milieu naturel. Le contexte d'usage correspond à l'utilisation que l'enfant fait de chacune des langues (quand, avec qui et dans quelle situation il les utilise). Ainsi, ces contextes vont conditionner le développement équilibré ou dominant de l'une ou l'autre langue.

3. Acquisition du lexique chez les enfants bilingues précoces

3.1. Aspects quantitatif et qualitatif du développement lexical bilingue

Les études sur l'acquisition lexicale bilingue sont nombreuses et souvent contradictoires. Deux courants de pensées s'affrontent : celui qui avance que l'enfant bilingue se développerait comme un enfant tout-venant, et celui qui prône un développement particulier voire anormal du lexique chez l'enfant bilingue. Nous comparerons ici les données scientifiques concernant les étapes du développement langagier précoce, le rythme d'acquisition lexicale et la taille du vocabulaire des enfants bilingues.

Beaucoup d'auteurs (Genesee et Nicoladis, 2006 ; Kessler, 1984 ; Meisel, 1994 ; Niklas-Salminen, 2011 ; Petitto & Koverman 2003, cités par Hoff et al. en 2012) s'accordent à dire que l'enfant bilingue suit les mêmes étapes que l'enfant monolingue. Selon Genesee et Nicoladis, les premiers mots apparaîtraient vers 12-15 mois ; et l'explosion lexicale, comme l'indique Niklas-Salminen en compulsant différentes études, serait visible vers 18-20 mois chez les enfants bilingues. Genesee et Nicoladis ajoutent que la répartition

grammaticale des premiers mots de l'enfant bilingue exposé à la langue française serait, dans les deux langues, la même que celle de l'enfant monolingue, suivant une progression noms avant prédicats et prédicats avant mots fonctionnels.

Néanmoins, l'enfant bilingue aurait un rythme d'acquisition des deux langues tout à fait particulier (Niklas-Salminen, 2011). L'accroissement du lexique dans une langue entraînerait une stagnation dans l'autre, puis la tendance s'inverserait, dans un constant déséquilibre entre les deux lexiques. Ainsi, l'explosion lexicale serait visible d'abord dans une langue, puis plus tard dans l'autre. De plus, pour chaque langue, certains domaines seraient acquis rapidement, tandis que d'autres, complexes et irréguliers, seraient acquis plus lentement. Cette particularité dans le rythme d'acquisition lexicale chez l'enfant bilingue serait due aux différences de structures des langues en acquisition. Il serait nécessaire à l'enfant d'apprendre à catégoriser chaque nouveau mot entendu dans l'une ou l'autre des langues, afin d'éviter les interférences. Malgré leur rythme particulier d'acquisition lexicale, les enfants bilingues n'auraient pas besoin de plus de temps que les enfants monolingues pour développer leur vocabulaire, selon Niklas-Salminen (2011). Au contraire, Hoff et al. (2012), ainsi que Gathercole et Hoff (2007), affirment que cette acquisition lexicale prend plus de temps pour les enfants bilingues que pour les monolingues, sans en prendre le double.

Concernant la taille du vocabulaire, certains auteurs, comme Petitto & Koverman (2003), cités par Hoff et al. en 2012, affirment que l'enfant bilingue possède un vocabulaire égal à celui du monolingue dans la langue qui leur est commune. Or, ces affirmations sont basées sur des études utilisant une population trop réduite (inférieure à 30 personnes) pour vérifier leur hypothèse à l'aide d'analyses statistiques. Bialystok, Luk, Peets et Yang (2010), ou encore Hoff et al., (2012), comparant les performances lexicales de deux groupes plus importants (enfants bilingues anglophones-hispanophones et enfants monolingues anglophones), montrent que les enfants bilingues ont un vocabulaire plus réduit en anglais que les monolingues. Hoff et al., 2012 précisent néanmoins que les performances du groupe bilingue restent « dans l'intervalle normal de variation de l'enfant monolingue » (p.3, notre traduction). Enfin, les études qui comparent les deux vocabulaires de l'enfant bilingue à celui du monolingue montrent que les performances lexicales combinées du bilingue étaient similaires aux performances lexicales du monolingue (Junker & Stockman, 2002 ; Patterson, 2004 ; Allman, 2005). Ainsi, les recherches actuelles tendent à affirmer que dans une seule langue, l'enfant bilingue posséderait un lexique inférieur au monolingue ; mais en regroupant les deux lexiques de l'enfant bilingue, son vocabulaire total équivaldrait voire surpasserait celui du monolingue.

Le développement du lexique chez l'enfant bilingue est influencé par des facteurs de développement mis en jeu dans toute acquisition linguistique (fréquence, saillance, transparence), mais aussi de facteurs environnementaux et sociolinguistiques spécifiques à la situation de bilinguisme. Le lexique est en effet sensible à la fréquence d'exposition, à l'enseignement direct et aux répétitions. La quantité et la qualité de l'input varient de façon dynamique en fonction du contexte lié à l'acquisition de la langue (personnes, lieux et situations), pour chacune des deux langues ; ce qui rend le développement langagier de l'enfant bilingue particulier. Dans le processus d'acquisition de deux langues, le contenu de l'input et les stratégies d'apprentissage jouent un rôle primordial (De Houwer, 1995). L'évolution du bilinguisme de l'enfant va donc dépendre des pratiques linguistiques de sa famille et de son entourage plus large.

3.2. Les deux théories sur le système de langue des enfants bilingues

Deux points de vue coexistent dans la littérature quant au système de langue des enfants bilingues, l'un en faveur d'un système de langage unitaire, et l'autre en faveur d'un système différencié. La première théorie suggère que l'enfant exposé à deux langues les développerait, dans un premier temps, de façon indifférenciée, puis les lexiques se sépareraient plus tard, vers 24 mois selon Abdelilah-Bauer (2008). Les mélanges d'éléments phonologiques, morphologiques, sémantiques et syntaxiques des deux langues dans les productions d'enfants bilingues précoces confirmeraient cette hypothèse. Ainsi, l'enfant bilingue précoce simultané passerait par trois stades : il posséderait d'abord un système commun où coexisteraient des mots des deux langues. À ce stade, Clark (1987) suppose que l'enfant bilingue n'aurait qu'un seul lexique ne contenant pas de mots en double. Puis les lexiques et les phonologies se différencieraient et enfin les deux langues se sépareraient nettement au niveau lexical, phonologique et syntaxique (Niklas-Salminen, 2011).

La seconde théorie, en faveur d'un système différencié, suggère que l'enfant bilingue précoce acquiert les deux langues côte à côte, en tant que deux systèmes séparés. L'enfant bilingue possède alors des représentations bien distinctes de ses deux langues, dès son plus jeune âge. Selon Trudeau et Zablitz (2008), il possède de ce fait un référent dans chaque langue pour un même concept, référents appelés doublets. Les chercheurs en faveur de cette hypothèse proposent que les mélanges de langues montreraient la « présence de patterns grammaticaux et l'influence de facteurs sociolinguistiques » (Petitto & Koverman, 2004, p.207). Ces deux auteurs font remarquer que l'hypothèse d'un système linguistique unitaire amènerait à penser que l'acquisition du langage humain serait neurologiquement programmée pour une langue unique. Ils indiquent également que dans la théorie du système unitaire, les doublets ne pourraient pas exister, l'enfant ne pouvant alors pas produire deux mots pour un même référent. Ces éléments constituent une preuve pour ces auteurs de l'existence de deux systèmes séparés.

Les enfants bilingues présentent donc un développement langagier particulier. Les différentes études à ce sujet ne permettent pas d'établir des normes précises d'acquisition du langage comme chez les monolingues. Ainsi, l'évaluation de ces enfants s'avère complexe et des lacunes persistent quant à leur prise en charge orthophonique. En effet, les rares outils d'évaluation adressés à ces enfants sont très souvent inadaptés. Selon Abdelilah-Bauer (2008), un test de langage monolingue entrepris avec un enfant bilingue révélera un déficit de langage par rapport à un enfant monolingue mais ne tiendra pas compte du bilinguisme. D'après Hamers et Blanc (1983), seule la comparaison des deux compétences monolingues du sujet bilingue avec les normes pour chacune des langues donnera une indication de compétence bilingue. Ils ajoutent qu'un test de compétence en langue seconde tentera de mesurer le niveau de compétence auquel est parvenu l'enfant, mais sera peu utile pour évaluer le bilinguisme si on ne peut le comparer aux tests en langue maternelle. En revanche, ce type de test peut être intéressant pour « distinguer des niveaux de compétence » (p.44).

III. Le cas du bilinguisme précoce lusophone-francophone

1. Immigration portugaise et phénomène de bilinguisme

Depuis le milieu du XIX^{ème} siècle, la France a vu arriver plusieurs vagues successives d'immigration, généralement de pays plus défavorisés. L'immigration portugaise a notamment connu son essor dans les années 1960, essentiellement pour des raisons liées aux difficultés de conditions de vie au Portugal et à la situation économique du pays d'accueil. La reconstruction accélérée de la France et le besoin de main d'œuvre expliquent cette « importation » de travailleurs venant de l'étranger. Les migrants portugais sont alors très souvent employés dans les industries de l'automobile et du bâtiment. L'exil politique et le regroupement familial sont les deux autres causes les plus fréquentes de l'immigration portugaise. Ces dernières années, la crise économique mondiale a réactivé le flux migratoire des Portugais vers la France. Aujourd'hui, la communauté portugaise représente la plus forte communauté européenne étrangère de France : selon le recensement de l'INSEE, 576 084 étrangers portugais vivaient en France en 2007.

Selon Rodrigues-Ruivo (2001), les Portugais immigrés en France ont une assez bonne maîtrise de la langue française (75%), sans pour autant perdre la pratique de leur langue natale, qui est le ciment de liaison de leur communauté. La connaissance de la langue est aussi liée à l'âge d'entrée sur le territoire français. Ainsi, ceux qui sont arrivés avant l'âge de 15 ans sont encore 62% à déclarer savoir lire et écrire le portugais. Cela implique la fréquentation de cours de portugais en France, tout au moins pour un certain nombre d'entre eux. En ce qui concerne la langue qu'ils utilisent avec leurs enfants, près de 48% déclarent alterner les deux langues. Toutefois, ce résultat cache une grande disparité, ceux qui parlent exclusivement portugais avec leur enfant et qui sont arrivés avant 15 ans ne représentent qu'environ 5%. En revanche, 70% des Portugais immigrés en France ne parlent que le français à leur enfant. Dans le cas des jeunes d'origine portugaise nés en France, trois-quarts ne parlent plus le portugais avec leurs propres enfants, la perte est de fait importante. Le réseau associatif permet une relative persistance de la langue portugaise ainsi que la continuation de son enseignement auprès des jeunes. L'intérêt que portent, aujourd'hui encore, les parents portugais à l'enseignement de leur langue maternelle à leurs enfants, montre que la disparition complète de l'utilisation (ou de la connaissance) de la langue portugaise par les générations futures n'est pas encore venue.

2. Caractéristiques linguistiques du français

Le français est une langue romane de la famille des langues indo-européennes, issue du latin. Il est parlé par environ 70 millions de locuteurs comme langue maternelle à travers le monde (Lewis, 2009) et est la langue officielle de 29 pays. Le français bénéficie ainsi d'une renommée internationale importante sur les plans culturel, économique et diplomatique.

Pour décrire les caractéristiques linguistiques du français, nous nous intéresserons aux domaines phonologique, morphologique et syntaxique de la langue.

	Antérieures				Centrales	Postérieures	
Fermées	i		y				u
Mi-fermées	e		ø				o
Moyennes					ə		
Mi-ouvertes	ɛ	ẽ	œ	(œ̃)			ɔ̃
Ouvertes	a					(ɑ)	ã

Tableau 1 : Voyelles de la langue française

	Bilabiales		Labiodentales		Alvéolaires		Postalvéolaires	Palatales	Labioalvéolaires	Vélares	Labiovélares	Uvulaires
Occlusives	p	b			t	d				k	g	
Nasales		m				n		(ɲ)			ŋ	
Fricatives			f	v	s	z	ʃ	ʒ				ʁ
Approximantes								j	ɥ		w	
Approximantes latérales						l						

Tableau 2 : Consonnes de la langue française

Tout d'abord, le français se définit par une grande netteté articulatoire due entre autres à une forte tension musculaire : les sons sont ainsi particulièrement précis (Gardes-Tamine, 2008). D'un point de vue phonologique, le français possède trente-six phonèmes (unités minimales distinctives sur le plan sonore) répartis en seize voyelles (cf. *Tableau 1 : Voyelles de la langue française*), dix-sept consonnes (cf. *Tableau 2 : Consonnes de la langue française*) et trois glides (semi-voyelles). Parmi les voyelles du français, on compte douze voyelles orales et quatre voyelles nasales. La série [y], [ø], [œ] est spécifique du français. En effet, cette série est à la fois antérieure et arrondie, deux caractéristiques rarement réunies (Riegel, Pellat & Rioul, 2008). Cette originalité peut donner quelques difficultés aux locuteurs étrangers, notamment aux Portugais, qui ne la possèdent pas dans leur langue. Concernant les consonnes, la principale caractéristique de la langue française se trouve dans la série [l] et [ʁ]. En français moderne, le [l] est une consonne approximante latérale alvéolaire. Son articulation se caractérise par le passage de l'air de part et d'autres du barrage médian de la langue sur la zone alvéolaire. Il a existé une version dorsopalatale du [l], dit l mouillé [ʎ], qui a disparu en français depuis le XIX^{ème} siècle. Enfin, le phonème /r/, consonne fricative uvulaire, unique sur le plan fonctionnel, connaît des réalisations phonétiques très différentes selon les régions : parfois r roulé, le plus souvent [ʁ] comme fricative uvulaire ; enfin, il peut se prononcer [R], avec une vibration peu sensible de la luette seule, cette prononciation se retrouve dans le parler populaire parisien.

Dans l'approche traditionnelle du français, il n'existe pas de diphtongues c'est-à-dire de voyelles qui changent de timbre au cours de leur émission (Gardes-Tamine, 2008). Cependant, certains phonologues s'accordent sur l'existence de diphtongues en français comme le [wa] (Kaye & Lovenstamm, 1984). Ce groupement d'une semi-voyelle et d'une voyelle en tant que diphtongue fait débat.

En revanche, une des caractéristiques phonologiques du français est qu'il possède un e muet appelé schwa (ə). Le e muet possède une grande variété de réalisations. Suivant les sujets et les situations, cette voyelle peut apparaître ou disparaître d'un énoncé sans en modifier le message (Grévisse & Goosse, 2007). Chaque personne la réalisera différemment. La chute du schwa est soumise à la vitesse du débit, au style et à la situation générale.

Le français est une langue syllabique, ce qui signifie que la syllabe rythme la phrase. La syllabe est en relation étroite avec la physiologie de la parole. Elle se définit comme le groupe de phonèmes qui se prononcent en une seule émission de voix. Elle comporte obligatoirement une seule voyelle accompagnée ou non d'une ou plusieurs consonnes qui la précèdent ou la suivent. La voyelle est donc le phonème élémentaire de la syllabe, elle peut se prononcer isolément contrairement à la consonne. On distingue deux types de syllabes : la syllabe ouverte se terminant par une voyelle, et la syllabe fermée finissant par une ou plusieurs consonnes ou par une semi-voyelle. La segmentation syllabique, qui se fait au sein de la chaîne parlée, entraîne une prédominance de la syllabation ouverte, ce qui est une caractéristique du phonétisme français (Gardes-Tamine, 2008). La forme la plus courante se compose alors d'une consonne et d'une voyelle (CV). C'est vers ce schéma idéal de syllabe ouverte que tend la prononciation courante du français. Cette segmentation syllabique, caractéristique du français, entraîne des phénomènes de liaison et d'élision.

D'un point de vue prosodique, le rythme syllabique du français en fait une langue à accent fixe : il n'existe pas en français d'accent de mots (contrairement au portugais). L'accent va se faire instinctivement par les locuteurs sur la dernière syllabe d'un mot isolé ou d'un groupe de mots, et se manifestera par une variation de hauteur, d'intensité ou de durée, mais ne joue aucun rôle distinctif (Riegel, Pellat & Rioul, 2008). La variation de durée est la plus fréquente car elle se retrouve dans le cas des phrases affirmatives, les voyelles finales de groupe étant en général deux fois plus longues que les autres voyelles.

D'un point de vue morphologique, le français est une langue flexionnelle : la forme des mots varie selon les catégories du nombre, de la personne, du genre et des rapports grammaticaux qu'elle entretient avec d'autres mots de la phrase. Ces flexions se retrouvent principalement à l'écrit, mais peuvent parfois être audibles à l'oral (un cheval, des chevaux). La morphologie lexicale, qui traite des phénomènes de dérivation, permet la création de nouveaux mots (Riegel, Pellat & Rioul, 2008). Pour finir, les interjections et plus particulièrement les onomatopées constituent une classe grammaticale particulière. En effet, leur nature et leur rôle syntaxique et sémantique sont très diversifiés. Les onomatopées, qui font entièrement partie du premier lexique des enfants, se composent de cris et bruits visant à imiter des cris d'animaux, reproduire de manière codifiée divers effets sonores, mimer la réalité ou reproduire l'expression de sentiments. Ces productions imitatives (comme le tic-tac de la montre ou le miaulement du chat « *miaou* ») sont fortement conventionnalisées et « reconstituées à travers le filtre phonologique propre à chaque langue » (p.557). Ainsi, les onomatopées diffèrent d'une langue à l'autre en forme et en quantité. Pour exemple, l'aboiement du chien se traduit par *ouaf ouaf* en français, et par *au au* en portugais ; de même le bruit de l'éternuement se traduit par *atchoum* en français et par *atchim* ou *atchô* en portugais.

Enfin, d'un point de vue syntaxique, le français est une langue SVO, suivant l'ordre canonique sujet-verbe-objet dans la composition de la phrase. Cette typologie est la plus fréquemment rencontrée mais certaines tournures entraînent un changement d'ordre (phrases interrogatives, reprises pronominales, ...).

La langue française se forme donc selon des caractéristiques particulières dont certaines se retrouvent dans la langue portugaise.

3. Caractéristiques linguistiques du portugais

Le portugais est la langue officielle de neuf pays dont le Portugal et le Brésil. Le portugais occupe la sixième place dans le monde au regard du nombre de personnes dont c'est la langue maternelle. Aujourd'hui, il est parlé par environ 180 millions de locuteurs comme langue maternelle (Lewis, 2009). Le portugais est une langue appartenant à la branche romane de la famille des langues indo-européennes, comme le français. Les normes de la langue portugaise sont régies par l'Instituto Internacional de Lingua Portuguesa et la Comunidade dos Países de Lingua Portuguesa. Il existe des différences entre le portugais du Portugal et celui du Brésil. Ces différences concernent tous les aspects de la langue (phonologie, lexique, morphosyntaxe). Nous nous appuyons sur la description du portugais européen (celui du Portugal) dans notre mémoire, puisque c'est cette variété de portugais qui est parlée par notre population.

	Antérieures		Centrales	Postérieures		
Fermées	i	ĩ	ɨ		u	ũ
Mi-fermées	e	ẽ	ɐ, ɐ̃		o	õ
Mi-ouvertes	ɛ				ɔ	
Ouvertes	a					

Tableau 3 : Voyelles de la langue portugaise

	- [i]		- [u]		- [y]	- [w]
	Antérieures	Postérieures	Antérieures	Postérieures	Nasales	
Fermées	ii	ui	iu	iu		
Mi-fermées		oi			õỹ	
Mi-ouvertes	ɛi	ʌi	ɔi	ɛu	ʌu	
Ouvertes					ãỹ	ãw

Tableau 4 : Diphtongues de la langue portugaise

	Bilabiales		Labio-dentales		Alvéolaires		Post-alvéolaires		Palatales		Vélares	
Occlusives	p	b			t	d					k	g
Nasales		m				n				ɲ		
Battues						ɾ						
Trilles												ʀ
Fricatives			f	v	s	z	ʃ	ʒ				
Approximantes										j		
Approximantes latérales						l				ʎ		ʟ

Tableau 5 : Consonnes de la langue portugaise

La principale caractéristique du portugais est son accent tonique, placé sur la dernière, l'avant-dernière ou l'antépénultième syllabe (Teyssier, 2006). L'accent tonique a en portugais une importance fondamentale. C'est à la fois un accent d'intensité et de durée. Une erreur de placement peut rendre le mot inintelligible. Le système des voyelles du portugais est l'un des plus complexes de la famille des langues romanes. En effet, le portugais est riche en voyelles mais également en diphtongues. La langue portugaise possède neuf voyelles orales et cinq voyelles nasales (cf. *Tableau 3 : Voyelles de la langue portugaise*). Il y a donc plus de voyelles nasales en portugais qu'en français, ce qui est une des caractéristiques de cette langue. Le portugais a également la particularité de posséder treize diphtongues (cf. *Tableau 4 : Diphtongues de la langue portugaise*), huit orales et cinq nasales, ce qui est une spécificité de la langue par rapport au français. Les diphtongues comptent pour une seule syllabe, puisqu'elles correspondent à une voyelle et une semi-voyelle se prononçant en une seule émission de voix. Comme pour les voyelles nasales, la nasalité des diphtongues portugaises est indiquée à l'écrit par le tilde. Le portugais a également la particularité de posséder trois voyelles hautes non arrondies : [i], [ĩ] et [ĩ] et la voyelle [ɐ] n'existant pas en français. De plus, l'ensemble des voyelles du portugais peut subir des modifications de timbre selon si elles sont accentuées ou non et selon leur position dans le mot. Au niveau du système consonantique, le portugais compte vingt-et-une consonnes (cf. *Tableau 5 : Consonnes de la langue portugaise*). Une spécificité du portugais par rapport au français est de posséder deux rothiques (la battue alvéolaire [ɾ] et la trille uvulaire [R]) et trois approximantes latérales (l'approximante latérale alvéolaire [l̪], l'approximante latérale palatale [ʎ] et l'approximante latérale vélarisée [ʎ̺]) à la fin d'un mot ou devant une consonne à l'intérieur d'un mot, ces deux derniers sons ne sont pas présents dans le système phonétique du français de référence.

Contrairement au français qui est une langue syllabique, le portugais est une langue accentuelle. Les syllabes peuvent avoir des durées différentes mais le temps compris entre deux syllabes est relativement constant. Ainsi, lors d'une élocution rapide, les voyelles peuvent être raccourcies, assourdies ou supprimées afin d'émettre un plus grand nombre de syllabes entre deux accents toniques. Comme le français, le portugais préfère la structure syllabique consonne-voyelle (CV). En revanche, le portugais ne connaît pas le phénomène de liaison mais un phénomène d'enchaînement. En effet, comme toutes les lettres se prononcent en portugais, lorsqu'un mot finit par une consonne et que le suivant commence par une voyelle, le locuteur portugais fait l'enchaînement. Dans le cas d'un mot terminant par une voyelle et suivi dans la même phrase d'un mot commençant par une autre voyelle, on rencontre soit un phénomène d'élision de la voyelle finale du premier mot (comme en français), soit un phénomène de synalèphe, c'est-à-dire le maintien de cette voyelle, formant alors une syllabe unique avec la voyelle initiale du mot suivant (Teyssier, 2006).

D'un point de vue morphologique, le portugais est une langue flexionnelle comme le français. Le féminin est généralement marqué par une terminaison en [ɐ], alors que le masculin par une terminaison en [u]. À l'oral, le pluriel se marque par le son [ʃ] en finale de mots. Le portugais est également sujet aux phénomènes de dérivation comme en français. Ainsi, la langue portugaise utilise des affixes flexionnels et dérivationnels pour la création de mots nouveaux et la conjugaison de ses verbes. Les locuteurs portugais aiment beaucoup nuancer l'expression par l'emploi de suffixes augmentatifs ou diminutifs. Les suffixes diminutifs sont les plus employés. Ces suffixes impliquent

fréquemment une nuance affective (Cantel, 1999). L'utilisation d'affixes en portugais va suivre les mêmes règles qu'en français et induire les mêmes phénomènes.

Enfin, d'un point de vue syntaxique, le portugais est une langue SVO comme le français. La structure de la phrase peut être simple ou complexe, sujette comme en français aux phénomènes de juxtaposition, coordination et subordination. Une des grandes différences avec le français est l'emploi du pronom personnel. En effet, le pronom personnel sujet est optionnel dans la langue portugaise ; et généralement, il n'est pas employé, car les désinences verbales renseignent suffisamment sur le sens (Cantel, 1999). Dans le cas du pronom personnel objet, il est placé derrière le verbe, auquel il est réuni par un trait d'union, dans les propositions principales ou indépendantes affirmatives et dans les propositions interrogatives simples. Dans certains cas, le pronom se place entre la base verbale et la terminaison du verbe (au futur et au conditionnel), ce qui est une grande différence avec le français. En revanche, dans tous les autres cas, c'est-à-dire le plus souvent, le pronom personnel objet est placé devant le verbe. Il peut parfois en être séparé, ce qui n'est pas le cas en français.

Chapitre II
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

De nos jours, les orthophonistes sont de plus en plus souvent confrontés au phénomène du bilinguisme dans leur pratique, et particulièrement avec les enfants, fréquemment rencontrés dans les cabinets libéraux.

Or, l'orthophonie étant construite sur le modèle monolingue français, les normes du développement langagier dont disposent les praticiens ne sont pas pertinentes pour l'évaluation de certains enfants bilingues ; et il n'existe ni tests, ni normes précises adaptés à ces enfants. Les orthophonistes sont alors souvent démunis devant leurs patients bilingues, et se posent dès lors beaucoup de questions. Dans le bilan comme dans la prise en charge, comment savoir ce qui relève d'une part de pathologies du langage, et d'autre part du bilinguisme ? Le bilinguisme est-il la cause du problème observé ? Ou y-a-t-il un problème de langage indépendamment du bilinguisme ?

Comme la problématique du bilinguisme est très vaste, nous avons choisi ici de nous intéresser plus particulièrement au développement lexical des enfants bilingues, car ce domaine conditionne la suite de leur acquisition langagière, et donne de précieux indices sur son déroulement futur. Ainsi, nous nous centrons sur des enfants âgés de 24 à 36 mois, période-clé dans le développement du lexique, présentant de ce fait un bilinguisme précoce, qu'il soit simultané ou consécutif. Nous nous basons pour cela sur la théorie développementale d'un double système différencié chez l'enfant bilingue.

L'enfant bilingue précoce est confronté à l'acquisition de deux langues quasi simultanément. Nous avons alors cherché à savoir si cette acquisition langagière bilingue influence le développement lexical de l'enfant entre 24 et 36 mois ; ceci constituant notre problématique de travail.

Suite à nos différentes lectures, particulièrement sur le développement langagier de l'enfant bilingue, nous faisons l'hypothèse que l'acquisition langagière bilingue n'entrave pas le développement lexical de l'enfant entre 24 et 36 mois, autant d'un point de vue quantitatif que qualitatif.

Pour confirmer notre hypothèse, nous comparerons les résultats à l'Inventaire Français du Développement Communicatif (Kern & Gayraud, 2010) d'un groupe d'enfants bilingues précoces lusophones-francophones aux normes monolingues francophones déjà établies pour ce questionnaire parental.

De notre hypothèse générale découlent cinq hypothèses opérationnelles :

- Entre 24 et 36 mois, le nombre de mots présents dans le stock lexical français des enfants bilingues lusophones-francophones sera inférieur à celui des enfants monolingues francophones. Autrement dit, le score final au questionnaire de l'IFDC des enfants bilingues lusophones-francophones sera inférieur au score final à l'IFDC des enfants monolingues francophones. Les enfants bilingues présenteraient alors un retard en français par rapport aux enfants monolingues.
- Entre 24 et 36 mois, le nombre de mots présents dans le stock lexical des enfants bilingues lusophones-francophones sera équivalent à celui des enfants monolingues francophones. Autrement dit, la somme des scores finaux aux questionnaires de l'IFDC et de l'IPDC des enfants bilingues lusophones-francophones sera égale au score final à l'IFDC des enfants monolingues francophones.
- Entre 24 et 36 mois, la répartition sémantique du lexique français des enfants bilingues lusophones-francophones sera la même que celle des enfants monolingues francophones. Autrement dit, la distribution (en pourcentage) de chaque catégorie sémantique en français chez les enfants bilingues sera sensiblement identique à celle des normes établies pour les enfants monolingues francophones.
- Entre 24 et 36 mois, la répartition grammaticale du lexique français des enfants bilingues lusophones-francophones sera égale à celle des enfants monolingues francophones. Autrement dit, la distribution (en pourcentage) de chaque catégorie grammaticale en français chez les enfants bilingues sera sensiblement identique à celle des normes établies pour les enfants monolingues francophones.
- Entre 24 et 36 mois, les doublets, c'est-à-dire deux référents, un de chaque langue, pour le même objet référentiel, seront présents.

Ce sont ces différentes hypothèses opérationnelles que nous chercherons à confirmer dans notre mémoire.

Chapitre III
PARTIE EXPERIMENTALE

I. Présentation du matériel d'expérimentation

Afin de vérifier nos hypothèses, nous avons utilisé trois questionnaires parentaux qui nous ont permis d'évaluer quantitativement et qualitativement le développement lexical des enfants bilingues :

- l'Inventaire Français du Développement Communicatif (IFDC) « Mots et Phrases, 16-30 mois » (Kern & Gayraud, 2010), présent en Annexe II ;

- l'Inventaire Portugais du Développement Communicatif (IPDC) (Lima, à paraître), présent en Annexe II ;

- un questionnaire de renseignements sur l'historique, la famille et l'environnement linguistique de l'enfant (Cost Action IS0804, à paraître ; adapté à partir de J. Paradis' (2007) ALEQ and ALDeQ questionnaire), présent en Annexe II.

Dans cette première partie, nous présenterons et décrirons précisément ces questionnaires afin de justifier leur utilisation dans notre mémoire.

1. Les inventaires français et portugais du développement communicatif (IFDC et IPDC)

L'IFDC (Kern & Gayraud, 2010) est un questionnaire parental permettant d'évaluer le développement langagier du jeune enfant français. Il s'agit de l'adaptation française du MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (MCDI), élaboré et étalonné sur une population d'enfants américains par Fenson et al. en 1993. Le MCDI est un outil permettant d'obtenir des informations fiables sur le développement langagier de l'enfant. Pour cela, tous les stades d'acquisition du langage par lesquels passe l'enfant entre 8 et 30 mois ont été étudiés et répertoriés. Ainsi, des premiers gestes communicatifs, en passant par l'explosion lexicale et l'émergence de la grammaire, le MCDI regroupe un grand nombre de pratiques langagières précoces. Ce questionnaire a été adapté dans plus de 40 langues.

L'adaptation française, l'IFDC, rend compte de la grande diversité des conduites langagières précoces entre 8 et 30 mois. Dans cette adaptation, deux questionnaires ont été élaborés. Le premier, pour les enfants de 8 à 16 mois, regroupe les mots et gestes les plus fréquemment rencontrés durant cette période, sur les versants expressif et productif. Le deuxième, pour les enfants de 16 à 30 mois, répertorie les connaissances lexicales et grammaticales de l'enfant. Le lexique est évalué uniquement sur le versant expressif. La partie grammaticale étudie l'émergence des premières phrases, des formes morphologiques et syntaxiques élémentaires. Ce mode d'évaluation permet des descriptions fines des compétences langagières du jeune enfant dans le domaine lexical, et sur le développement de la morphologie et de la syntaxe. Bien que ces deux questionnaires aient été étalonnés sur des enfants de 8 à 30 mois, les auteurs font remarquer qu'ils peuvent être utilisés sur des enfants plus âgés présentant un retard de langage (Kern & Gayraud, 2010). De même, ces étalonnages ont permis différentes

recherches sur des populations atypiques (enfants dysphasiques, porteurs de trisomie, enfants autistes, prématurés, etc.) en les comparant avec la population de référence. Nous avons choisi d'utiliser ce mode d'évaluation dans le cadre de notre mémoire, afin de comparer les enfants bilingues à une norme monolingue et de témoigner ou non d'un retard d'acquisition du langage.

L'adaptation française du MCDI, l'IFDC, et son étalonnage ont été réalisés par le Laboratoire Dynamique du Langage et cinquante pédiatres de l'Association Française de Pédiatrie Ambulatoire (AFPA) à partir de données recueillies auprès de 548 enfants âgés de 8 à 16 mois et de 663 enfants âgés de 16 à 30 mois. L'architecture générale du MCDI a été respectée. Cependant, les auteurs de l'IFDC ont dû procéder à des modifications pour respecter au mieux les pratiques culturelles et les spécificités de la langue française. Ainsi, certains items du MCDI ont été supprimés car ils ne correspondaient à aucun item dans la langue française. Le nombre d'items a été réduit quand deux termes anglais ne se traduisaient que par un seul en français. Le registre de l'oral a été préféré à celui de l'écrit, de même que le vocabulaire de l'enfant à celui de l'adulte. La forme féminine des adjectifs a été ajoutée lorsque la différence avec la forme masculine était perceptible à l'oral. Les formes plurielles ont été présentées lorsqu'elles étaient plus présentes dans le discours de la mère que les formes du singulier.

Nous nous attacherons à la description du questionnaire « Mots et Phrases » pour les enfants de 16 à 30 mois puisqu'il correspond à l'âge requis de notre population.

Le questionnaire de l'IFDC « Mots et Phrases, 16-30 mois », comprend une liste de 690 mots en production, une évaluation de la combinaison des mots et de la longueur moyenne d'énoncés (LME). La section vocabulaire est répartie en 22 catégories sémantiques : *Cris d'animaux et sons, Jeux et routines, Véhicules, Noms d'animaux, Jouets, Vêtements, Objets d'extérieur, Endroits où aller, Petits objets ménagers, Parties du corps, Nourriture et boissons, Meubles et pièces, Personnes, Mots descriptifs, Mots d'actions, Mots sur le temps, Auxiliaires, Interrogatifs, Prépositions et localisations, Quantificateurs et articles, Pronoms, et Connecteurs*. Cette liste de vocabulaire est suivie de quatre questions portant sur la fréquence à laquelle l'enfant fait référence à des événements passés et futurs, et à des objets et événements présents ou absents.

La partie grammaire est constituée de 25 items répartis en trois sections : l'utilisation de pronoms, de déterminants et de prépositions, l'emploi du temps des verbes et la longueur d'énoncé.

L'IPDC, version portugaise du MCDI, récemment traduite et adaptée par Lima (à paraître), suit également l'architecture du MCDI, mais comporte, tout comme l'IFDC, des adaptations visant à respecter la culture et les pratiques langagières portugaises. La section vocabulaire est composée de 863 mots répartis en 22 catégories (identiques à la version française). La grande différence entre le nombre de mots de chaque questionnaire tient essentiellement aux différences culturelles et aux pratiques linguistiques singulières.

Le mode de passation de ces deux questionnaires sera précisé lorsque nous présenterons le protocole de notre expérimentation.

Notre mémoire portant sur le développement lexical des enfants bilingues, nous parlerons uniquement de la partie concernant l'évaluation du lexique.

2. Le questionnaire de renseignements sur l'historique, la famille et l'environnement linguistique de l'enfant

Ce questionnaire est extrait de la version courte du Questionnaire Beyrouth-Tours, adapté à partir de J. Paradis' (2007) ALEQ and ALDeQ questionnaire. Nous l'avons adapté aux langues en présence pour notre mémoire, soit le français et le portugais.

Le questionnaire de renseignements sur l'historique, la famille et l'environnement linguistique de l'enfant comprend plusieurs séries de questions :

- Cinq questions générales portent sur l'enfant (date et lieu de naissance, place dans la fratrie, etc.).
- Dix questions concernent l'histoire précoce de l'enfant (grossesse et accouchement, développement psychomoteur et langagier, antécédents médicaux, âge de contact avec chacune des langues). Ces différentes questions nous permettent de prendre connaissance d'une éventuelle pathologie ou d'un syndrome chez l'enfant, pouvant altérer le développement de son langage. Ces questions nous permettent également de définir le type de bilinguisme de l'enfant (simultané ou consécutif).
- Six questions et tableaux retracent les langues parlées par et avec l'enfant (langues utilisées par les parents, la fratrie et l'entourage familial, fréquence d'utilisation de l'une ou l'autre langue, langue parlée par l'enfant avec ces différentes personnes). Ces tableaux permettent de déterminer si l'enfant acquiert chacune des langues de façon harmonieuse et donc de préciser le développement équilibré des deux langues ou dominant de l'une d'entre elles.
- Six questions ont pour but d'obtenir des informations sur les parents (lieu de naissance, profession, parcours de scolarité). Ces renseignements permettent de déterminer la catégorie socioprofessionnelle des familles participant à l'étude.
- Un tableau récapitule les différentes difficultés éventuelles rencontrées par chaque membre de la famille (difficultés scolaires, de compréhension, d'expression orale et écrite).

Ce questionnaire doit être complété par la personne consacrant le plus de temps à l'enfant. Vingt minutes sont nécessaires pour le remplir. L'ensemble des réponses à ce questionnaire nous permet de vérifier que l'enfant répond bien aux différents critères d'inclusion et d'exclusion que nous avons définis.

II. Population

1. Critères d'inclusion et d'exclusion

Nous avons établi des critères d'inclusion et d'exclusion dans le but de cibler la recherche de notre population et de constituer une population homogène. Nos critères d'inclusion sont les suivants :

-
- Être âgé de 24 à 36 mois
 - Être né à terme
 - Avoir au moins un parent parlant régulièrement le portugais européen en présence de l'enfant
 - Être bilingue français/portugais

Nous retenons également des critères d'exclusion, qui nous permettent d'écarter les enfants dont le développement lexical pourrait potentiellement être altéré. Nous les listons ici :

- Être né prématurément
- Être issu d'une naissance multiple
- Être atteint de troubles du langage ou de syndrome pouvant altérer le développement du langage (trisomie 21, autisme, épilepsie, polyhandicap)

Ces critères d'inclusion et d'exclusion nous paraissent essentiels pour évaluer le développement lexical normal de l'enfant bilingue.

2. Recherche de population

Nous avons essayé de constituer une population de trente enfants minimum répondant aux critères d'inclusion et d'exclusion énoncés précédemment. Nous recherchons initialement des enfants âgés de 24 à 30 mois.

Dans ce but, nous avons tout d'abord rédigé une lettre de recherche de population en français et en portugais (*cf. Annexe I*), expliquant notre projet de recherche, que nous avons distribuée dans les lieux fréquentés par la communauté portugaise de Lyon et de Paris (consulat du Portugal, Institut de Langue et Culture Portugaise, associations portugaises, banques, assurances, restaurants et supermarchés portugais). Cette première rencontre avec ces établissements s'est révélée infructueuse. Nous sommes alors retournées une deuxième fois dans ces lieux à quelques mois d'intervalle, pour mieux expliquer l'importance de notre projet et leur demander leur collaboration. Nous espérons que ces différents établissements pourraient nous permettre de rentrer en contact avec la communauté portugaise, en affichant notre lettre de recherche et en en parlant autour d'eux. Malheureusement, nous n'avons eu que peu de réponses et le nombre de familles acceptant de participer à notre étude était trop faible pour constituer un échantillon pertinent.

Nous avons donc décidé d'élargir l'âge de notre population à 36 mois, comme nous l'autorise l'utilisation de l'IFDC dans le cas d'une population atypique. Nous avons également élargi notre recherche à la France entière. Pour cela, nous avons utilisé divers réseaux sociaux (Facebook, forums portugais, forums destinés aux mères) sur lesquels nous avons posté des annonces expliquant notre étude et le type de population que nous recherchions. De cette façon, quelques familles de régions diverses nous ont contacté et ont accepté de participer à notre expérimentation.

Nous avons également décidé d'appeler directement les lieux dans lesquels nous pensions pouvoir trouver d'autres participants et de nous y rendre quand cela était possible. Nous avons contacté plusieurs crèches du Rhône et du Val-de-Marne, qui nous ont permis de rencontrer des familles acceptant de participer à notre projet. Nous avons également pris contact avec la section portugaise du lycée international de Saint-Germain-en-Laye (78) qui a diffusé nos lettres à tous ses parents d'élèves, et grâce à laquelle nous avons pu obtenir la participation d'autres familles. Enfin, nous avons rencontrés les prêtres des paroisses de Villeurbanne (69) et de Gentilly (94) officiant des messes portugaises. Ces derniers ont proposé de parler de notre projet pendant la messe et de nous présenter aux familles à la fin de l'office. Par ce biais, nous avons pu rencontrer beaucoup de parents d'enfants bilingues correspondant à nos critères. Ainsi, nous nous sommes rendues de nombreux dimanches dans ces églises pour continuer notre recherche et trouver d'autres familles.

Pour finir, le bouche-à-oreille et l'aide de nos proches ont fortement contribué à la constitution de notre population. En effet, beaucoup de parents d'enfants bilingues nous ont contacté et ont accepté de participer à notre recherche, par le biais de nos familles et amis.

3. Présentation de notre population

Pour réaliser notre expérimentation, nous avons constitué une population de 30 enfants dont la moyenne d'âge est de 30,26 mois, le plus jeune ayant 24 mois et le plus âgé 36 mois.

Le questionnaire sur l'historique, la famille et l'environnement linguistique de l'enfant nous a permis de vérifier que chaque enfant répondait aux critères d'inclusion et d'exclusion énoncés précédemment. Nous présentons ici notre population à l'aide de deux tableaux : le premier regroupe les informations générales sur l'enfant et sa famille ; le second précise les langues utilisées avec et par l'enfant bilingue. Afin de respecter l'anonymat des enfants, nous avons décidé de créer un code qui nous permettrait de les identifier rapidement, sans que cela soit possible pour une personne extérieure. Ce code est composé d'un numéro aléatoire attribué à chaque enfant par ordre d'âge croissant, puis de la lettre M ou F selon son sexe, et enfin de son âge en mois.

Code	Rang dans la fratrie	Profession du père	Profession de la mère	Niveau d'étude du père	Niveau d'étude de la mère
01M24	3/3	Dessinateur	Sans emploi	?	?
02M25	1/1	Menuisier	Assistante orthodontie	8 ans d'école secondaire au Portugal	8 ans d'école secondaire au Portugal
03M26	1/2	Sapeur pompier	Secrétaire de direction	Bac +3	Bac +3
04F26	2/2	Sertisseur	Anglaise (Horlogerie)	2 ans de formation professionnelle	2 ans de formation professionnelle
05M26	1/1	Chef de chantier	Professeur de Portugais	2 ans d'école secondaire au Portugal	Bac + 5 (Portugal)
06M27	1/1	Coordinateur d'entreprises	Gestionnaire	BTS	CAP
07M27	1/1	Chauffeur rippeur	Contrôleur de gestion	CFA	Bac + 5
08F27	2/2	Chef de projet informatique	Conseillère environnement	?	?
09M27	2/2	Comptable	Responsable de projet informatique	?	?
10F28	3/3	Peintre en bâtiment	Sans emploi	CAP	8 ans d'école secondaire au Portugal
11M28	1/2	Médecin	Ingénieur	Bac + 9	Bac + 7
12F28	1/1	Maçon	Agent d'entretien	3 ^{ème}	Bac
13M28	1/1	Chef de projet industriel	Sans emploi	Bac + 3	Bac + 5
14M29	2/2	Chef d'équipe	Assistante de gestion	4 ans d'école secondaire	Bac + 3
15M29	1/1	Ingénieur informatique	Professeur de mathématiques	Bac+3	Bac + 5
16M29	1/2	Chef de service travaux	Responsable approvisionnement	Bac + 2	Bac +2
17F30	2/2	Plaquiste	Employée de maison	2 ans d'école secondaire	8 ans d'école secondaire
18F30	2/2	?	?	?	?
19M32	1/1	Mécanicien	Sans emploi	2 ans de formation professionnelle	Bac + 5
20M32	1/1	Employé de commerce	Employée de commerce	Bac Professionnel	Bac + 2
21M33	2/2	Technicien	CESU	3 ans d'école secondaire au Portugal	6 ans d'école secondaire au Portugal
22F33	1/1	Maçon	Assistante maternelle	?	?
23M34	3/3	?	?	?	?
24M34	1/2	Sans emploi	Sans emploi	3 ^{ème}	Bac
25M36	2/2	Ingénieur informatique	Assistante maternelle	Bac + 5	Bac + 5
26M36	2/2	Ingénieur commercial	Assistante de direction	BTS	Bac + 3
27M36	1/2	Intérimaire	Sans emploi	?	?
28M36	3/3	Gérant	Responsable de magasin	Ecole primaire	BTS
29M36	3/3	Artisan dans le bâtiment	Employée de maison	?	?
30F36	1/1	Maçon	Professeur d'espagnol	?	Bac + 5

Tableau 6 : Présentation de notre population d'enfants bilingues

Parmi les enfants ayant participé à notre étude, un seul est né au Portugal, les autres étant nés en France. Nous nous sommes renseignées sur la place des enfants dans la fratrie, bien que nous n'ayons pas retenu ce critère comme critère d'inclusion. En effet, le positionnement dans la fratrie pourrait avoir une influence sur l'acquisition des langues, le benjamin serait ainsi plus exposé, grâce à ses aînés, qu'un enfant unique (Hamers & Blanc, 1983).

Concernant la catégorie socioprofessionnelle des parents et leur niveau d'études, nous n'avons pas pu obtenir ces renseignements pour toutes les familles. Nous remarquons cependant une grande hétérogénéité dans le niveau d'études : vingt-trois parents ont un diplôme post-bac et dix-neuf ont un niveau bac ou un niveau scolaire inférieur. Sur les quarante-sept professions renseignées, on compte trois artisans et commerçants, quatorze cadres et professions intellectuelles, dix-neuf ouvriers, et quatorze professions intermédiaires (enseignement, secrétariat, santé). Enfin, six parents sont sans emploi et un parent est intérimaire. Bien que la catégorie socioprofessionnelle des parents et leur niveau d'études ne rentrent pas dans nos critères d'inclusion et d'exclusion, ces données nous paraissent intéressantes pour témoigner de l'hétérogénéité des familles et de leur insertion.

Parmi nos critères d'inclusion, un des parents doit parler régulièrement le portugais européen en présence de l'enfant. Le tableau qui suit permet de voir à quelle fréquence chaque parent parle l'une ou l'autre des langues à son enfant et ainsi de déterminer un degré de bilinguisme (dominant ou équilibré). Les informations contenues dans ce tableau ont été collectées grâce au questionnaire sur l'historique, la famille et l'environnement linguistique de l'enfant.

Code	Personnes parlant portugais à l'enfant	Fréquence	Personnes parlant français à l'enfant	Fréquence	Langues de l'enfant
01M24	Mère	Parfois	Mère	Toujours	Portugais : Parfois / Français : Toujours
02M25	Mère Père Grand-mère	Souvent Parfois Parfois	Mère et Père	Souvent	Portugais : Parfois Français : Souvent
03M26	Père	Parfois	Mère et père	Toujours	Portugais : Parfois / Français : Toujours
04F26	Mère Père Grand-mère	Parfois Souvent Toujours	Mère Père	Souvent Parfois	Portugais : Souvent Français : Parfois
05M26	Mère et père	Parfois	Mère et père	Toujours	Portugais : Parfois / Français : Toujours
06M27	Mère et Père Grands-parents	Parfois Toujours	Mère et Père	Toujours	Portugais : Rarement Français : Toujours
07M27	Mère Grands-parents	Parfois Parfois	Mère et père	Toujours	Portugais : Rarement Français : Toujours
08F27	Mère Grands-parents	Rarement Toujours	Mère et père	Toujours	Portugais : Parfois Français : Toujours
09M27	Mère et père	Souvent	Mère et père	Toujours	Portugais : Parfois / Français : Toujours
10F28	Mère Grands-parents	Toujours Souvent	Père	Toujours	Portugais : Rarement Français : Toujours

Tableau 7 : Présentation des pratiques langagières des dix premiers enfants bilingues

Code	Personnes parlant portugais à l'enfant	Fréquence	Personnes parlant français à l'enfant	Fréquence	Langues de l'enfant
11M28	Mère	Toujours	Père	Toujours	Portugais : Parfois / Français : Toujours
12F28	Mère et père	Toujours	Mère et père	Souvent	Portugais : Souvent / Français : Toujours
13M28	Mère Père	Parfois Toujours	Mère	Toujours	Portugais : Rarement Français : Toujours
14M29	Mère et Père	Parfois	Mère et père	Toujours	Portugais : Rarement / Français : Toujours
15M29	Père	Parfois	Mère Père	Toujours Souvent	Portugais : Parfois Français : Toujours
16M29	Mère Grands-mères	Parfois Souvent	Mère et père	Toujours	Portugais : Souvent (avec les grand-mères) Français : Toujours
17F30	Mère et père	Parfois	Mère et père	Souvent	Portugais : Rarement / Français : Toujours
18F30	Mère et père	Toujours	Mère et père	Parfois	Portugais : Toujours / Français : Parfois
19M32	Mère et père	Parfois	Mère et Père	Toujours	Portugais : Rarement / Français : Toujours
20M32	Mère Grands-parents	Parfois Souvent	Mère et père	Toujours	Portugais : Parfois Français : Toujours
21M33	Mère et Père	Toujours	Mère	Souvent	Portugais: Souvent / Français : Toujours
22F33	Mère et Père	Souvent	Mère et Père	Toujours	Portugais : Parfois / Français : Souvent
23M34	Mère Père	Toujours Souvent	Mère et père	Souvent	Portugais : Souvent Français : Souvent
24M34	Mère et père	Souvent	Mère	Toujours	Portugais : Rarement / Français : Toujours
25M36	Mère Père	Souvent Rarement	Mère et père	Toujours	Portugais : Parfois Français : Toujours
26M36	Mère et Père Grands- parents	Parfois Souvent	Mère et père	Souvent	Portugais : Rarement Français : Toujours
27M36	Père Grands-parents	Parfois Souvent	Mère et père	Toujours	Portugais : Rarement Français : toujours
28M36	Mère et père	Souvent	Mère et père	Toujours	Portugais : Parfois / Français : Toujours
29M36	Mère et Père Grands-parents	Souvent Souvent	Mère et père	Toujours	Portugais : Rarement Français : Toujours
30F36	Mère et père Grand-mère	Souvent Souvent	Mère	Toujours	Portugais : Parfois Français : Toujours

Tableau 8 : Présentation des pratiques langagières des vingt derniers enfants bilingues

Tous les enfants sont bilingues précoces simultanés, car ils sont en contact avec chacune des langues depuis leur naissance.

Nous remarquons que sur les trente enfants de notre population, vingt-cinq parlent toujours en français, trois parlent souvent en français et deux le parlent parfois. Concernant le portugais, onze enfants le parlent rarement, treize l'utilisent parfois, cinq le parlent souvent, et seulement un enfant parle toujours en portugais.

Au niveau des pratiques langagières des adultes qui prennent soin de l'enfant, nous remarquons que la majorité des mères s'adresse toujours en français à leur enfant (vingt) et sept d'entre elles disent parler souvent français à leur enfant. Pour le portugais, seulement six disent le parler toujours à leur enfant, huit souvent et treize parfois. Pour les pères, ils sont également une majorité à parler toujours en français (dix-sept), six s'adressent souvent à leur enfant en français et seulement deux à parler parfois en français. Concernant le portugais, quatre pères disent s'exprimer toujours en portugais, huit le parlent souvent, neuf l'utilisent parfois avec leur enfant. Enfin, les grands-parents tiennent une place importante dans la transmission de la langue portugaise. En effet, sur les douze grands-parents cités par les familles, trois parlent parfois portugais à l'enfant, sept le parlent souvent et trois s'adressent toujours à lui en portugais.

Ces deux tableaux nous montrent que la langue française est donc majoritairement employée dans les familles. Seule une famille utilise toujours le portugais et parfois le français.

Les pratiques langagières ne font pas partie de nos critères d'inclusion mais nous seront utiles pour l'analyse de nos résultats.

III. Protocole d'expérimentation

Pour valider notre expérimentation, nous avons suivi un protocole adapté que nous détaillons ci-après.

Lorsque les familles avaient accepté de participer à notre étude, nous leur avons en premier lieu présentées les conventions relatives à notre expérimentation, qu'elles ont signées. Comme les familles habitaient la France entière, nous avons, selon nos possibilités, donné les documents en main propre, ou les avons envoyés par voie postale. Une fois que les conventions nous ont été remises, nous avons confié aux familles les trois questionnaires ensemble (IFDC, IPDC et questionnaire de renseignements sur l'historique, la famille et l'environnement linguistique de l'enfant), de la même manière que la remise des conventions. Pour garantir la meilleure précision dans le remplissage des comptes-rendus parentaux, nous demandions aux familles de faire remplir les questionnaires par la personne s'occupant le plus souvent de l'enfant. Pour presque tous les participants, il s'agissait de la mère de l'enfant, mais dans deux cas, ce fut le père qui a été sollicité.

Lorsque nous remettons les questionnaires aux familles, les consignes relatives à leur remplissage étaient données à l'oral (par communication téléphonique ou lors d'un entretien) et rappelées à l'écrit.

- Les questionnaires IFDC et IPDC se remplissent en cochant les mots que l'enfant produit spontanément parmi ceux de la liste. Les mots appris dans le

cadre d'une comptine, d'une poésie ou d'une routine familiale sont à prendre en compte.

- Ce ne sont en aucun cas les mots que l'enfant comprend ou est capable de répéter immédiatement. Les erreurs de prononciation (phonétiques et phonologiques) ne doivent pas être prises en compte, l'important étant que l'enfant possède le mot dans son stock lexical, même s'il est mal prononcé.
- Le questionnaire de renseignements sur l'historique, la famille et l'environnement linguistique de l'enfant peut être rempli en consultation avec plusieurs membres de la famille si nécessaire. Le carnet de santé de l'enfant, s'il existe, peut être d'une aide précieuse. Les professionnels gravitant autour de l'enfant peuvent également être sollicités (médecin traitant, personnel de crèche, nourrice, etc.).

De plus, nous donnions aux familles un délai de deux semaines pour remplir ces trois questionnaires. Nous avons choisi ce délai en particulier, car il laissait assez de temps aux familles pour bien observer leur enfant et être pleinement capables de remplir les questionnaires de comptes-rendus parentaux, et il était assez court pour révéler le profil lexical de l'enfant à un instant donné, sans trop d'évolution. Malheureusement, ce délai de deux semaines a été dur à respecter pour certaines familles, qui mettaient souvent plus de temps à nous renvoyer les questionnaires.

Lorsque deux semaines s'étaient écoulées, nous rappelions les familles, qui nous remettaient les questionnaires, soit par voie postale, soit lors d'un rendez-vous, selon leur souhait. Lorsque les familles le désiraient, nous faisons, de visu ou par téléphone, un rapide retour sur le remplissage, pour déceler d'éventuels problèmes ou répondre à leurs questions. Les familles ont souvent évoqué la difficulté d'être « honnêtes », objectives quant au vocabulaire de leur enfant. Elles ont également souligné que la durée nécessaire pour remplir les questionnaires était importante.

IV. Procédures de traitement des données

Nous allons détailler ici les procédures que nous avons suivies pour traiter nos données. Nous avons d'abord réalisé les analyses sur les trente enfants âgés de 24 à 36 mois qui constituaient notre population initiale ; puis, compte-tenu de la diversité des âges observée au sein de la population, nous avons choisi de procéder à une deuxième analyse sur une population partielle, réduite aux dix-huit enfants âgés de 24 à 30 mois.

1. Dépouillement des questionnaires

Une fois les questionnaires remplis récupérés auprès des familles, nous avons procédé à leur dépouillement. Nous avons pour chacun des deux questionnaires IFDC et IPDC, coté chaque item 1 ou 0, selon que le mot était présent (case cochée) ou absent (case vide), à l'aide du logiciel Microsoft Office Excel 2003. Nous avons par la suite analysé les données pour deux populations différentes : la population entière composée de trente participants de 24 à 36 mois, et un sous-groupe de cette population, composé de dix-huit participants de 24 à 30 mois.

Nous avons procédé de deux manières différentes pour traiter nos données et répondre à l'ensemble de nos hypothèses. Nous avons réalisé une analyse statistique pour les quatre premières hypothèses opérationnelles qui visent à comparer le groupe bilingue à la norme monolingue. Quant à la dernière hypothèse opérationnelle qui concerne la présence de doublets dans le lexique de l'enfant, elle a fait l'objet d'une analyse qualitative. Nous présentons ici ces deux types d'analyses, pour les deux populations.

2. Traitement des données de la population entière : enfants bilingues âgés de 24 à 36 mois

2.1. Analyse statistique du groupe bilingue comparé à la norme monolingue

Nous avons tout d'abord réalisé les calculs préalables à l'analyse statistique proprement dite. Pour chaque enfant, nous avons calculé son score total, c'est-à-dire le nombre total de mots qu'il possède, pour chacun des deux questionnaires IFDC et IPDC, donc pour chacune des deux langues en présence, français et portugais. Puis, pour l'IFDC uniquement, nous avons calculé le pourcentage représentatif de chaque catégorie sémantique et de chaque catégorie grammaticale au sein du lexique français.

Nous avons ensuite confié ces données à l'équipe statistique de Mme Charlois. A l'aide du logiciel SPSS 17.0 (Illinois, Inc.), elle a effectué un test T de Student sur celles-ci. Le test T de Student est une donnée statistique qui évalue la différence entre une moyenne observée et une valeur théorique, déterminant si les deux valeurs sont significativement différentes. L'équipe statistique a pu ainsi réaliser les différentes comparaisons correspondant à nos quatre premières hypothèses. Elle a comparé le nombre moyen de mots en français des enfants bilingues à celui de la norme monolingue française ; le nombre moyen de mots en français et en portugais à celui de la norme monolingue française ; ainsi que la répartition sémantique et grammaticale des mots français des enfants bilingues à celle de la norme monolingue française, pour chacune des catégories sémantiques et grammaticales.

Cette analyse statistique nous a permis de savoir s'il existait une différence significative entre le groupe bilingue et la norme monolingue, pour chacune de nos quatre premières hypothèses opérationnelles.

2.2. Analyse qualitative de la présence des doublets

Parallèlement, nous avons réalisé une analyse qualitative sur la présence de doublets dans le lexique des enfants bilingues, correspondant à notre cinquième hypothèse. Dans ce but, nous avons dans un premier temps comparé les deux questionnaires IFDC et IPDC pour en extraire les mots renvoyant à un référent, un concept identique. Nous avons ainsi relevé 411 mots présents dans les deux questionnaires.

Dans un second temps, et pour chaque mot sélectionné, nous avons cherché à savoir quels enfants avaient le mot dans ses deux lexiques, c'est-à-dire s'ils avaient un doublet. À

l'aide du logiciel Microsoft Office Excel 2003, nous avons, pour chaque enfant, côté 1 s'il avait le mot en tant que doublet, et côté 0 s'il ne l'avait que dans un seul lexique ou dans aucun des deux. Nous avons ensuite procédé à deux analyses différentes des données obtenues sur les doublets : déterminer la proportion de doublets dans le lexique des enfants bilingues ; et évaluer la prédominance de certains mots en tant que doublets dans le lexique des enfants bilingues.

Pour déterminer la proportion de doublets dans le lexique des enfants bilingues, nous avons calculé, pour chaque enfant, le rapport entre le nombre de doublets présents dans son lexique et le nombre total de mots présents dans son lexique, toutes langues confondues. Pour obtenir cette dernière valeur, nous avons ajouté le score obtenu à l'IFDC à celui obtenu à l'IPDC. Le résultat du rapport nous a permis de déterminer, pour chaque enfant bilingue, le pourcentage représentant la proportion de doublets dans son lexique. Nous avons ensuite fait la moyenne des trente pourcentages obtenus pour les trente enfants constituant notre population initiale.

Enfin, pour mettre en évidence les doublets les plus fréquents dans le lexique des enfants bilingues et expliquer leur prédominance, nous avons calculé, pour chacun des 411 mots recensés comme présents dans les deux questionnaires, le rapport entre le nombre d'enfants possédant ce mot en doublet et le nombre total d'enfants de la population. Ce rapport nous a permis d'obtenir le pourcentage d'enfants possédant le mot en doublet. Nous avons ensuite choisi de n'analyser que les mots-doublets fortement représentés chez les enfants bilingues, en ne considérant que ceux possédés par au moins 50% de notre population. Nous avons donc sélectionné 23 mots-doublets dont le pourcentage égalait ou dépassait 50%. Nous avons ensuite confronté ces 23 mots-doublets à deux facteurs explicatifs pouvant justifier de leur prédominance : l'âge d'acquisition du mot chez l'enfant monolingue francophone et la fréquence d'apparition du mot dans la langue française. Nous avons fait correspondre chaque mot-doublet à son âge d'acquisition à l'aide des données qualitatives présentes dans l'IFDC ; puis à sa fréquence d'apparition dans la langue française, à l'aide de la base de données Lexique 3 (New & Pallier, 2006).

Lexique 3 est une base de données lexicales libres disponible en ligne et totalement gratuite qui fournit différentes informations pour 135 000 mots de la langue française : les représentations phonémiques et orthographiques, la syllabation, la catégorie grammaticale, le genre et le nombre, les fréquences, les lemmes associés, le nombre de phonèmes ou de lettres, etc.

Cette analyse qualitative nous a permis de savoir si les doublets étaient présents dans le lexique des enfants bilingues, en quelle proportion, et de mettre en évidence les doublets les plus fréquents dans le lexique des enfants bilingues lusophones-francophones.

3. Traitement des données du sous-groupe de la population : enfants bilingues âgés de 24 à 30 mois

Compte-tenu de la disparité d'âges de notre population initiale (enfants bilingues âgés de 24 à 36 mois, soit un an d'intervalle), nous avons décidé de procéder à des analyses identiques à celles précédemment présentées, sur un sous-groupe de notre population initiale. Ce sous-groupe est composé de dix-huit enfants bilingues âgés de 24 à 30 mois,

soit seulement six mois d'intervalle. Nous avons donc réalisé une analyse statistique pour nos quatre premières hypothèses, comparant les données du sous-groupe d'enfants âgés de 24 à 30 mois à celles de la norme monolingue. Nous avons pour cela, comme précédemment, utilisé un test T de Student. Les analyses statistiques ont cette fois-ci été réalisées à l'aide du logiciel R (2.14.2).

En revanche, nous n'avons pas réalisé d'analyse sur les doublets pour le sous-groupe d'enfants bilingues âgés de 24 à 30 mois. En effet, s'agissant d'une analyse qualitative et non statistique, nous avons estimé peu intéressante une seconde analyse, qui n'apporterait pas de nouvelles données.

Chapitre IV
PRESENTATION DES RESULTATS

D'après notre hypothèse générale selon laquelle l'acquisition langagière bilingue n'entrave pas le développement lexical de l'enfant bilingue entre 24 et 36 mois, autant d'un point de vue quantitatif que qualitatif, nous présenterons ici les résultats des analyses qui ont été menées sur les données recueillies dans les questionnaires de l'IFDC et de l'IPDC. Nous exposerons, pour chacune de nos cinq hypothèses opérationnelles, d'abord les résultats des analyses obtenus pour la population entière d'enfants bilingues âgés de 24 à 36 mois, puis ceux d'un sous-groupe de cette population, composée des dix-huit enfants bilingues âgés de 24 à 30 mois, afin d'avoir une comparaison fiable à la norme de l'IFDC composé de 296 enfants de 24 à 30 mois. Pour ces différentes analyses, nous comparons notre population d'enfants bilingues lusophones-francophones à la norme des enfants monolingues francophones, fournie par le manuel de l'IFDC (Kern & Gayraud, 2010).

I. Stock lexical français des enfants bilingues comparé au stock lexical des enfants monolingues

Notre première hypothèse opérationnelle suppose qu'entre 24 et 36 mois, le nombre de mots présents dans le stock lexical français des enfants bilingues lusophones-francophones est inférieur à la norme monolingue francophone.

Pour répondre à cette hypothèse, nous avons comparé le nombre moyen de mots français des enfants bilingues à celui présent dans la norme monolingue francophone, à l'aide du test T de Student. La norme monolingue francophone, étalonnée sur des enfants de 24 à 30 mois, issue du manuel de l'IFDC, est de 288 mots.

1. Résultats de la population entière : enfants bilingues âgés de 24 à 36 mois

Les enfants bilingues lusophones-francophones âgés de 24 à 36 mois ont un nombre moyen de 360,93 mots en français. Les résultats de l'analyse statistique montrent qu'il existe une différence significative entre la moyenne du nombre de mots en français des enfants bilingues ($m=360,93$) et la norme monolingue francophone ($m=288$) : $t(29)=2,181$ et $p=0,037$.

Ces résultats montrent que les enfants bilingues lusophones-francophones âgés de 24 à 36 mois ont un stock lexical français plus important que celui de la norme monolingue francophone. Notre première hypothèse est donc invalidée.

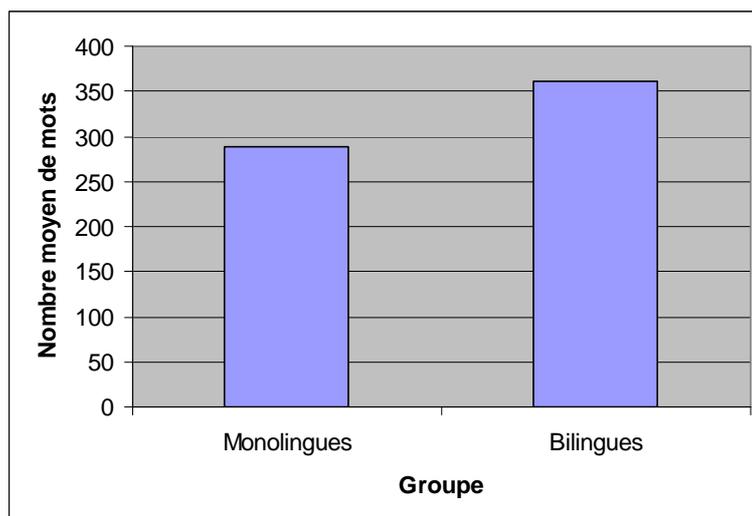


Figure 1 : Nombre moyen de mots en français chez les enfants bilingues lusophones-francophones de 24 à 36 mois et chez les enfants monolingues francophones

2. Résultats du sous-groupe de la population : enfants bilingues âgés de 24 à 30 mois

Les enfants bilingues lusophones-francophones âgés de 24 à 30 mois ont une moyenne de 305,78 mots en français. Les résultats obtenus montrent qu'il n'existe pas de différence significative entre la moyenne du nombre de mots en français des enfants bilingues de 24 à 30 mois ($m=305,78$) et la norme monolingue francophone ($m=288$) : $t(17)=0,4611$ et $p=0,6505$.

Ainsi, cette différence non-significative infirme également notre première hypothèse pour le sous-groupe des enfants bilingues lusophones-francophones âgés de 24 à 30 mois.

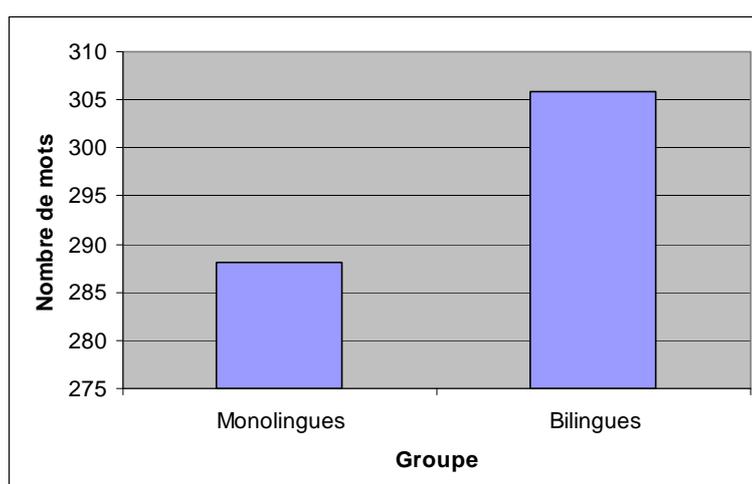


Figure 2 : Nombre moyen de mots en français chez les enfants bilingues lusophones-francophones de 24 à 30 mois et chez les enfants monolingues francophones

II. Stock lexical bilingue des enfants bilingues comparé au stock lexical des enfants monolingues

Notre seconde hypothèse opérationnelle énonce qu'entre 24 et 36 mois, le nombre de mots présents dans le stock lexical total des enfants bilingues lusophones-francophones est équivalent à celui des enfants monolingues francophones. Pour répondre à cette hypothèse, nous avons comparé la moyenne du nombre total de mots des enfants bilingues lusophones-francophones de 24 à 36 mois, puis de 24 à 30 mois, à celle présente dans la norme monolingue, issue du manuel de l'IFDC (m=288), à l'aide d'un test T de Student.

1. Résultats de la population entière : enfants bilingues âgés de 24 à 36 mois

Les enfants bilingues lusophones-francophones âgés de 24 à 36 mois ont un nombre moyen de 496,1 mots total (lexique en français + lexique en portugais).

Les résultats que nous avons obtenus révèlent une différence significative entre la moyenne du nombre total de mots des enfants bilingues, dans les deux langues, (m=496,100), et la norme monolingue francophone (m=288) : $t(29)=3,894$ et $p=0,001$.

Nous pouvons ainsi dire que le stock lexical total des enfants bilingues lusophones-francophones est plus important que dans la norme monolingue francophone. Notre seconde hypothèse est ainsi infirmée.

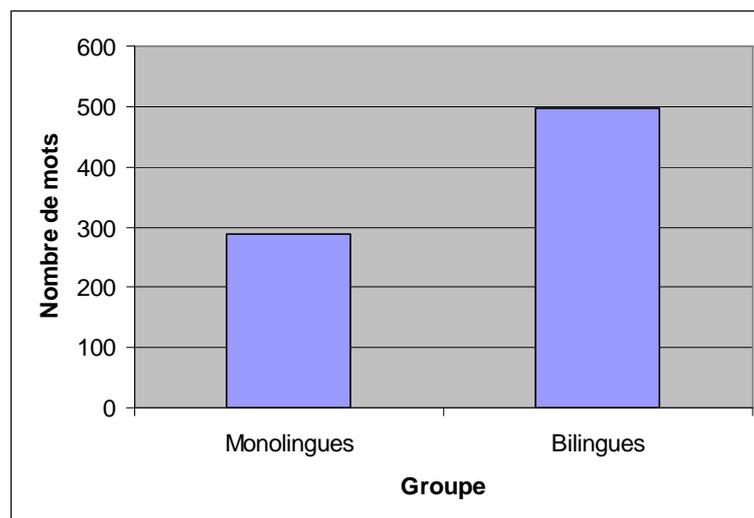


Figure 3 : Nombre moyen de mots dans les deux langues chez les enfants bilingues lusophones-francophones de 24 à 36 mois et chez les enfants monolingues francophones

2. Résultats du sous-groupe de la population : enfants bilingues âgés de 24 à 30 mois

Les enfants bilingues lusophones-francophones âgés de 24 à 30 mois ont une moyenne de 407,61 mots au total. Les résultats de l'analyse statistique montrent qu'il existe une différence significative entre la moyenne du nombre total de mots des enfants bilingues âgés de 24 à 30 mois ($m=407,61$) et la norme monolingue francophone ($m=288$) : $t(17)=2,2135$ et $p=0,04083$.

Les enfants bilingues âgés de 24 à 30 mois ont donc un stock lexical total plus important que la norme monolingue. Ces résultats invalident notre seconde hypothèse pour ce sous-groupe.

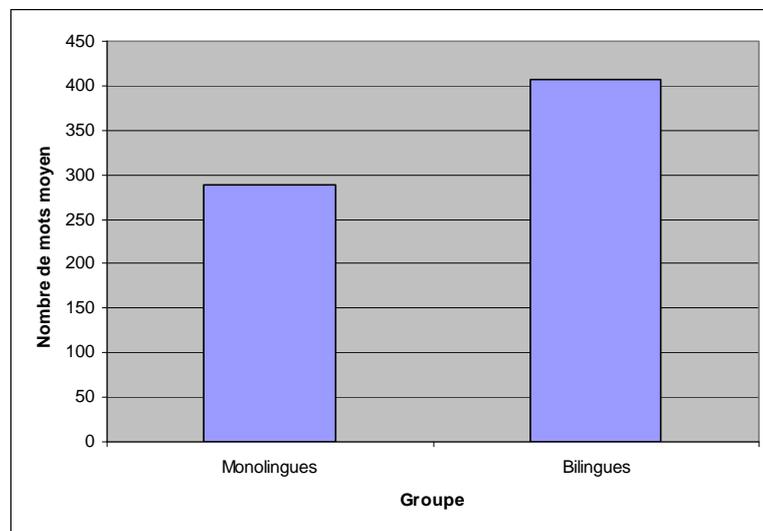


Figure 4 : Nombre moyen de mots dans les deux langues chez les enfants bilingues lusophones-francophones de 24 à 30 mois et chez les enfants monolingues francophones

III. Répartition sémantique des mots français des enfants bilingues comparée à celle des monolingues

Notre troisième hypothèse opérationnelle suppose que la répartition sémantique des premiers mots français des enfants bilingues lusophones-francophones est identique à celle de la norme monolingue francophone, issue de l'étalonnage de l'IFDC. Pour chacun de nos deux groupes d'enfants bilingues, nous présenterons à l'aide d'un tableau les résultats obtenus pour chacune des vingt-deux catégories sémantiques présentes dans les deux questionnaires IFDC et IPDC, puis nous détaillerons uniquement les résultats des catégories obtenant des différences significatives. Les résultats des comparaisons statistiques ont été obtenus à l'aide du test T de Student.

1. Résultats de la population entière : enfants bilingues âgés de 24 à 36 mois

Nous avons réalisé une comparaison statistique entre le pourcentage moyen représentant la proportion des items de chaque catégorie sémantique chez les enfants bilingues lusophones-francophones âgés de 24 à 36 mois, au pourcentage moyen des enfants monolingues francophones du même âge. Le tableau ci-après rassemble ces diverses données : pourcentage moyen de la norme, pourcentage moyen de la population bilingue, le risque P établissant la significativité ou non de la différence, ainsi que la valeur t. La valeur du degré de liberté (ddl) est toujours de 29. Les notations NS et S signifient respectivement « non-significatif » et « significatif ».

Catégories sémantiques	Valeur de la norme monolingue	Valeur du groupe bilingue	Risque P		Valeur t
Auxiliaires	1,47	1,34	0.38	NS	-0,891
Connecteurs	0,54	0,36	0.066	NS	-1,91
Cris d'animaux et sons	2,8	3,24	0.241	NS	1,197
Endroits où aller	2,2	3,07	0.00	S	4,057
Interrogatifs	0,96	0,74	0.001	S	-3,557
Jeux et routines	4,8	5,68	0.107	NS	1,663
Jouets	2,97	3,31	0.102	NS	1,691
Meubles et pièces	4,95	4,81	0.481	NS	-0,714
Mots d'actions	13,2	12,3	0.322	NS	-1,007
Mots descriptifs	8,67	7,99	0.236	NS	-1,211
Mots sur le temps	1,06	0,87	0.053	NS	-2,02
Noms d'animaux	7,54	7,86	0.479	NS	0,718
Nourriture et boissons	10,2	10,03	0.745	NS	-0,328
Objets d'extérieur	5,1	5,1	0.994	NS	0,008
Parties du corps	5,79	5,68	0.756	NS	-0,314
Personnes	4,28	4,66	0.186	NS	1,356
Petits objets ménagers	9,08	8,91	0.652	NS	-0,455
Prépositions et localisations	3,08	2,22	0.001	S	-3,851
Pronoms	1,87	1,62	0.077	NS	-1,836
Quantificateurs et articles	2,15	1,72	0.014	S	2,623
Véhicules	2,81	3,44	0.032	S	2,257
Vêtements	5,6	5,05	0.053	NS	-2,018

Tableau 9 : Pourcentages et résultats statistiques obtenus par les enfants bilingues âgés de 24 à 36 mois comparés à la norme monolingue, concernant la répartition sémantique des premiers mots français

Selon ce tableau récapitulatif, nous pouvons observer que, concernant 17 catégories sémantiques, la différence statistique entre le pourcentage moyen représentant la proportion d'items de la catégorie chez les enfants bilingues et celui de la norme monolingue est non-significative. Néanmoins, les comparaisons montrent, pour cinq catégories sémantiques, une différence significative entre le pourcentage moyen de représentation de la catégorie chez les enfants bilingues et celui de la norme monolingue francophone. Nous allons détailler les résultats de ces cinq catégories sémantiques.

- **Catégorie sémantique *Endroits où aller***

Les items de la catégorie sémantique *Endroits où aller* représentent 3,07 % ($m=0,0374$) du lexique des enfants bilingues lusophones-francophones ; tandis qu'ils représentent 2,2 % ($m=0,0220$) dans la norme monolingue francophone. La différence entre les résultats des enfants bilingues et la norme monolingue est significative : $t(29)=4,057$ et $p=0,0001$. Les enfants bilingues lusophones-francophones possèdent donc une proportion plus importante de mots de la catégorie sémantique *Endroits où aller*, que les enfants monolingues francophones.

- **Catégorie sémantique *Interrogatifs***

Les items de la catégorie sémantique *Interrogatifs* représentent 0,74 % ($m=0,00743$) du lexique des enfants bilingues lusophones-francophones ; tandis qu'ils représentent 0,96 % ($m=0,00961$) dans la norme monolingue francophone. La différence entre les résultats des enfants bilingues et les enfants monolingues est significative : $t(29)=-3,557$ et $p=0,001$. La proportion d'items de la catégorie sémantique *Interrogatifs* présents dans le lexique des enfants bilingues est inférieure à celle des enfants monolingues.

- **Catégorie sémantique *Prépositions et localisations***

Les items de la catégorie sémantique *Prépositions et localisations* représentent 2,22 % ($m=0,0222$) du lexique des enfants bilingues lusophones-francophones ; tandis qu'ils représentent 3,08 % ($m=0,03076$) chez les monolingues francophones. Ces résultats nous montrent que la différence entre ces deux valeurs est significative : $t(29)=-3,851$ et $p=0,001$. La proportion d'items de la catégorie *Prépositions et localisations* est moins importante chez les enfants bilingues lusophones-francophones que chez les enfants monolingues francophones.

- **Catégorie sémantique *Quantificateurs et articles***

Les items de la catégorie sémantique *Quantificateurs et articles* représentent 1,72 % ($m=0,01722$) du lexique des enfants bilingues lusophones-francophones ; tandis qu'ils représentent 2,15 % ($m=0,02146$) dans la norme monolingue francophone. La différence entre les résultats des enfants bilingues et ceux des monolingues est significative : $t(29)=-2,623$ et $p=0,014$. Les items de la catégorie *Quantificateurs et articles* représentent selon ces résultats une proportion moins importante dans le lexique des enfants bilingues lusophones-francophones que chez les monolingues francophones.

- **Catégorie sémantique *Véhicules***

Les items de la catégorie sémantique *Véhicules* représentent 3,44 % ($m=0,03439$) du lexique des enfants bilingues lusophones-francophones ; tandis qu'ils représentent 2,81 % ($m=0,02807$) chez les monolingues francophones. La différence entre ces deux valeurs est significative : $t(29)=2,257$ et $p=0,032$. Les items de la catégorie sémantique *Véhicules* représentent une proportion plus importante dans le lexique des enfants bilingues lusophones-francophones que dans celui des monolingues.

Au vu de ces résultats, notre troisième hypothèse opérationnelle postulant une répartition sémantique des premiers mots français équivalente chez les enfants bilingues lusophones-

francophones âgés de 24 à 36 mois et dans la norme monolingue francophone est donc partiellement validée.

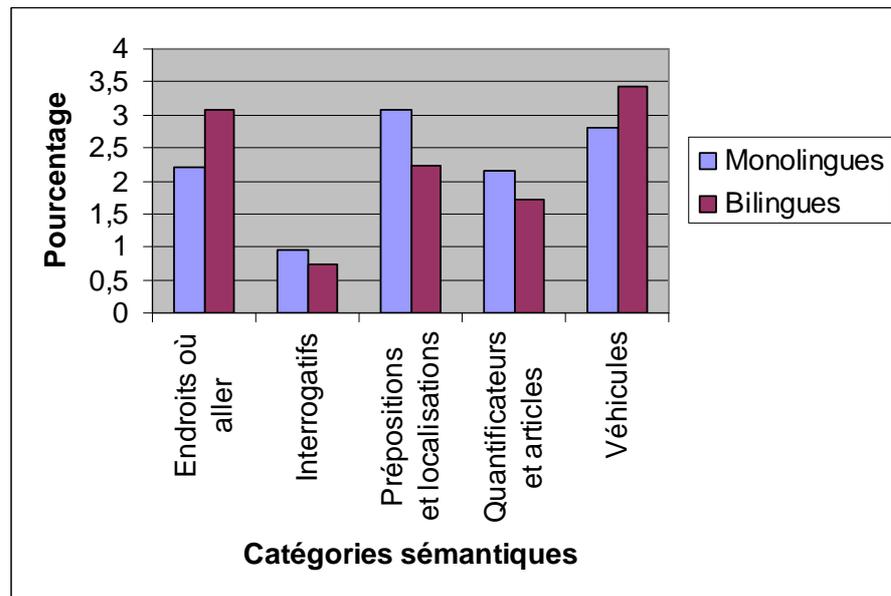


Figure 5: Pourcentage moyen des cinq catégories sémantiques significatives chez les enfants bilingues lusophones-francophones de 24 à 36 mois et chez les enfants monolingues francophones

2. Résultats du sous-groupe de la population : enfants bilingues âgés de 24 à 30 mois

Nous avons réalisé une comparaison statistique entre le pourcentage moyen de chaque catégorie sémantique chez les enfants bilingues lusophones-francophones âgés de 24 à 30 mois au pourcentage moyen des enfants monolingues francophones du même âge. Le tableau ci-après rassemble ces diverses données : pourcentage moyen de la norme, pourcentage moyen du sous-groupe bilingue, le risque P établissant la significativité ou non de la différence, ainsi que la valeur t.

La valeur du degré de liberté (ddl) est toujours de 17. Les notations NS et S signifient respectivement « non-significatif » et « significatif ».

Catégories sémantiques	Valeur de la norme monolingue	Valeur du groupe bilingue	Risque P		Valeur t
Auxiliaires	1,47	1,17	0.2273	NS	-1,2525
Connecteurs	0,54	0,25	0.009862	S	-2,9048
Cris d'animaux et sons	2,8	3,33	0.239	NS	1,2202
Endroits où aller	2,2	3,04	0.01532	S	2,6955
Interrogatifs	0,96	0,74	0.03825	S	-2,2464
Jeux et routines	4,8	5,57	0.1334	NS	1,5763
Jouets	2,97	3,29	0.1437	NS	1,533
Meubles et pièces	4,95	4,97	0.9449	NS	0,0701
Mots d'actions	13,2	11,82	0.2403	NS	-1,2168
Mots descriptifs	8,67	7,69	0.1315	NS	-1,5844
Mots sur le temps	1,06	0,74	0.03834	S	-2,2453
Noms d'animaux	7,54	8,09	0.366	NS	0,9289
Nourriture et boissons	10,2	10,21	0.9842	NS	0,0202
Objets d'extérieur	5,1	4,88	0.4835	NS	-0,7163
Parties du corps	5,79	6,03	0.6569	NS	0,4521
Personnes	4,28	5,16	0.01282	S	2,7804
Petits objets ménagers	9,08	8,93	0.744	NS	-0,332
Prépositions et localisations	3,08	2,2	0.006773	S	-3,0811
Pronoms	1,87	1,6	0.1411	NS	-1,5435
Quantificateurs et articles	2,15	1,67	0.02543	S	-2,4497
Véhicules	2,81	3,62	0.0337	S	2,3101
Vêtements	5,6	5	0.03228	S	-2,3317

Tableau 10 : Pourcentages et résultats statistiques obtenus par les enfants bilingues de 24 à 30 mois, comparés à la norme monolingue, concernant la répartition sémantique des premiers mots français

Selon ce tableau récapitulatif, nous pouvons observer que, concernant 13 catégories sémantiques, la différence entre le pourcentage moyen d'items de la catégorie chez les enfants bilingues et celui des monolingues est non-significative.

Néanmoins, les comparaisons statistiques montrent, pour neuf catégories sémantiques, une différence significative entre le pourcentage moyen de la catégorie chez les enfants bilingues et celui des monolingues. Nous allons détailler tout de suite les résultats statistiques de ces neuf catégories sémantiques.

● **Catégorie sémantique *Connecteurs***

Les items de la catégorie sémantique *Connecteurs* représentent 0,25 % ($m=0,00251$) du lexique des enfants bilingues lusophones-francophones ; tandis qu'ils représentent 0,54 % ($m=0,00541$) dans la norme monolingue francophone. La différence entre les résultats des enfants bilingues et la norme monolingue est significative : $t(17)=-2,9048$ et $p=0,00986$. La proportion d'items de la catégorie *Connecteurs* est moins importante chez les enfants bilingues lusophones-francophones que chez les monolingues francophones.

- **Catégorie sémantique *Endroits où aller***

Les items de la catégorie sémantique *Endroits où aller* représentent 3,04 % (m=0,03036) du lexique des enfants bilingues lusophones-francophones ; tandis qu'ils représentent 2,2 % (m=0,0220) dans la norme monolingue francophone. La différence entre les résultats des enfants bilingues et la norme monolingue est significative : $t(17)=2,6955$ et $p=0,01532$. Les enfants bilingues lusophones-francophones possèdent donc une proportion plus importante de mots de la catégorie sémantique *Endroits où aller*, que les enfants monolingues francophones.

- **Catégorie sémantique *Interrogatifs***

Les items de la catégorie sémantique *Interrogatifs* représentent 0,74 % (m=0,0743) du lexique des enfants bilingues lusophones-francophones ; tandis qu'ils représentent 0,96 % (m=0,00961) dans la norme monolingue francophone. La différence entre les résultats des enfants bilingues et ceux des monolingues est significative : $t(17)=-2,2464$ et $p=0,03825$. La proportion d'items de la catégorie *Interrogatifs* est donc, chez les enfants bilingues lusophones-francophones, inférieure à la norme monolingue francophone.

- **Catégorie sémantique *Mots sur le temps***

Les items de la catégorie sémantique *Mots sur le temps* représentent 0,74 % (m=0,00735) du lexique des enfants bilingues lusophones-francophones ; tandis qu'ils représentent 1,06 % (m=0,01056) dans la norme monolingue francophone. La différence entre les résultats des enfants bilingues et la norme monolingue est significative : $t(17)=-2,2453$ et $p=0,0383$. Les items de la catégorie *Mots sur le temps* représentent une part moins importante dans le lexique des enfants bilingues que dans la norme monolingue francophone.

- **Catégorie sémantique *Personnes***

Les items de la catégorie sémantique *Personnes* représentent 5,16 % (m=0,05159) du lexique des enfants bilingues lusophones-francophones ; tandis qu'ils représentent 4,28 % (m=0,04282) dans la norme monolingue francophone. Ces résultats nous montrent que la différence entre ces deux valeurs est significative : $t(17)=2,7804$ et $p=0,01282$. Les items de la catégorie *Personnes* représentent une part plus importante dans le lexique des enfants bilingues que dans la norme monolingue.

- **Catégorie sémantique *Prépositions et localisations***

Les items de la catégorie sémantique *Prépositions et localisations* représentent 2,2 % (m=0,0219) du lexique des enfants bilingues lusophones-francophones ; tandis qu'ils représentent 3,08 % (m=0,03076) dans la norme monolingue francophone. Ces résultats montrent que la différence entre ces deux données est significative : $t(17)=-0,332$ et $p=0,0067$. La proportion d'items de la catégorie *Prépositions et localisations* est moins importante chez les enfants bilingues que dans la norme monolingue.

- **Catégorie sémantique *Quantificateurs et articles***

Les items de la catégorie sémantique *Quantificateurs et articles* représentent 1,67 % ($m=0,01673$) du lexique des enfants bilingues lusophones-francophones ; tandis qu'ils représentent 2,15 % ($m=0,02146$) dans la norme monolingue francophone. La différence entre les résultats des enfants bilingues et la norme monolingue est significative : $t(17)=-2,4497$ et $p=0,02543$. Les items de la catégorie *Quantificateurs et articles* représentent selon ces résultats une proportion moins importante dans le lexique des enfants bilingues que dans la norme monolingue francophone.

- **Catégorie sémantique *Véhicules***

Les items de la catégorie sémantique *Véhicules* représentent 3,62 % ($m=0,03619$) du lexique des enfants bilingues lusophones-francophones ; tandis qu'ils représentent 2,81 % ($m=0,02807$) dans la norme monolingue francophone. La différence entre les résultats des enfants bilingues et la norme monolingue est significative : $t(17)=2,3101$ et $p=0,0337$. Les items de la catégorie sémantique *Véhicules* représentent une proportion plus importante dans le lexique des enfants bilingues que dans la norme monolingue.

- **Catégorie sémantique *Vêtements***

Les items de la catégorie sémantique *Vêtements* représentent 5 % ($m=0,05000$) du lexique des enfants bilingues lusophones-francophones ; tandis qu'ils représentent 5,6 % ($m=0,05604$) dans la norme monolingue francophone. La différence entre les résultats des enfants bilingues et la norme monolingue est significative : $t(17)=-2,3317$ et $p=0,03228$. Les items de la catégorie *Vêtements* représentent donc une proportion moins importante dans le lexique des enfants bilingues que dans la norme monolingue.

Au vu de ces résultats, notre troisième hypothèse opérationnelle postulant une répartition sémantique des premiers mots français équivalente chez les enfants bilingues lusophones-francophones âgés de 24 à 30 mois et dans la norme monolingue francophone est donc partiellement validée.

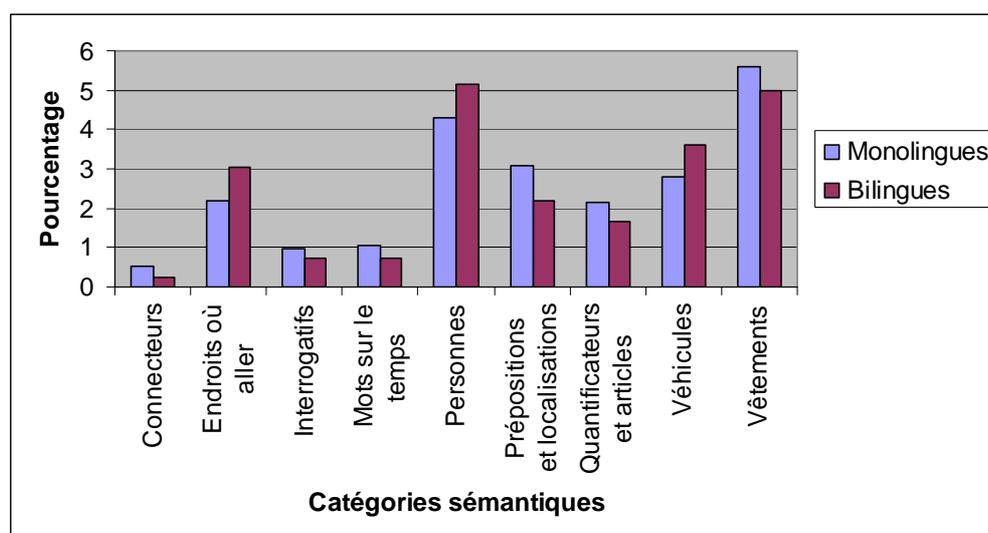


Figure 6 : Pourcentage moyen des neuf catégories sémantiques significatives chez les enfants bilingues lusophones-francophones de 24 à 30 mois et chez les enfants monolingues francophones

IV. Répartition grammaticale des mots français des enfants bilingues comparée à celle des monolingues

Notre quatrième hypothèse énonce que la répartition grammaticale des premiers mots français des enfants bilingues lusophones-francophones est identique à celle de la norme monolingue francophone, issue de l'étalonnage de l'IFDC. Pour chacun de nos deux groupes d'enfants bilingues, nous présenterons à l'aide d'un tableau les résultats obtenus pour chacune des quatre catégories grammaticales présentes dans les deux questionnaires IFDC et IPDC, puis nous détaillerons uniquement les résultats des catégories obtenant des différences significatives. Les résultats des comparaisons statistiques ont été obtenus à l'aide du test T de Student.

1. Résultats de la population entière : enfants bilingues âgés de 24 à 36 mois

Nous avons réalisé une comparaison entre le pourcentage moyen représentant la proportion des items de chaque catégorie grammaticale chez les enfants bilingues lusophones-francophones âgés de 24 à 36 mois, au pourcentage moyen correspondant de la norme monolingue francophone. Le tableau ci-après rassemble ces diverses données : pourcentage moyen de la norme, pourcentage moyen de la population bilingue, le risque P établissant la significativité ou non de la différence, ainsi que la valeur t. La valeur du degré de liberté (ddl) est toujours de 29. Les notations NS et S signifient respectivement « non-significatif » et « significatif ».

Catégories grammaticales	Valeur de la norme monolingue	Valeur du groupe bilingue	Risque P		Valeur t
Bruits et routines	7,51	8,92	0.109	NS	1,6551
Noms	59,86	61,93	0.211	NS	1,2806
Prédicats	21,63	20,29	0.311	NS	-1,0303
Items de classe fermée	11,00	8,86	0.007	S	-2,8824

Tableau 11: Pourcentages et résultats statistiques obtenus par les enfants bilingues de 24 à 36 mois, comparés à la norme monolingue, concernant la répartition grammaticale des premiers mots français

Selon ce tableau récapitulatif, nous pouvons observer que la différence entre le pourcentage moyen représentant la proportion d'items de la catégorie chez les enfants bilingues et celui de la norme monolingue est non-significative pour les catégories grammaticales *Bruits et routines*, *Noms*, et *Prédicats*.

Néanmoins, pour la catégorie grammaticale *Items de classe fermée*, il existe une différence significative entre le pourcentage moyen de la catégorie chez les enfants bilingues et celui de la norme monolingue francophone. En effet, les items de la catégorie grammaticale *Items de classe fermée* (ou mots fonctionnels) représentent 8,86 % ($m=0,08864$) du lexique des enfants bilingues lusophones-francophones ; tandis qu'ils représentent 11,00 % ($m=0,11000$) dans la norme monolingue francophone. La différence entre les résultats des enfants bilingues et la norme monolingue est significative : $t(29)=-2,8824$ et $p=0,007$. La proportion de mots appartenant à la catégorie *Items de*

classe fermée est donc moins importante dans le lexique des enfants bilingues lusophones-francophones que dans la norme monolingue francophone. Notre quatrième hypothèse opérationnelle postulant une répartition grammaticale des premiers mots français équivalente chez les enfants bilingues lusophones-francophones âgés de 24 à 36 mois et dans la norme monolingue francophone est donc partiellement validée.

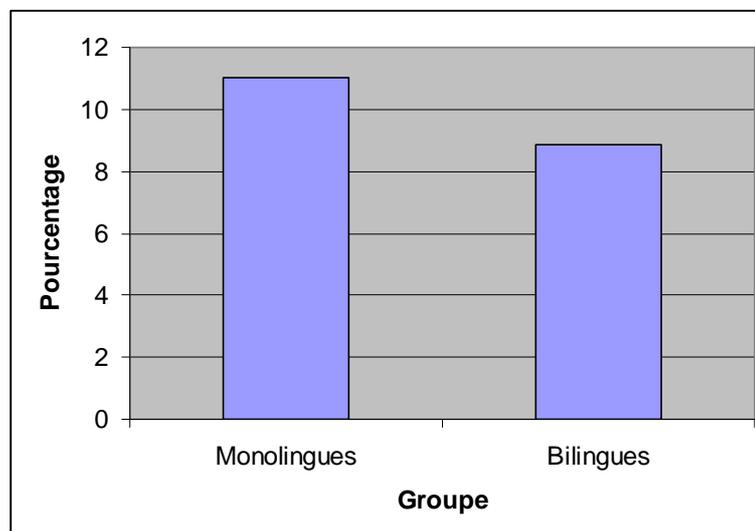


Figure 7 : Pourcentage moyen de la catégorie grammaticale Items de classe fermée chez les enfants bilingues lusophones-francophones de 24 à 36 mois et chez les enfants monolingues francophones

2. Résultats du sous-groupe de la population : enfants bilingues âgés de 24 à 30 mois

Nous avons réalisé une comparaison entre le pourcentage moyen représentant la proportion des items de chaque catégorie grammaticale chez les enfants bilingues lusophones-francophones âgés de 24 à 30 mois, au pourcentage moyen correspondant de la norme monolingue francophone. Le tableau ci-après rassemble ces diverses données : pourcentage moyen de la norme, pourcentage moyen de la population bilingue, le risque P établissant la significativité ou non de la différence, ainsi que la valeur t. La valeur du degré de liberté (ddl) est toujours de 17. Les notations NS et S signifient respectivement « non-significatif » et « significatif ».

Catégories grammaticales	Valeur de la norme monolingue	Valeur du groupe bilingue	Risque P		Valeur t
Bruits et routines	7,51	8,9	0.1115	NS	1,6787
Noms	59,86	63,22	0.1084	NS	1,6944
Prédicats	21,63	19,51	0.1942	NS	-1,3517
Items de classe fermée	11,00	8,37	0.0139	S	-2,7418

Tableau 12 : Pourcentages et résultats statistiques obtenus par les enfants bilingues de 24 à 30 mois, comparés à la norme monolingue, concernant la répartition grammaticale des premiers mots français

Selon ce tableau récapitulatif, nous pouvons observer que la différence entre le pourcentage moyen d'items de la catégorie chez les enfants bilingues et celui de la norme monolingue est non-significative pour les catégories grammaticales *Bruits et routines*, *Noms*, et *Prédicats*.

Néanmoins, pour la catégorie grammaticale *Items de classe fermée*, il existe une différence significative entre le pourcentage moyen de la catégorie chez les enfants bilingues et celui de la norme monolingue francophone. En effet, les items de la catégorie grammaticale *Items de classe fermée* représentent 8,37 % ($m=0,08368$) du lexique des enfants bilingues lusophones-francophones ; tandis qu'ils représentent 11,00 % ($m=0,11000$) dans la norme monolingue francophone. La différence entre les résultats des enfants bilingues et la norme monolingue est significative : $t(17)=-2,7418$ et $p=0,0139$. La proportion de mots appartenant à la catégorie *Items de classe fermée* est donc moins importante dans le lexique des enfants bilingues lusophones-francophones que dans la norme monolingue francophone.

Notre quatrième hypothèse opérationnelle postulant une répartition grammaticale des premiers mots français équivalente chez les enfants bilingues lusophones-francophones âgés de 24 à 30 mois et dans la norme monolingue francophone est donc partiellement validée.

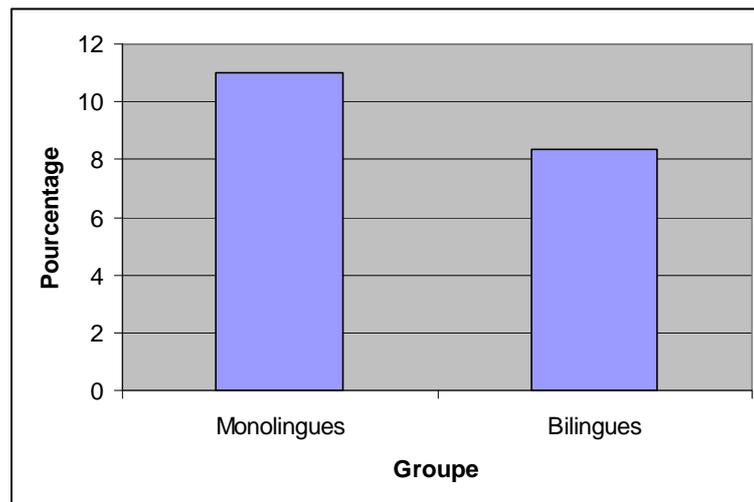


Figure 8 : Pourcentage moyen de la catégorie grammaticale *Items de classe fermée* chez les enfants bilingues lusophones-francophones de 24 à 30 mois et chez les enfants monolingues francophones

V. Présence de doublets dans le stock lexical bilingue des enfants bilingues

Nous présentons ici les résultats obtenus par les enfants bilingues à notre dernière hypothèse opérationnelle, qui suppose que les doublets, deux référents pour un même concept, sont présents dans le lexique des enfants bilingues lusophones-francophones. Nous allons évaluer leur présence, la proportion qu'ils représentent au sein du lexique des enfants, et également chercher à caractériser les mots-doublets selon leur âge d'acquisition et leur fréquence d'apparition dans la langue française.

Nous avons choisi de ne répondre à cette dernière hypothèse opérationnelle que pour la population entière des enfants bilingues âgés de 24 à 36 mois. En effet, une seconde analyse qualitative sur un sous-groupe de la population ne nous a pas paru pertinente, car elle n'apporterait pas de nouvelles données.

Nous avons d'abord établi la présence de doublets dans le lexique des enfants bilingues. Sur les 411 mots présents dans les deux questionnaires de l'IFDC et de l'IPDC, 386 sont des doublets, c'est-à-dire qu'ils existent dans les deux langues dans le lexique d'un même enfant. Notre cinquième hypothèse opérationnelle qui suppose la présence des doublets dans le lexique des enfants bilingues lusophones-francophones âgés de 24 à 36 mois est donc validée.

Nous avons ensuite réalisé une analyse qualitative sur la proportion de doublets dans le lexique bilingue. Les doublets représentent 12,59 % ($m=0,125907$) du lexique des enfants bilingues, soit une part peu importante.

Enfin, nous avons comparé les mots-doublets les plus représentés dans le lexique bilingue (dont le pourcentage de présence dans le lexique égale ou dépasse 50 %) à leur âge d'acquisition par les enfants monolingues et à leur fréquence d'apparition dans la langue française. Le tableau ci-dessous présente l'âge d'acquisition et la fréquence d'apparition de chacun des 23 mots les plus représentés dans le lexique des enfants bilingues âgés de 24 à 36 mois. L'âge d'acquisition est exprimé en mois, et la fréquence d'apparition est exprimée en nombre d'apparition parmi un corpus d'1 million de mots.

Mots-doublets	Âge d'acquisition	Fréquence d'apparition
Chien	19	223,53
Chat	19	93
Ballon	19	32,92
Balle	22	122,07
Eau	19	305,74
Café	25	163,56
Chocolat	19	31,03
Lait	21	59,62
Pain	19	67,58
Gants	25	25,02
Bouche	19	90,03
Tête	19	475,87
Nez	19	75,18
Grand-mère	28	73,22
Grand-père	pas de valeur	75,64
Bébé	17	191,63
Papa	16	259,01
Aïe!	19	18,25
Coucou	17	13,16
Oui	19	3207,35
Non	16	4040,18
Miaou	19	0,46
Merci	17	936,01

Tableau 13 : Présentation de l'âge d'acquisition et de la fréquence d'apparition des 23 mots-doublets présents dans le lexique des enfants bilingues lusophones-francophones âgés de 24 à 36 mois

Ces données montrent que les 23 mots-doublets les plus représentés dans le lexique bilingue sont acquis très tôt par les enfants monolingues : 19 sont acquis avant 24 mois, 3 sont acquis entre 24 et 30 mois et un seul n'est pas acquis à 30 mois. Ces données révèlent également que la fréquence d'apparition des 23 mots-doublets est très variable, entre 0,46 (pour le mot *Miaou*) et 4040,18 mots (pour le mot *Non*) sur un corpus d'un million de mots (soit une étendue des valeurs égale à 4039,72).

Chapitre V
DISCUSSION DES RESULTATS

Dans ce chapitre, nous discuterons les résultats que nous avons obtenus pour nos différentes hypothèses. Pour cela, nous interpréterons les résultats relatifs à chaque hypothèse, pour chacune de nos populations, puis nous les comparerons entre eux.

Nous développerons également les apports et les limites de notre étude. Dans le but de nuancer nos conclusions, nous mettrons en évidence les contraintes auxquelles nous avons été confrontées. Nous nous attacherons aussi à relever les points positifs.

Enfin, nous tenterons d'ouvrir notre travail à la pratique orthophonique. Nous exposerons pour cela les prolongements possibles de notre étude, les avantages liés au bilinguisme, puis nous proposerons des moyens d'évaluation et de prise en charge des enfants bilingues.

I. Interprétation des résultats

1. Stocks lexicaux en français et au total des enfants bilingues lusophones-francophones

1.1. Population entière : enfants bilingues âgés de 24 à 36 mois

Les résultats statistiques présentés précédemment révèlent que nos deux premières hypothèses opérationnelles sont invalidées. En effet, le stock lexical français des enfants bilingues âgés de 24 à 36 mois n'est pas inférieur à la norme monolingue, mais supérieur ; et le stock lexical total de ces enfants bilingues n'est pas équivalent à la norme monolingue, mais bien supérieur lui aussi. Plusieurs facteurs peuvent être pris en considération et apporter un début d'explication. Nous présenterons d'abord les facteurs qui ont pu influencer sur nos deux hypothèses, puis ceux concernant uniquement l'hypothèse d'un stock lexical français inférieur, et enfin ceux qui concernent l'hypothèse d'un stock lexical total équivalent.

La première explication de stocks lexicaux français et total des enfants bilingues supérieurs à la norme monolingue, est la limite d'âge que nous avons définie pour notre population. Celle-ci dépasse de six mois la limite d'âge supérieure pour l'utilisation du questionnaire de l'IFDC – sachant que le manuel l'autorise pour les populations atypiques. Cet écart de six mois constitue une marge importante, car dans les trois premières années de vie, le développement du lexique de l'enfant est extrêmement rapide (Bassano, 2003), et son profil langagier peut donc être très différent d'un mois à l'autre. Or, les enfants bilingues ne constituant pas une population pathologique, cette différence de six mois les a certainement favorisés, expliquant ainsi leurs résultats nettement supérieurs à ceux attendus pour des enfants monolingues.

La deuxième explication peut-être liée au mode d'évaluation du lexique que nous avons choisi. En effet, les questionnaires parentaux, malgré leurs nombreux avantages, possèdent deux inconvénients : la difficulté pour les parents remplissant le questionnaire à rester objectifs devant les performances de leur enfant, et leurs capacités à évaluer fidèlement les productions linguistiques dans les deux langues de l'enfant. En effet, les

comptes-rendus parentaux sur les populations bilingues n'ont jamais été validés. Nous pouvons alors nous demander si les parents ont su différencier de façon fiable ce qui est dit dans une langue et ce qui est dit dans l'autre. Nombre de parents ont évoqué avec nous ces difficultés. La fiabilité des parents à remplir les questionnaires parentaux a été montrée dans de nombreuses recherches sur une population monolingue (Kern, 2003), mais rien n'a encore été prouvé quant aux populations bilingues. Nous pouvons alors supposer que les parents d'enfants bilingues ont, au moment de remplir les questionnaires de l'IFDC et de l'IPDC, coché plus de mots que ce que leur enfant produisait réellement, ne sachant pas différencier dans quelle langue l'enfant les produisait. Ceci peut en partie expliquer les résultats supérieurs des enfants bilingues par rapport à la norme monolingue.

D'autres facteurs peuvent expliquer que le stock lexical français des enfants bilingues âgés de 24 à 36 mois soit plus important que celui de la norme monolingue francophone.

Tout d'abord, les pratiques langagières des familles que nous avons rencontrées (*cf. Tableau 7 et 8 : Pratiques langagières des enfants bilingues*) semblent privilégier le français comme langue utilisée par les parents aussi bien que par l'enfant lui-même. En effet, la principale vague d'immigration portugaise remontant aux années 1970, les familles d'origine portugaise interrogées font partie de la deuxième ou de la troisième génération de migrants. Les parents des enfants bilingues constituant notre population sont pour la plupart nés en France, et y ont suivi leur scolarité. Bien que la langue portugaise reste très employée au sein de la communauté, le français est la langue la plus souvent utilisée. Ainsi, les enfants bilingues de notre population auraient reçu un bain de langage plus important en français, ce qui aurait favorisé le développement du stock lexical français des enfants bilingues.

De plus, le français et le portugais sont deux langues typologiquement proches. Cette proximité favoriserait le développement de chacune des langues sans que l'une vienne entraver l'acquisition de l'autre – comparé à une langue typologiquement éloignée. Ceci peut expliquer que le lexique des enfants bilingues en français soit important. Il aurait été intéressant de comparer le stock lexical en portugais à la norme des enfants monolingues lusophones, afin de déterminer si le développement de la langue française s'est fait au détriment du portugais. Malheureusement, l'étalonnage des enfants monolingues lusophones étant en cours, nous n'avons pas pu réaliser cette comparaison.

Enfin, un élément théorique nous paraît pouvoir expliquer le fait que le stock lexical total des enfants bilingues âgés de 24 à 36 mois soit nettement supérieur à la norme monolingue. En s'appuyant sur la théorie d'un système lexical différencié chez les enfants bilingues, les enfants bilingues auraient construit deux lexiques séparés, un dans chaque langue (Petitto & Koverman, 2004). Ainsi, le stock lexical en français des enfants bilingues étant déjà supérieur à celui des monolingues, la somme des deux stocks lexicaux (français et portugais) ne peut qu'être, elle aussi, supérieure au stock des enfants monolingues francophones.

1.2. Sous-groupe de la population : enfants bilingues âgés de 24 à 30 mois

Face aux résultats que nous avons obtenus pour notre population de trente enfants de 24 à 36 mois, nous avons décidé de constituer un sous-groupe regroupant dix-huit enfants bilingues lusophones-francophones âgés de 24 à 30 mois. Nous souhaitons ainsi déterminer si le biais de l'âge de notre population (qui dépasse de six mois la limite conseillée par les questionnaires de l'IFDC et de l'IPDC), évoqué précédemment, pouvait constituer un argument explicatif fiable pour analyser la différence significative existant entre les enfants bilingues entre 24 et 36 mois et la norme monolingue.

Les résultats de l'analyse statistique effectuée sur le sous-groupe de la population montrent que le nombre de mots dans le stock lexical français des enfants bilingues âgés de 24 à 30 mois est relativement équivalent à celui des enfants monolingues, la différence entre les stocks des deux populations étant non significative. Notre première hypothèse postulant que les enfants bilingues ont un stock lexical français inférieur à la norme monolingue est donc infirmée. En comparant nos deux populations, nous remarquons donc que la réduction de l'intervalle d'âge choisi change les résultats obtenus par les enfants bilingues. La différence de six mois entre nos deux populations constitue bien un biais pour la comparaison du stock lexical français.

De plus, les enfants bilingues âgés de 24 à 30 mois possèdent un stock lexical total supérieur à celui de la norme monolingue. Notre deuxième hypothèse postulant que les enfants bilingues ont un stock lexical total équivalent à celui de la norme monolingue est elle-aussi infirmée. Comme pour la population entière, ces résultats pourraient s'expliquer par la théorie du système différencié chez les enfants bilingues. En construisant deux stocks lexicaux séparés, ils possèdent un stock lexical total supérieur à celui de la norme monolingue.

Ainsi, nos deux premières hypothèses opérationnelles sont invalidées par nos résultats. Les enfants bilingues lusophones-francophones de notre population ne présentent en aucun cas un retard d'acquisition du lexique. Ils sont d'ailleurs plutôt en avance comparés à leurs pairs monolingues. Cette analyse reste cependant à nuancer au vu de certains biais que nous avons décrits précédemment, et ne peut donc pas être généralisable à l'ensemble des enfants bilingues, ainsi qu'à tous les types de bilinguisme.

2. Répartition sémantique et grammaticale des premiers mots français des enfants bilingues lusophones-francophones

2.1. Répartition sémantique des premiers mots français des enfants bilingues

Notre troisième hypothèse opérationnelle suppose que la répartition sémantique des premiers mots français des enfants bilingues est équivalente à celle de la norme

monolingue francophone. Les résultats statistiques présentés précédemment montrent que cette hypothèse n'est que partiellement validée, pour nos deux populations.

Chez les enfants bilingues âgés de 24 à 36 mois, cinq catégories sémantiques sur vingt-deux sont significativement différentes chez les enfants bilingues et monolingues francophones. Il s'agit des catégories : *Endroits où aller*, *Interrogatifs*, *Prépositions et localisations*, *Quantificateurs et articles* et *Véhicules*. Chez les enfants bilingues âgés de 24 à 30 mois, neuf catégories sémantiques révèlent une différence significative. Il s'agit des mêmes cinq catégories que pour les enfants de 24 à 36 mois, auxquelles s'ajoutent *Connecteurs*, *Mots sur le temps*, *Personnes* et *Vêtements*.

Le principal facteur influençant nos résultats est la classe grammaticale à laquelle appartiennent les catégories sémantiques significativement différentes. En effet, les catégories *Connecteurs*, *Interrogatifs*, *Mots sur le temps*, *Prépositions et localisations* et *Quantificateurs et articles*, qui appartiennent aux items de classe fermée (ou mots fonctionnels), représentent une proportion inférieure dans le lexique des enfants bilingues, comparée à celle des enfants monolingues. D'un autre côté, les catégories sémantiques *Endroits où aller*, *Personnes*, *Véhicules* et *Vêtements*, qui appartiennent aux items de classe ouverte et plus précisément à la catégorie des noms, représentent une plus forte proportion dans le lexique des enfants bilingues. Nous pensons que les enfants bilingues ont plus développé la classe grammaticale des noms que les enfants monolingues. Les performances des enfants bilingues aux deux premières hypothèses relatives aux stocks lexicaux viennent conforter cette idée. Plus développés en nombre, les noms sont alors sur-représentés dans le lexique des enfants bilingues ; entraînant une sous-représentation des items de classe fermée dans le lexique bilingue, par rapport au lexique monolingue.

Enfin, en comparant nos deux populations, nous remarquons que l'écart de six mois nous permet de visualiser l'évolution des enfants bilingues. Entre 24 et 30 mois, il y a neuf catégories sémantiques significativement différentes ; alors qu'entre 24 et 36 mois, il n'y en a plus que cinq. Cela montre que, sur une période de six mois, quatre catégories sémantiques (deux faisant partie des noms et deux des items de classe fermée) sont devenues non-significativement différentes à la norme monolingue. Autrement dit, le nombre de catégories sur-représentées ou sous-représentées au sein du lexique bilingue a diminué. La répartition sémantique chez les bilingues s'est en partie rééquilibrée pour s'aligner progressivement sur celle des enfants monolingues francophones. Cette comparaison nous conforte dans l'idée que les enfants bilingues suivent les mêmes étapes de développement que les monolingues, comme l'affirment Gathercole et Hoff (2007) et Niklas-Salminen (2011).

2.2. Répartition grammaticale des premiers mots français des enfants bilingues

Notre quatrième hypothèse énonce que la répartition grammaticale des premiers mots en français des enfants bilingues est équivalente à la norme monolingue francophone. Les résultats présentés précédemment montrent qu'elle n'est que partiellement validée, pour nos deux populations. En effet, parmi les quatre catégories grammaticales du questionnaire de l'IFDC, la catégorie *Items de classe fermée* présente une différence significative entre les enfants bilingues lusophones-francophones et les enfants

monolingues francophones. Elle est moins représentée dans le lexique des enfants bilingues.

Notre interprétation de ces résultats rejoint celle que nous avons faite pour la troisième hypothèse opérationnelle, relative à la répartition sémantique des premiers mots français des enfants bilingues. En effet, si l'on additionne les trois catégories grammaticales *Bruits et routines*, *Noms* et *Prédicats*, elles représentent une proportion bien supérieure chez les enfants bilingues que chez leurs pairs monolingues. Nous pensons donc que les items de classe ouverte, auxquels appartiennent les trois catégories grammaticales susnommées, se sont plus développés en nombre dans le lexique des enfants bilingues que dans celui des enfants monolingues. Là encore, les performances des enfants bilingues aux deux premières hypothèses relatives aux stocks lexicaux viennent conforter cette idée. De ce fait, plus développés en nombre – et même si leur présentation morcelée ne le laisse qu'entrevoir –, les items de classe ouverte sont sur-représentés dans le lexique bilingue ; entraînant de ce fait la sous-représentation des *Items de classe fermée* dans ce même lexique bilingue, par rapport au lexique monolingue.

Par ailleurs, le mode d'évaluation choisi dans notre expérimentation peut expliquer le fait que les *Items de classe fermée* soient moins représentés que les trois autres catégories grammaticales dans le lexique des enfants bilingues. En effet, « l'utilisation d'un compte-rendu parental tendrait à la surestimation, de la part des parents, des mots de contenus (noms et prédicats) au détriment des mots fonctionnels (articles, prépositions, pronoms, etc.) » (Kern, 2003, p.52). Ceci pourrait expliquer pourquoi les *Items de classe fermée* sont moins représentés dans le lexique bilingue que dans le lexique monolingue.

Enfin, la comparaison des deux groupes d'enfants bilingues révèle que l'écart de six mois n'a pas d'influence sur la répartition grammaticale des premiers mots français. Pendant la période de six mois qui différencie nos deux populations, la catégorie grammaticale des *Items de classe fermée* représente la même proportion dans le lexique des deux groupes d'enfants bilingues.

Une comparaison des résultats de notre population concernant ces deux hypothèses avec la norme des enfants monolingues lusophones aurait été très intéressante. Elle nous aurait permis de déterminer si les différences significatives mises en évidence en français se retrouvent en portugais ; nous permettant alors de généraliser nos observations aux deux langues des enfants bilingues. Malheureusement, l'étalonnage de l'IPDC, qui aurait été la norme à utiliser pour notre comparaison, n'est actuellement pas terminé, ce qui nous empêche de l'utiliser.

Ainsi pour nos deux groupes, nos hypothèses relatives à la répartition sémantique et grammaticale des premiers mots français sont partiellement validées. Notre interprétation a montré pourquoi les répartitions sémantique et grammaticale obtenues pour les enfants bilingues ne sont pas totalement équivalentes à celles des enfants monolingues.

3. Analyse de la présence des doublets dans le lexique bilingue

Les résultats présentés précédemment valident notre dernière hypothèse, qui suppose la présence de doublets – c'est-à-dire deux référents pour un même concept – dans le lexique des enfants bilingues âgés de 24 à 36 mois. La théorie d'un système lexical différencié chez les enfants bilingues peut expliquer la présence de doublets. En effet, si les enfants bilingues construisent deux lexiques bien séparés, un dans chaque langue, ils peuvent acquérir deux fois le référent correspondant à un seul objet ou concept, une fois dans chaque langue (Petitto & Koverman, 2004).

De plus, notre analyse qualitative révèle que les doublets représentent une proportion peu importante du lexique total des enfants bilingues. Nous n'avons pas d'explications certaines à ce sujet. Nous pouvons néanmoins supposer que si les doublets représentent une faible proportion du lexique des bilingues, cela peut être dû au fait que les deux langues sont bien différenciées dans la parole des parents. Sans doute ne parlent-ils de certains sujets qu'en français, et d'autres qu'en portugais. Nous pouvons également supposer que le type de bilinguisme joue un rôle important. En effet, l'utilisation du français semble majoritaire au sein de notre population (*cf. Tableau 7 et 8 : Pratiques langagières des enfants bilingues*) entraînant ainsi un bilinguisme dominant en français. Le lexique portugais ne serait alors pas autant développé que le lexique français et les doublets peu présents.

Enfin, nous avons essayé d'expliquer la prédominance de certains doublets dans le lexique des enfants bilingues. Nous avons pour cela comparé les 23 mots-doublets les plus représentés dans le lexique des enfants bilingues à leur âge d'acquisition par les enfants monolingues et à leur fréquence d'apparition dans la langue française.

D'après les résultats que nous avons obtenus, l'hypothèse selon laquelle les 23 mots doublets seraient les plus représentés car ils sont acquis très tôt dans le développement de l'enfant semble être vérifiée. En effet, la majorité des 23 mots-doublets est acquise avant 24 mois. Seul un mot-doublet, *grand-père*, n'est pas acquis à 30 mois.

En revanche, l'hypothèse selon laquelle ces 23 mots-doublets seraient les plus représentés car ils sont très fréquents dans la langue française est abandonnée. Les fréquences d'apparition de ces 23 mots-doublets sont extrêmement variables, et ne peuvent donc justifier qu'un mot-doublet très peu fréquent soit pour autant très représenté au sein du stock lexical des enfants bilingues.

L'âge d'acquisition précoce est donc le facteur que nous retenons pour expliquer que ces 23 mots-doublets soient les plus représentés dans le lexique des enfants bilingues.

La même analyse qualitative sur les doublets comparés à leur fréquence d'apparition et à leur âge d'acquisition dans la langue portugaise aurait été très intéressante, puisqu'elle nous aurait permis de compléter notre observation.

II. Apports et limites de notre mémoire

1. Population

Afin de constituer notre population, nous avons établi un certain nombre de critères d'inclusion et d'exclusion. Parmi ces critères, celui de l'âge nous a fait particulièrement défaut quant à l'analyse des résultats. L'écart entre l'enfant le plus jeune, âgé de 24 mois, et le plus vieux, âgé de 36 mois, est relativement important dans le cadre de notre étude. Cette différence de 12 mois a certainement influencé nos résultats. Durant cette période, le développement du langage de l'enfant évolue rapidement, ce qui accroît considérablement la différence entre le stock lexical du plus jeune et celui du plus âgé. Nous avons donc dû faire la moyenne de scores individuels très disparates, qui n'ont pas permis d'obtenir des résultats généralisables. C'est pour cette raison que nous avons décidé de refaire l'analyse pour un sous-groupe de notre population âgé de 24 à 30 mois. Cette deuxième analyse nous a permis de réduire l'influence d'un grand écart d'âge et de correspondre parfaitement aux normes monolingues que nous utilisons. De plus, la comparaison entre nos deux groupes nous a permis de mettre en évidence l'évolution du lexique des enfants bilingues, et de nous conforter dans les apports théoriques sur lesquels nous nous étions appuyées pour cette étude.

La taille de notre population a sans doute influencé nos résultats. En effet, même si un échantillon de 30 sujets constitue une population suffisante au regard des analyses statistiques, la comparaison avec la norme monolingue francophone, composée de 296 enfants âgés de 24 à 30 mois, accentue sans doute les différences interindividuelles, qui sont souvent atténuées entre deux grandes populations. Ces différences interindividuelles sont encore plus exacerbées dans un sous-groupe constitué de 18 enfants.

Un de nos critères d'inclusion était qu'un des parents parle régulièrement le portugais européen en présence de l'enfant. Nous avons veillé à ce que ce critère soit respecté pour chaque famille que nous avons rencontrée. Les tableaux des pratiques langagières (*cf. Tableau 7 et 8: Pratiques langagières des enfants bilingues*) en témoignent. Cependant, ces tableaux montrent également que le français est majoritairement utilisé au sein des familles. Cet emploi majeur de la langue française se retrouve dans le dépouillement des questionnaires, dans lesquels nous avons pu constater que les enfants bilingues possédaient plus de mots en français qu'en portugais. Même si nous n'avons pas pu conforter notre idée en comparant le stock lexical en portugais des enfants bilingues à la norme monolingue lusophone, il nous semble que l'utilisation majoritaire du français constitue un biais important dans notre étude. Nous n'aurions sans doute pas retrouvé les performances supérieures des enfants bilingues aux enfants monolingues si nous nous étions intéressées au développement du lexique portugais.

Nous avons constitué notre population de recherche sans inclure de critères relatifs au milieu socioculturel ou à la catégorie socioprofessionnelle des familles. Or, le questionnaire de renseignements sur l'historique, la famille et l'environnement linguistique de l'enfant témoigne d'une grande hétérogénéité des familles participantes à ce niveau. Cette hétérogénéité au sein de notre population nous permet de dire que notre expérimentation recouvre toutes les situations de bain de langage existantes. En effet, nous n'avons pas favorisé l'acquisition du lexique en ne sélectionnant que des familles

appartenant à une catégorie socioprofessionnelle haute ; ou au contraire, défavorisé cette acquisition en ne sélectionnant que des familles de catégories socioprofessionnelles basses. Nos résultats ne sont donc pas influencés par une situation particulière et reflètent vraiment l'acquisition lexicale d'un enfant bilingue quels que soient sa catégorie socioprofessionnelle ou son milieu socioculturel.

Enfin, la place dans la fratrie a une grande importance dans le processus d'acquisition du langage. En effet, les frères et sœurs communiquent très souvent entre eux, et l'aîné introduit l'une ou l'autre langue dans cette communication, apportant ainsi un bain de langage différent (Hamers & Blanc, 1983). Or, nous n'avons pas inclus ce critère dans notre recherche de population. Les enfants qui constituent notre population ont donc des places variables au sein de leur fratrie, de sorte que cela recouvre tous les cas de figure (aîné, cadet, puîné). Comme pour les catégories socioculturelles et socioprofessionnelles, nous n'avons donc favorisé aucun cas de figure de place dans la fratrie. Nos résultats n'ont donc sans doute pas été influencés par la position des enfants au sein de leur fratrie.

Notre population est donc très hétérogène concernant les pratiques langagières, le milieu socioculturel des parents et leur catégorie socioprofessionnelle. Nous avons fait de cette hétérogénéité un point fort dans notre expérimentation, car elle est gage de résultats non influencés par un cas de figure particulier. De plus, pour pallier au biais créé par l'écart de six mois de notre population à la limite d'âge conseillée par l'IFDC, nous avons créé un sous-groupe de notre population qui respecte cette limite d'âge. Cela nous a permis de comparer nos résultats et de déterminer si le biais était vraiment présent dans notre expérimentation.

Par ailleurs, notre population n'est composée que d'enfants bilingues précoces simultanés, ce qui constitue un avantage pour notre expérimentation. En effet, cela nous a permis de déterminer le profil lexical d'un type précis de bilinguisme.

2. Protocole

Notre protocole visait à évaluer le stock lexical actif des enfants bilingues. Pour cela, nous avons décidé d'utiliser des questionnaires parentaux, mode d'évaluation le plus employé pour les jeunes enfants. Néanmoins, l'évaluation de l'enfant avec ce type de questionnaires est très subjective. Les familles nous ont elles-mêmes confié leurs difficultés à rendre compte du langage de leur enfant au plus près de la réalité. Il est probable que les parents aient, même inconsciemment, valorisé leur enfant, en cochant plus de cases. Au contraire, il est aussi possible que, peu formés à l'observation clinique, ils n'aient pas pris en compte toutes les productions de leur enfant, dans toutes les situations. C'est peut-être en partie pour cette raison que nous obtenons des résultats, pour les enfants bilingues, nettement supérieurs à la norme monolingue. Une épreuve de dénomination aurait permis d'évaluer les capacités lexicales des enfants bilingues en production de manière plus objective. Malheureusement, ce type d'épreuves ne nous est accessible qu'en français et nous n'aurions pas pu en faire la passation en portugais.

Notre prospection réalisée dans la France entière a parfois empêché une application rigoureuse de notre protocole. En effet, lorsque nous ne pouvions pas rencontrer les familles pour des raisons géographiques, le délai de deux semaines accordé pour remplir les trois questionnaires a souvent été dépassé. Certains questionnaires nous étaient donc

rendus en retard et nous ne pouvons pas savoir si les parents avaient coché davantage de mots au fil des jours qui s'écoulaient. Ces retards dans la restitution des questionnaires ne nous ont pas toujours permis de dégager le profil lexical de l'enfant à un instant donné.

Enfin, nous avons constaté que le questionnaire de renseignements sur l'historique, la famille et l'environnement linguistique de l'enfant était parfois incomplet. Lorsque cela était possible, nous avons complété les rubriques manquantes directement avec les familles lors de la récupération des questionnaires, ou par téléphone lorsque ceux-ci nous revenaient par voie postale. Malheureusement, nous n'avons pas pu le faire avec tous les participants ayant des informations manquantes. Dans certains cas, ils n'avaient pas voulu nous communiquer leurs coordonnées et nous ne pouvions les rappeler ; dans d'autres, nous n'avons simplement pas réussi à les recontacter. Nous n'avons pas réussi à savoir si ces oublis étaient dus à un refus de nous communiquer ces informations, à un remplissage rapide ou à une incompréhension des questions posées, le questionnaire de renseignements étant en français. Un deuxième questionnaire en langue portugaise et le fait d'insister sur les consignes de remplissage nous auraient peut-être permis de récolter ces informations.

III. Ouverture et perspectives

À travers notre étude, nous avons cherché à savoir si l'enfant bilingue précoce lusophone-francophone présentait un retard d'acquisition du langage, plus particulièrement un retard d'acquisition du lexique, comparé à ses pairs monolingues. Il ressort de notre expérimentation que les enfants bilingues que nous avons évalués ne sont pas en retard ; ils possèderaient un stock lexical plus vaste que leurs pairs monolingues. Bien que notre recherche ait été sujette à de nombreux biais, les résultats obtenus incitent à considérer le bilinguisme précoce comme un avantage et non comme un handicap. Nous tenterons de développer cette idée ainsi que d'élargir nos pistes de réflexion dans le cadre de la pratique orthophonique.

1. Perspectives de prolongements de notre travail

Notre étude, qui a porté sur des langues, une population et une norme très précises, offre de nombreuses perspectives de prolongements, d'enrichissements.

D'une part, et comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, il aurait été très intéressant de pouvoir comparer les performances de nos enfants bilingues lusophones-francophones avec les enfants monolingues lusophones, même si cela n'a pas été possible. En effet, cela aurait permis de comparer le développement parallèle de la langue française et de la langue portugaise, et de déterminer si le bilinguisme avait des conséquences néfastes sur une des deux langues, ou sur aucune.

D'autre part, notre étude a porté sur un type précis de bilinguisme, le bilinguisme précoce simultané dominant français. Il serait alors très intéressant, pour l'approfondissement de nos connaissances sur le bilinguisme, de réaliser la même étude sur d'autres types de bilinguismes : simultanés ou consécutifs, dominants ou équilibrés, additifs ou soustractifs. De plus, nous avons étudié ici deux langues en contact, le français et le portugais. Or, il existe de nombreux autres bilinguismes, autant qu'il y a de langues parlées dans le

monde. Il serait donc très enrichissant de développer la recherche en étudiant d'autres langues en contact avec le français. En France, de nombreuses langues sont présentes : l'espagnol, l'italien, l'arabe et ses formes dialectales, les langues berbères comme le kabyle ou le marocain, le croate, le serbe, le roumain, le polonais, le russe, le turc et l'arménien ; mais aussi l'anglais, l'allemand et le suédois. À cela, il faut ajouter les langues régionales françaises qui se développent actuellement et s'affirment de plus en plus : le breton, le normand, l'alsacien, le basque, l'occitan, le catalan, le corse, ainsi que toutes les variétés de créole. Il existe donc en France un très grand nombre de bilinguismes, du fait des nombreuses langues qui y sont parlées. Développer la recherche sur le bilinguisme en étudiant les langues présentes en France nous permettrait non seulement de mieux comprendre le phénomène du bilinguisme, mais aussi de comprendre les phénomènes de société qu'il implique pour faire évoluer les idées reçues qui y sont liées.

2. Être bilingue : avantage ou handicap ?

La question du bilinguisme en France regroupe des enjeux politiques sociaux mais également culturels, familiaux et psychologiques. En 2004, le rapport Bénisti sur la prévention de la délinquance écrivait au sujet des enfants bilingues de 12 à 36 mois :

« Seuls les parents, et en particulier la mère, ont un contact avec leur enfant. Si ces dernières sont d'origine étrangère, elles devront s'obliger à parler le français dans leur foyer pour habituer les enfants à n'avoir que cette langue pour s'exprimer. Mais si elles sentent dans certains cas des réticences de la part des pères qui exigent souvent le parler patois (sic) du pays à la maison, elles seront dissuadées de le faire. Il faut alors engager des actions en direction du père pour l'inciter dans cette direction. » (p.9).

Selon ce rapport, les enfants qu'on ne forcerait pas à parler français risqueraient d'avoir un développement cognitif, scolaire et social compromis, car ils auraient inévitablement des troubles du langage débouchant plus tard sur des troubles du comportement pouvant mener à la délinquance. Ce rapport met donc en avant des points extrêmement négatifs souvent associés au bilinguisme. Or, le bilinguisme précoce est un phénomène très hétérogène, extrêmement varié et variable. Aucune tendance négative due au bilinguisme ne peut être généralisable à toutes les personnes bilingues ; et on ne peut considérer que les aspects négatifs que l'on associe au bilinguisme. Dans notre étude par exemple, le bilinguisme s'est révélé être un avantage pour le développement lexical de notre population.

En 2008, dans son guide d'informations à l'usage des orthophonistes, Lefebvre explique que « le bilinguisme précoce ne constitue nullement un risque en soi, et ceci même pour les classes les plus défavorisées » (p.7). Les avantages liés au bilinguisme sont nombreux et de plusieurs ordres (social, linguistique et cognitif). Au niveau social, les enfants bilingues bénéficieraient d'une meilleure capacité de décentration, d'une meilleure tolérance et ouverture aux autres, et d'une facilité d'acquisition du sens du relatif (observation du monde selon plusieurs perspectives). Au niveau linguistique, le bilinguisme permettrait un réseau d'associations et d'automatismes quasiment doublés par rapport aux monolingues, la maîtrise de deux systèmes phonologiques, un appareil phonatoire performant dans les deux systèmes, un double stock lexical. De plus, les

enfants bilingues auraient des facultés métalinguistiques plus avancées que celles des monolingues, une meilleure sensibilité communicative (due au besoin de déterminer rapidement le choix de la langue face à un interlocuteur), une plus grande curiosité et attention envers les langues, et une plus grande facilité à apprendre une nouvelle langue grâce notamment à une conscience linguistique très développée. Enfin au niveau cognitif, les enfants bilingues équilibrés possèderaient une meilleure flexibilité de la pensée, une faculté de pensée créative, un avantage dans la résolution de problèmes nécessitant un haut niveau d'attention sélective et un très bon contrôle exécutif (Bialystok, 2009), ainsi qu'une capacité d'abstraction plus grande et acquise plus rapidement. Dans le cas d'un bilinguisme dominant, les enfants bilingues présenteraient des performances analogues aux monolingues (Lefebvre, 2008).

D'un côté, le bilinguisme devient donc un obstacle lorsqu'on aborde l'aspect culturel et le rapport de la culture dominante à l'apprentissage. De l'autre côté, il devient un bénéfice lorsqu'on aborde le développement cognitif de l'enfant.

Le bilinguisme est donc vu de manière très contrastée en France. Les chercheurs qui s'intéressent de près à la question ont de plus en plus tendance à le reconnaître comme un avantage. Mais pour que le bilinguisme précoce n'entraîne pas de risques pour le développement de l'enfant, certains auteurs formulent quelques préconisations. La première est le principe de Ronjat, repris par Hagège (2005). Ce principe consiste à faire parler chaque parent à son enfant dans sa langue maternelle, dans le but que l'enfant différencie rapidement chaque système linguistique et les utilise à bon escient. L'important est bien que les parents s'expriment dans la langue qu'ils maîtrisent le plus afin de donner à leur enfant un modèle langagier satisfaisant. Ensuite, Couëtoux-Jungman (2011) préconise une valorisation des deux langues aussi bien au niveau de la société que de l'entourage, pour permettre à l'enfant de se constituer une identité culturelle stable et sécurisante. L'apport d'un bain de langage riche, varié et fréquent favorise un développement optimal. Enfin, il nous semble essentiel que l'enfant soit motivé et qu'il ressente l'intérêt d'apprendre pour se construire une identité sociale, culturelle et linguistique.

3. Ouverture sur l'orthophonie

De nos jours, de plus en plus d'enfants bilingues sont pris en charge en orthophonie. Or, il est très difficile pour les praticiens de savoir ce qui relève réellement d'un trouble du langage primaire ou de difficultés d'apprentissage de la langue française. Pour pouvoir répondre à cette problématique, il faudrait pouvoir évaluer les enfants bilingues dans leurs deux langues. Malheureusement, il n'existe à ce jour aucun outil spécifique permettant cette évaluation. Malgré une sensibilisation croissante sur cette question au cours des études universitaires et grâce aux recherches, les orthophonistes restent souvent démunis face à ces patients.

En 2008, Lefebvre propose des pistes d'évaluation des enfants bilingues. Lors de l'anamnèse pour commencer, il est important de cerner l'environnement de l'enfant, son histoire, ainsi que son rapport aux langues pour permettre de mieux comprendre le développement de chacune des langues et d'éventuellement déterminer le degré d'équilibre entre les maîtrises des deux langues ainsi que leur degré d'autonomie

mutuelle. L'orthophoniste pourra se renseigner sur les langues parlées à la maison, avec qui, à quelle fréquence, etc.

Pour effectuer le bilan, l'orthophoniste pourra s'appuyer essentiellement sur des données qualitatives. Il nous semble pour cela nécessaire de connaître quelques notions théoriques sur le développement du langage de l'enfant bilingue. La connaissance de la langue maternelle et de son fonctionnement (phonologie, typologie, proximité avec le français) par l'orthophoniste, au moins superficiellement, pourra également permettre de comprendre le fonctionnement langagier de l'enfant bilingue. Lors du bilan, l'orthophoniste pourra être aidé des parents afin de vérifier si les erreurs commises en français se retrouvent dans la langue maternelle. En effet, un trouble du langage primaire altérerait les deux langues, puisque c'est la fonction cognitive du langage qui est touchée, et non une langue isolément. Le bilinguisme ne peut être évalué selon des normes monolingues puisqu'il correspond à un état particulier de compétence langagière. Il est donc nécessaire de prendre en compte l'enfant dans son environnement socioculturel, historique et linguistique.

Concernant la prise en charge, Rosenbaum (1997) évoque un double travail de la part de l'orthophoniste. Tout d'abord, il doit faire émerger la culture des patients puis situer la pathologie et la thérapeutique adéquate. L'auteur rappelle que ce n'est pas le bilinguisme qui risque d'engendrer des difficultés mais la situation à l'origine de ce bilinguisme, puisque tout enfant est capable d'assimiler deux langues. Ainsi, l'orthophoniste devra impérativement prendre en compte les difficultés liées à l'immigration, celles liées au changement de normes scolaires, celles liées aux différences entre le système phonologique de la langue maternelle et celui du français. Une importance particulière devra également être portée sur l'estime de soi, car la souffrance psychique de l'enfant pourrait entraîner des difficultés langagières.

Ainsi le rôle de l'orthophoniste auprès de ces patients bilingues nous semble avant tout être un rôle de prévention et d'accompagnement. L'accord et la collaboration des parents seront pour cela indispensables. L'orthophoniste peut apporter des conseils aux parents pour favoriser le développement des langues et les déculpabiliser. Il nous paraît important d'insister pour cela sur les avantages du bilinguisme au niveau social, linguistique, cognitif, mais également de rassurer les parents sur les étapes normales du développement bilingue, d'insister sur l'importance de continuer à pratiquer la langue maternelle et de valoriser chacune des langues, de souligner la nécessité de donner un bain de langage dans les deux langues en multipliant les contacts avec chaque langue, et enfin de préconiser le principe de Ronjat, cité par Hagège (2005) « une langue, une personne ».

Déterminer ce qui relève de la migration, du contexte socio-économique, des facteurs personnels, permet de mieux comprendre certains phénomènes langagiers et affectifs fondamentaux et permettra aux professionnels d'agir de manière préventive.

CONCLUSION

Le bilinguisme n'est plus un phénomène rare dans notre pratique orthophonique actuelle. Cependant, de nombreux praticiens se sentent démunis face à cette population d'enfants bilingues au développement langagier particulier, et rencontrent des difficultés dans l'évaluation et la prise en charge de ces enfants. Ces difficultés vont souvent être liées à la méconnaissance du phénomène de bilinguisme et plus particulièrement des mécanismes mis en jeu lors de l'acquisition de deux langues simultanément. Les préjugés sur le bilinguisme et sur les inconvénients qui l'accompagnent sont ainsi nombreux.

Notre mémoire visait à étudier le développement lexical des enfants bilingues précoces lusophones-francophones. Pour cela, nous nous sommes attachées à décrire l'acquisition du langage des bilingues précoces, et à proposer une expérimentation permettant d'évaluer leur stock lexical. Notre étude a ainsi montré que le développement du lexique des enfants bilingues précoces simultanés n'était nullement entravé, comparé aux enfants monolingues. En effet, les enfants bilingues ont un stock lexical français et total supérieur aux enfants monolingues francophones. De plus, la répartition sémantique et grammaticale du lexique français des enfants bilingues montre qu'ils suivent les mêmes étapes de développement que les monolingues.

Nous avons pu obtenir ces conclusions car nous avons pris en compte le stock lexical actif dans les deux langues. C'est là l'enjeu majeur de l'évaluation des enfants bilingues : pouvoir les tester dans chacune de leurs langues pour obtenir une réelle mesure de leurs compétences langagières bilingues. Malheureusement, dans la pratique orthophonique, les outils d'évaluation spécifiques au bilinguisme sont rares et très souvent méconnus. Si, lors du bilan, une analyse quantitative du développement langagier dans la seconde langue de l'enfant ne peut être réalisée, les praticiens peuvent garder à l'esprit les grandes étapes du développement langagier bilingue lors de l'évaluation du langage en français. De plus, ils peuvent effectuer une analyse qualitative de la seconde langue de l'enfant avec l'aide des parents, pour pallier au manque d'outils propres au bilinguisme.

Les résultats de notre mémoire ne peuvent que nous conforter dans l'apport des bénéfices que confère un développement bilingue précoce. Les enfants de notre population ne présentant aucun retard, nous sommes convaincues que leur deuxième langue ne peut que leur apporter des avantages dans les domaines cognitifs, langagiers et sociaux. Pour cela, nous pensons que la valorisation de la seconde langue par les pouvoirs publics mais aussi par les professionnels de l'enfance, de l'enseignement et de la santé, est indispensable. L'orthophoniste, lors de sa prise en charge, devra inévitablement accompagner les parents et la famille de l'enfant, en valorisant la seconde langue et en informant sur les avantages liés au bilinguisme, afin de favoriser une éducation bilingue profitable.

Nous reconnaissons néanmoins qu'il existe entre le français et le portugais une proximité typologique qui facilite l'acquisition de ces deux langues : l'enfant bilingue n'apprend pas un schéma linguistique complètement différent pour chaque langue. De ce fait, notre recherche aurait tout intérêt à être approfondie sur des langues typologiquement plus éloignées du français. En effet, la proximité ou l'éloignement typologique entre deux langues peut influencer sur le développement du langage de l'enfant bilingue dans tous les domaines (phonologie, lexique et morphosyntaxe). C'est pourquoi, cette prise en compte de la typologie de chacune des langues en présence est importante pour comprendre les difficultés que peut rencontrer un enfant bilingue, et adapter leur prise en charge. Ainsi,

dans la pratique, la connaissance, même superficielle, de la seconde langue par l'orthophoniste ne peut qu'être bénéfique pour l'enfant pris en charge et sa famille, permettant une alliance thérapeutique de qualité.

Pour conclure, l'évaluation et la prise en charge des enfants bilingues en orthophonie restent une question délicate. La formation universitaire sensibilise sur ce sujet sans l'approfondir, faute de résultats unanimes et généralisables. Selon les langues, les âges d'acquisition, le contexte du bilinguisme, chaque évaluation et chaque rééducation sera particulière et unique. Nous espérons que la recherche en orthophonie permettra de faire évoluer l'évaluation, la prise en charge, et les nombreux préjugés sur le bilinguisme pour permettre à l'enfant bilingue de grandir en s'épanouissant dans chacune de ses langues.

BIBLIOGRAPHIE

Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Le défi des enfants bilingues : Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. La Rochelle : Editions La Découverte.

Allman, B., (2005). La constitution du lexique : le développement lexical précoce. In Kail, M. & Fayol, M., (Eds.), *L'acquisition du langage*. In Cohen, J., McAlister, K. T., Rolstad, K. & MacSwan, J., (Eds.) *ISB4 : Proceedings of the fourth International Symposium on Bilingualism*, (pp. 58-77). Somerville, MA : Cascadilla Press.

Bassano, D., (2003). La constitution du lexique : le développement lexical précoce. In Kail, M. & Fayol, M., (Eds.), *L'acquisition du langage : Le langage en émergence, de la naissance à trois ans* (pp. 137-168). Paris : Presses universitaires de France.

Bassano, D., Eme, P-E. & Champaud, C. (2005). A naturalistic study of early lexical development : General processes and interindividual variations in French children. *First Language*, 25 (1), 67-101.

Bassano, D., (2010). L'acquisition des verbes en français : un exemple de l'interface lexique/grammaire. *Synergies France*, 6, 27-39.

Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson, L., Dale, P., Reznick, J.S., Reilly, J. & Hartung, J., (1994). Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. *Journal of Child Language*, 21, 85-123.

Bénisti, J.-A., (2004, octobre). *Rapport préliminaire de la commission prévention du groupe d'études parlementaire sur la sécurité intérieure. Sur la prévention de la délinquance*. Rapport remis à Dominique de Villepin, ministre de l'Intérieur, de la sécurité intérieure et des libertés locales.

Berglund, E., & Eriksson, M., (1994, du 18 au 20 novembre). *Parental reports of early language skills. Presentation of inventories and a cross-linguistic comparison*. Communication présentée au Femte Nordiske symposium om barnesprak, Lysebu, Oslo.

Berglund, E., & Eriksson, M., (2000). Communicative development in Swedish children 16-28 months old. The Swedish early communicative development inventory – words and sentences. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41, 133-144.

Bialystok, E., (2009). Bilingualism : the good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism : Language and Cognition*, 12, (1), 3-11.

Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. P. & Yang, S., (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism : Language and Cognition*, 13 (4), 525-531.

Bijeljac-Balbic, R., (2003). Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce. In Kail, M. & Fayol, M., (Eds.), *L'acquisition du langage : Le langage en émergence, de la naissance à 3 ans* (pp. 169-192). Paris : Presses universitaires de France.

Cantel, R. (1999). *Précis de grammaire portugaise*. Paris : Vuibert.

Clark, E., (1987). The principle of contrast on language acquisition. In Mac Whinney, B., (Ed.), *Mechanisms of language acquisition* (pp. 1-29). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.

COST Action IS0804 : Language Impairment in a Multilingual Society : Linguistic Patterns and the Road to Assessment (à paraître). *Questionnaire for Parents of Bilingual Children*.

Couëtoux-Jungman, F., (2011). Développement précoce : l'impact des langues. *Orthomagazine*, 92, 16-18.

De Houwer, A., (1995). Bilingual language acquisition. In Fletcher, P. & Mac Whinney B., (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 219-250). Oxford : Basic Blackwell.

Fenson, L., Dale, P., Reznick, S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J., Tethick, S. & Reilly, J., (1993). *MacArthur Communicative Development Inventories : User's guide and technical manual*. San Diego : CA Singular Publishing Group.

Gathercole, V.C.M., & Hoff, E., (2007). Input and the acquisition of language. In Hoff, E., & Shatz, M., (Eds.), *Handbook of Language Development* (pp. 107-127). Oxford : Blackwell.

Gardes-Tamine, J., (2008). *La grammaire : 1. Phonologie, morphologie, lexicologie*. Paris : Armand Colin.

Genesee F., & Nicoladis E., (2006). Bilingual acquisition. In Hoff, E., & Shatz, M., (Eds.), *Handbook of language development* (pp. 324-342). Oxford : Blackwell.

Grévisse, M., & Goosse, A., (2007). *Le bon usage : Grammaire française*. Bruxelles : De Boeck.

Hagège, C. (2005). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.

Hamers, J., & Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles : Pierre Mardaga Editeurs.

Hoff, E., (2003). The specificity of environmental influence : Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74 (5), 1368-1378.

Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M., & Parra, M., (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*, 39 (1), 1-27.

Junker D.A., & Stockman, I.J., (2002). Expressive vocabulary of German-English bilingual toddlers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 381-394.

Kaye, J. & Lovenstamm, J. (1984). De la syllabicité. In Dell, F., Hirst, D., & Vergnaud, J.R. (Eds.), *Forme sonore du langage* (pp. 123-159). Paris : Hermann

Kern, S., (2003). Le compte-rendu parental au service de l'évaluation de la production lexicale des enfants français entre 16 et 30 mois. *Glossa*, 85, 48-61.

Kern, S., (2004). Semantic distribution of French-speaking children's first word. In Drévillon, J., Vivier, J., & Salinas, A., (Eds.), *Psycholinguistics : A multidisciplinary science of 2000 : What implications, what applications ?* (pp. 148-154). Actes de colloque Collection Cognition Langues. Paris : Europia Productions.

Kern, S., (2005). De l'universalité et des spécificités du développement langagier précoce. In Hombert, J.M. (Ed.), *Aux origines du langage et des langues* (pp. 270-291). Paris : Fayard.

Kern, S., (2007). Lexicon development in French-speaking infants. *First Language*, 27 : 3, 227-250.

Kern, S. & Gayraud, F, (2010). *IFDC*. Grenoble : Les Editions la Cigale.

Kessler, C., (1984). Language acquisition in bilingual children. In Miller, N., (Ed.), *Bilingualism and language disability : assessment and remediation* (pp. 26-54). San Diego : College Hill Press.

Lefebvre, F., (2008). *Orthophonie et bilinguisme : comment penser la prise en charge orthophonique ?* Nantes : Ecole d'Orthophonie.

Lewis, P., (2009). *Ethnologue : Languages of the world, Sixteenth edition*. Dallas, Texas : SIL International.

Lima, R., (à paraître). Inventário do desenvolvimento de habilidades comunicativas MacArthur, palavras e frases, 16-30 meses.

Meisel, J., (1994). Code switching in young bilingual children : the acquisition of grammatical constraints. *Studies in second language acquisition*, 16, 413-439.

New, B., & Pallier, C., (2006). *Manuel du Lexique 3 : Etat de l'art des bases de données lexicales en français*. Retrieved 09.04.2012. From www.lexique.org/docLexique.php/.

Niklas-Salminen, A., (2011). *Le bilinguisme chez l'enfant : étude d'un cas de bilinguisme précoce simultané français-finnois*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

Patterson, J.L., (2004). Comparing bilingual and monolingual toddlers' expressive vocabulary size : Revisiting Rescorla and Achenbach (2002). *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 1213-1217.

Petitto, L. & Koverman, I., (2004). Le paradoxe du bilinguisme : Double langue maternelle. *Imagerie et inconscient*, 14, 205-222.

Reznick, J.S., & Goldfield, B.A., (1990). Early lexical acquisition : rate, content, and the vocabulary spurt. *Journal of Child Language*, 17, 171-183.

Riegel, M., Pellat, J-C., & Rioul, R., (2008). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France Quadrige.

Rodrigues-Ruivo, J., (2001). *Portugais et population d'origine portugaise en France*. Paris : L'Harmattan.

Rosenbaum, F., (1997). *Approche transculturelle des troubles de la communication*. Paris : Editions Masson.

Teyssier, P., (2006). *Manuel de langue portugaise : Portugal-Brésil*. Paris : Klincksieck.

Trudeau, N. & Zablit, C., (2008). Le vocabulaire chez les enfants libanais arabophones, francophones et bilingues. *Glossa*, 103, 36-52.

ANNEXES

Annexe I : Lettres de recherche de population

Lettre de recherche de population en français

DEVILLERS Laure
70 bis rue Bechevelin
69007 LYON
06 85 27 06 94
ortho.port@hotmail.fr

RENARD MéliSSa
41 chemin du baudi
69260 Charbonnières-les-bains
06 86 34 03 54
ortho.port@hotmail.fr



*Université Claude Bernard Lyon 1
Instituts des Sciences et Techniques de la Réadaptation
Formation d'Orthophonie*

Objet : Présentation de notre projet de recherche et recherche de population

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de nos études en Orthophonie à l'université Claude Bernard Lyon 1, nous réalisons un mémoire de recherche dont l'objectif est d'évaluer l'effet du bilinguisme sur le développement du lexique chez des enfants bilingues lusophones/francophones au moyen de questionnaires.

Dans ce but, nous sommes à la recherche de **parents** d'enfants âgés de 2 ans à 3 ans à qui on parle le **portugais européen** et le **français**.

Le protocole expérimental de cette recherche consiste à **remplir 3 questionnaires** : deux questionnaires visant à inventorier les mots produits par les enfants en français et en portugais, un troisième questionnaire ayant pour objectif de recueillir des informations sur l'enfant, sa famille et le contexte de bilinguisme. Ces données sur le langage de l'enfant vivant dans un environnement linguistique bilingue permettront de faire des comparaisons avec les performances des enfants monolingues ordinaires et d'enfants avec retard de langage.

Les questionnaires pourront être remplis par les parents seuls, ou en notre présence lors d'un entretien. Les grilles nous seront restituées en main propre, à l'occasion d'une rencontre, ou par courrier. Les résultats de cette étude pourront être utilisés par des cliniciens, des chercheurs et des enseignants intervenant dans cette étude à des fins cliniques et de recherche fondamentale. Selon la loi « Justice et libertés », les données recueillies seront analysées en respectant l'anonymat.

Notre travail de recherche prendra fin en **janvier 2012**, c'est pourquoi nous pourrions évaluer les enfants tout au long de l'année et jusqu'à cette période.

La coordination de cette étude est assurée par Sophie Kern, chargée de recherche au CNRS et membre du laboratoire Dynamique du Langage, et Christophe dos Santos, enseignant-chercheur de l'Université de Tours et membre de l'équipe 1 Inserm U930.

Si vous êtes intéressés par cette étude, n'hésitez pas à nous contacter. Nous restons à votre entière disposition pour toute demande d'informations complémentaires.

En vous remerciant par avance pour l'intérêt que vous porterez à notre recherche et de l'aide que vous pourrez nous apporter, veuillez agréer Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments distingués.

Laure Devillers et MéliSSa Renard

Lettre de recherche de population en portugais

DEVILLERS Laure
70 bis rue Bechevelin
69007 LYON
06 85 27 06 94
ortho.port@hotmail.fr

RENARD Mélissa
41 chemin du baudy
69260 Charbonnières-les-bains
06 86 34 03 54
ortho.port@hotmail.fr

Université Claude Bernard  Lyon 1

*Universidade Claude Bernard Lyon 1
Instituts des Sciences et Techniques de la Réadaptation
Formation d'Orthophonie*

Assunto : Apresentação do nosso projeto de pesquisa e encontro da população

Exmo. senhor, Exma. senhora,

No âmbito dos nossos estudos em foniatria na universidade Claude-Bernard Lyon 1, realizamos uma monografia cujo objetivo é de avaliar o efeito do bilinguismo no desenvolvimento do léxico nas crianças bilíngues lusófono/francófono através de um questionário. É neste alvo que procuramos pais de crianças entre 2 anos e 2 anos $\frac{1}{2}$ de idade, que fala o **português** (variedade europeia) e **francês**.

O protocolo experimental desta pesquisa consiste em preencher **3 questionários**: dois questionários que tem por objetivo de inventariar as palavras produzidas pelas crianças em francês e em português, e um terceiro questionário que tem por motivo de recolher as informações sobre a criança, os pais e o contexto de bilinguismo. Esses dados sobre a linguagem da criança que vive num meio linguístico bilingue vai permitir de fazer comparações com os mesmos dados de crianças monolíngues ordinárias et crianças com atraso na linguagem.

Os questionários poderão ser preenchidos pelos pais só, ou em nossa presença no caso de uma entrevista. Os questionários poderão nos ser restituídos durante um novo encontro. Os resultados deste estudo poderão ser usados pelos clínicos, pesquisadores e professores que intervêm neste estudo com fins clínicos ou de pesquisa fundamental. Segundo a lei « Justice et libertés », os dados recolhidos serão analisados com o respeito do anonimato.

O nosso trabalho de pesquisa acabará em **janeiro de 2012**, é por isso que poderemos avaliar os meninos todos ao longo deste ano e até esta data.

A coordenação deste estudo é assegurado por Sophie Kern, « chargée de recherche » no CNRS e membro do « laboratoire Dynamique du Langage », e Christophe dos Santos, « enseignant-chercheur » na universidade de Tours e membro da equipa 1 da unidade Inserm U930.

Se vocês estão interessados a participar neste estudo, não hesitem em nos contactar. Estamos a sua inteira disposição para todos os pedidos para informações complementares.

Agradecendo a vocês pelo interesse da nossa pesquisa e pela ajuda que nos poderão dar, sem outro assunto agradecemos a vossa compreensão.

Laure Devillers e Mélissa Renard

16-30 mois | IFDC



Questionnaire Mots et Phrases

16-30 mois

Date de passation:

Nom: Prénom:

Date de naissance: Âge (mois):

Nombre et âge (mois) des frères et sœurs:

Profession et diplôme le plus élevé de la mère:

Profession et diplôme le plus élevé du père:

Langues parlées à la maison:

Note aux parents

Remplissez le questionnaire spontanément, en une fois, et ne cherchez à lester votre enfant. Indiquez uniquement ses comportements en cours (ce qu'il fait ces jours-ci). En cas d'hésitation, ne cochez pas la case. Pour le vocabulaire, noircissez la case si votre enfant dit spontanément le mot. Ne considérez pas comme dits les mots qu'il répète juste après les avoir entendus. Noircissez la case même si votre enfant utilise une prononciation différente de celle des adultes (« tata » pour gâteau). Transmettez le questionnaire rempli sans tarder au praticien qui vous l'a remis et qui saura l'interpréter.

Vocabulaire

Noircir si votre enfant dit ces mots:

#1 Cris d'animaux et sons

<input type="checkbox"/> aie	<input type="checkbox"/> allô	<input type="checkbox"/> bää bää	<input type="checkbox"/> cacorico	<input type="checkbox"/> coin-coin	<input type="checkbox"/> grrr	<input type="checkbox"/> miam-miam
<input type="checkbox"/> mesh	<input type="checkbox"/> miaou	<input type="checkbox"/> oh oh	<input type="checkbox"/> ouai-ouaf	<input type="checkbox"/> tchou-tchou	<input type="checkbox"/> vroom	

#2 Joux et routines

<input type="checkbox"/> ainsi font font	<input type="checkbox"/> au revoir	<input type="checkbox"/> bain	<input type="checkbox"/> bonjour	<input type="checkbox"/> bonne nuit	<input type="checkbox"/> bravo	<input type="checkbox"/> ce petit cochon
<input type="checkbox"/> chut	<input type="checkbox"/> coucou	<input type="checkbox"/> coup de fil	<input type="checkbox"/> déjeuner	<input type="checkbox"/> dîner	<input type="checkbox"/> goûter	<input type="checkbox"/> faire les courses
<input type="checkbox"/> sésite	<input type="checkbox"/> merci	<input type="checkbox"/> ne fais pas	<input type="checkbox"/> non	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> salut	<input type="checkbox"/> petit déjeuner
<input type="checkbox"/> je vais t'attraper	<input type="checkbox"/> s'il te plaît	<input type="checkbox"/> top là	<input type="checkbox"/> tourne-toi	<input type="checkbox"/> va sur le pot		

#3 Véhicules

<input type="checkbox"/> avion	<input type="checkbox"/> bateau	<input type="checkbox"/> bus	<input type="checkbox"/> moto	<input type="checkbox"/> camion	<input type="checkbox"/> voiture	<input type="checkbox"/> camion de pompier
<input type="checkbox"/> poussette	<input type="checkbox"/> tracteur	<input type="checkbox"/> train	<input type="checkbox"/> traineau	<input type="checkbox"/> tricycle	<input type="checkbox"/> vélo	<input type="checkbox"/> hélicoptère

#4 Noms d'animaux (vrais ou jouets)

<input type="checkbox"/> abeille	<input type="checkbox"/> agneau	<input type="checkbox"/> âne	<input type="checkbox"/> animal	<input type="checkbox"/> bébé chat	<input type="checkbox"/> bébé chien	<input type="checkbox"/> tigre
<input type="checkbox"/> chien	<input type="checkbox"/> biche	<input type="checkbox"/> canard	<input type="checkbox"/> chat	<input type="checkbox"/> cheval	<input type="checkbox"/> chèvre	<input type="checkbox"/> chien
<input type="checkbox"/> cochon	<input type="checkbox"/> coq	<input type="checkbox"/> crocodile	<input type="checkbox"/> dindon	<input type="checkbox"/> écureuil	<input type="checkbox"/> éléphant	<input type="checkbox"/> fourmi
<input type="checkbox"/> girafe	<input type="checkbox"/> grenouille	<input type="checkbox"/> hibou	<input type="checkbox"/> lapin	<input type="checkbox"/> lion	<input type="checkbox"/> soup	<input type="checkbox"/> mouton
<input type="checkbox"/> nounours	<input type="checkbox"/> oie	<input type="checkbox"/> oiseau	<input type="checkbox"/> ours	<input type="checkbox"/> papillon	<input type="checkbox"/> petite bête	<input type="checkbox"/> pingouin
<input type="checkbox"/> poisson	<input type="checkbox"/> porney	<input type="checkbox"/> poule	<input type="checkbox"/> renne	<input type="checkbox"/> singe	<input type="checkbox"/> souris	<input type="checkbox"/> zèbre
<input type="checkbox"/> tortue	<input type="checkbox"/> vache					

#5 Jouets

<input type="checkbox"/> ballon	<input type="checkbox"/> bulles	<input type="checkbox"/> cadéau	<input type="checkbox"/> colle	<input type="checkbox"/> craie	<input type="checkbox"/> crayon
<input type="checkbox"/> cube	<input type="checkbox"/> feutre	<input type="checkbox"/> histoire	<input type="checkbox"/> jeu	<input type="checkbox"/> livre	<input type="checkbox"/> pâte à modeler
<input type="checkbox"/> poupée	<input type="checkbox"/> puzzle	<input type="checkbox"/> raquette	<input type="checkbox"/> stylo		

#6 Vêtements

<input type="checkbox"/> basket	<input type="checkbox"/> bavoir/bavette	<input type="checkbox"/> body	<input type="checkbox"/> bottes	<input type="checkbox"/> boutons	<input type="checkbox"/> ceinture	<input type="checkbox"/> chausson/pantoufle
<input type="checkbox"/> chaussettes	<input type="checkbox"/> chapeau	<input type="checkbox"/> chaussure	<input type="checkbox"/> chemise	<input type="checkbox"/> collants	<input type="checkbox"/> collier	<input type="checkbox"/> combinaison de ski
<input type="checkbox"/> couche	<input type="checkbox"/> culotte/slip	<input type="checkbox"/> écharpe	<input type="checkbox"/> gants	<input type="checkbox"/> grenouillère	<input type="checkbox"/> jeans	<input type="checkbox"/> manteau
<input type="checkbox"/> mouflus	<input type="checkbox"/> pantalon	<input type="checkbox"/> perles	<input type="checkbox"/> pull	<input type="checkbox"/> pyjama	<input type="checkbox"/> robe	<input type="checkbox"/> salopette
<input type="checkbox"/> short	<input type="checkbox"/> sweat	<input type="checkbox"/> tee-shirt	<input type="checkbox"/> veste			

#7 Objets d'extérieur

<input type="checkbox"/> arbre	<input type="checkbox"/> arrosoir	<input type="checkbox"/> bac à sable	<input type="checkbox"/> balançoire	<input type="checkbox"/> bâtiment	<input type="checkbox"/> piscine	<input type="checkbox"/> caillou
<input type="checkbox"/> ciel	<input type="checkbox"/> drapoeau	<input type="checkbox"/> eau	<input type="checkbox"/> échelle	<input type="checkbox"/> étoile	<input type="checkbox"/> fleur	<input type="checkbox"/> herbe
<input type="checkbox"/> jardin	<input type="checkbox"/> lune	<input type="checkbox"/> neige	<input type="checkbox"/> nuage	<input type="checkbox"/> pelle	<input type="checkbox"/> pierre	<input type="checkbox"/> barbotin de neige
<input type="checkbox"/> pluie	<input type="checkbox"/> rocher	<input type="checkbox"/> rue/route	<input type="checkbox"/> soleil	<input type="checkbox"/> toboggan	<input type="checkbox"/> toit	<input type="checkbox"/> tondeuse à gazon
<input type="checkbox"/> trottoir	<input type="checkbox"/> tuyau	<input type="checkbox"/> vent				

#8 Endroits où aller

<input type="checkbox"/> campagne	<input type="checkbox"/> camping	<input type="checkbox"/> centre-ville	<input type="checkbox"/> cinéma	<input type="checkbox"/> cirque	<input type="checkbox"/> cour	<input type="checkbox"/> crèche
<input type="checkbox"/> dehors	<input type="checkbox"/> école	<input type="checkbox"/> église	<input type="checkbox"/> ferme	<input type="checkbox"/> fête	<input type="checkbox"/> forêt	<input type="checkbox"/> garderie
<input type="checkbox"/> magasin	<input type="checkbox"/> maison	<input type="checkbox"/> parc	<input type="checkbox"/> pique-nique	<input type="checkbox"/> plage	<input type="checkbox"/> station-service	<input type="checkbox"/> terrain de jeux
<input type="checkbox"/> travail	<input type="checkbox"/> zoo					

#9 Petits objets ménagers

<input type="checkbox"/> appareil photo	<input type="checkbox"/> argent	<input type="checkbox"/> aspirateur	<input type="checkbox"/> assiette	<input type="checkbox"/> balai	<input type="checkbox"/> biberon	<input type="checkbox"/> bolle
<input type="checkbox"/> bal	<input type="checkbox"/> bouteille	<input type="checkbox"/> brosse	<input type="checkbox"/> brosse à dent	<input type="checkbox"/> cassette	<input type="checkbox"/> ciseaux	<input type="checkbox"/> ciefs
<input type="checkbox"/> c'ou	<input type="checkbox"/> coussins	<input type="checkbox"/> couteau	<input type="checkbox"/> couverture	<input type="checkbox"/> cuillère	<input type="checkbox"/> feuille	<input type="checkbox"/> fourchette
<input type="checkbox"/> harlage	<input type="checkbox"/> lampe	<input type="checkbox"/> lumière	<input type="checkbox"/> lunettes	<input type="checkbox"/> marteau	<input type="checkbox"/> montre	<input type="checkbox"/> médicaments
<input type="checkbox"/> mouchoir	<input type="checkbox"/> musique	<input type="checkbox"/> ordures	<input type="checkbox"/> onefiler	<input type="checkbox"/> panier	<input type="checkbox"/> papier	<input type="checkbox"/> peigne
<input type="checkbox"/> photo	<input type="checkbox"/> planche	<input type="checkbox"/> plat	<input type="checkbox"/> plateau	<input type="checkbox"/> poupille	<input type="checkbox"/> pot	<input type="checkbox"/> porte-monnaie
<input type="checkbox"/> radio	<input type="checkbox"/> savon	<input type="checkbox"/> seau	<input type="checkbox"/> serpillère	<input type="checkbox"/> serviette	<input type="checkbox"/> sirop	<input type="checkbox"/> serviette de table
<input type="checkbox"/> sous-pieds	<input type="checkbox"/> sucette	<input type="checkbox"/> tasse	<input type="checkbox"/> verre	<input type="checkbox"/> téléphone	<input type="checkbox"/> trotteur	<input type="checkbox"/> télécommande

#10 Parties du corps

<input type="checkbox"/> aie baba	<input type="checkbox"/> bouche	<input type="checkbox"/> bras	<input type="checkbox"/> cheveux	<input type="checkbox"/> cheville	<input type="checkbox"/> cœur	<input type="checkbox"/> dent
<input type="checkbox"/> doigt de pied	<input type="checkbox"/> doigt	<input type="checkbox"/> fesses	<input type="checkbox"/> figure/visage	<input type="checkbox"/> genou	<input type="checkbox"/> jambe	<input type="checkbox"/> cou
<input type="checkbox"/> langue	<input type="checkbox"/> lèvres	<input type="checkbox"/> main	<input type="checkbox"/> menton	<input type="checkbox"/> nez	<input type="checkbox"/> nombril	<input type="checkbox"/> oreille
<input type="checkbox"/> pénis/zizi...	<input type="checkbox"/> pied	<input type="checkbox"/> pouce	<input type="checkbox"/> tête	<input type="checkbox"/> yeux	<input type="checkbox"/> ventre	<input type="checkbox"/> vagin/zezette...

#11 Nourriture et boissons

- | | | | | | | |
|------------------------------------|--|---|-------------------------------------|---|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> baguette | <input type="checkbox"/> banane | <input type="checkbox"/> beignet | <input type="checkbox"/> beurre | <input type="checkbox"/> boisson | <input type="checkbox"/> bonbons | <input type="checkbox"/> bretzel |
| <input type="checkbox"/> café | <input type="checkbox"/> carotte | <input type="checkbox"/> céréales | <input type="checkbox"/> eau | <input type="checkbox"/> chips | <input type="checkbox"/> chocolat | <input type="checkbox"/> ci-éclémentine |
| <input type="checkbox"/> coca | <input type="checkbox"/> compote | <input type="checkbox"/> confiture | <input type="checkbox"/> cornflakes | <input type="checkbox"/> courge | <input type="checkbox"/> crème | <input type="checkbox"/> chewing-gum |
| <input type="checkbox"/> esquimau | <input type="checkbox"/> flan | <input type="checkbox"/> fraise | <input type="checkbox"/> frites | <input type="checkbox"/> fromage | <input type="checkbox"/> petits pots | <input type="checkbox"/> gâteau |
| <input type="checkbox"/> pizza | <input type="checkbox"/> gâteaux opéra | <input type="checkbox"/> poisson | <input type="checkbox"/> glace | <input type="checkbox"/> pomme | <input type="checkbox"/> glaçon | <input type="checkbox"/> jus de fruit |
| <input type="checkbox"/> hamburger | <input type="checkbox"/> pop-com | <input type="checkbox"/> haricot | <input type="checkbox"/> poulet | <input type="checkbox"/> haricots verts | <input type="checkbox"/> purée | <input type="checkbox"/> pomme de terre |
| <input type="checkbox"/> risin | <input type="checkbox"/> kiwi | <input type="checkbox"/> raisins secs | <input type="checkbox"/> lait | <input type="checkbox"/> sandwich | <input type="checkbox"/> limonade | <input type="checkbox"/> sauce |
| <input type="checkbox"/> modeléine | <input type="checkbox"/> sai | <input type="checkbox"/> maïs | <input type="checkbox"/> soupe | <input type="checkbox"/> mayonnaise | <input type="checkbox"/> spaghetti | <input type="checkbox"/> melon |
| <input type="checkbox"/> sucette | <input type="checkbox"/> noisettes | <input type="checkbox"/> sucre | <input type="checkbox"/> nouille | <input type="checkbox"/> tartine | <input type="checkbox"/> rutelle | <input type="checkbox"/> thon |
| <input type="checkbox"/> auif | <input type="checkbox"/> vanille | <input type="checkbox"/> orange | <input type="checkbox"/> viande | <input type="checkbox"/> pain | <input type="checkbox"/> vitamines | <input type="checkbox"/> pâtes |
| <input type="checkbox"/> yaourt | <input type="checkbox"/> petits pois | <input type="checkbox"/> petits gâteaux | | | | |

#12 Meubles et pièces

- | | | | | | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> baignoire | <input type="checkbox"/> banc | <input type="checkbox"/> berceau | <input type="checkbox"/> canapé | <input type="checkbox"/> cave | <input type="checkbox"/> chaise | <input type="checkbox"/> chaise haute |
| <input type="checkbox"/> chambre | <input type="checkbox"/> cuisine | <input type="checkbox"/> cuisinière | <input type="checkbox"/> douche | <input type="checkbox"/> entrée | <input type="checkbox"/> escalier | <input type="checkbox"/> étage |
| <input type="checkbox"/> évier | <input type="checkbox"/> fauteuil | <input type="checkbox"/> fenêtre | <input type="checkbox"/> four | <input type="checkbox"/> frigo | <input type="checkbox"/> garage | <input type="checkbox"/> machine à laver |
| <input type="checkbox"/> lit | <input type="checkbox"/> lavabo | <input type="checkbox"/> parc | <input type="checkbox"/> pièce | <input type="checkbox"/> porte | <input type="checkbox"/> pot | <input type="checkbox"/> salle de bain |
| <input type="checkbox"/> salon | <input type="checkbox"/> table | <input type="checkbox"/> télé | <input type="checkbox"/> tiroir | <input type="checkbox"/> wc | | |

#13 Personnes

- | | | | | | | |
|-------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> bébé | <input type="checkbox"/> dawa | <input type="checkbox"/> copain/ine | <input type="checkbox"/> dame | <input type="checkbox"/> docteur | <input type="checkbox"/> enfant | <input type="checkbox"/> facteur |
| <input type="checkbox"/> fille | <input type="checkbox"/> frère | <input type="checkbox"/> garçon | <input type="checkbox"/> gens | <input type="checkbox"/> grand-mère | <input type="checkbox"/> grand-père | <input type="checkbox"/> nom de l'enfant |
| <input type="checkbox"/> maître/ssa | <input type="checkbox"/> maman | <input type="checkbox"/> monsieur | <input type="checkbox"/> tante | <input type="checkbox"/> grand-nou | <input type="checkbox"/> infirmière | <input type="checkbox"/> nom de l'animal |
| <input type="checkbox"/> oncle | <input type="checkbox"/> papa | <input type="checkbox"/> personne | <input type="checkbox"/> police | <input type="checkbox"/> pompier | <input type="checkbox"/> sœur | <input type="checkbox"/> nom de la nounou |

#14 Mots descriptifs

- | | | | | | | |
|------------------------------------|--------------------------------------|--|-------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> attention | <input type="checkbox"/> avoir faim | <input type="checkbox"/> avoir peur | <input type="checkbox"/> avoir soif | <input type="checkbox"/> bien | <input type="checkbox"/> beau/belle | <input type="checkbox"/> avoir sommeil |
| <input type="checkbox"/> blanc/ha | <input type="checkbox"/> blessé | <input type="checkbox"/> bleu | <input type="checkbox"/> bon/ne | <input type="checkbox"/> bruyant/e | <input type="checkbox"/> cassé | <input type="checkbox"/> chaud/ce |
| <input type="checkbox"/> coincé | <input type="checkbox"/> collant/e | <input type="checkbox"/> content/ta | <input type="checkbox"/> coquin/e | <input type="checkbox"/> dégoûtant/e | <input type="checkbox"/> dernier/e | <input type="checkbox"/> doux/ce |
| <input type="checkbox"/> dur | <input type="checkbox"/> endormi | <input type="checkbox"/> être réveillé | <input type="checkbox"/> fatigué | <input type="checkbox"/> fort/e | <input type="checkbox"/> fou/folle | <input type="checkbox"/> froid |
| <input type="checkbox"/> gentil/le | <input type="checkbox"/> grand/e | <input type="checkbox"/> haut/e | <input type="checkbox"/> jaune | <input type="checkbox"/> joli | <input type="checkbox"/> lent/e | <input type="checkbox"/> long/ue |
| <input type="checkbox"/> lourd/e | <input type="checkbox"/> malade | <input type="checkbox"/> marron | <input type="checkbox"/> méchant/e | <input type="checkbox"/> mieux | <input type="checkbox"/> mignon/ne | <input type="checkbox"/> minuscule |
| <input type="checkbox"/> mouillé | <input type="checkbox"/> neuf/ve | <input type="checkbox"/> noir | <input type="checkbox"/> orange | <input type="checkbox"/> parti | <input type="checkbox"/> pas bon | <input type="checkbox"/> petit/e |
| <input type="checkbox"/> plein/ne | <input type="checkbox"/> premier/ère | <input type="checkbox"/> propre | <input type="checkbox"/> rouge | <input type="checkbox"/> sale | <input type="checkbox"/> sec/cha | <input type="checkbox"/> sombre |
| <input type="checkbox"/> tendre | <input type="checkbox"/> tranquille | <input type="checkbox"/> triste | <input type="checkbox"/> venteux | <input type="checkbox"/> vert/e | <input type="checkbox"/> vide | <input type="checkbox"/> vieux/vieille |
| <input type="checkbox"/> vilain/e | <input type="checkbox"/> vite | | | | | |

#15 Mots d'action

- | | | | | | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|--|--|
| <input type="checkbox"/> acheter | <input type="checkbox"/> aider | <input type="checkbox"/> aimer | <input type="checkbox"/> aimer bien | <input type="checkbox"/> aller | <input type="checkbox"/> aller bien avec | <input type="checkbox"/> apporter |
| <input type="checkbox"/> arracher | <input type="checkbox"/> arrêter | <input type="checkbox"/> attendre | <input type="checkbox"/> attraper | <input type="checkbox"/> avoir | <input type="checkbox"/> balancer | <input type="checkbox"/> balayer |
| <input type="checkbox"/> boire | <input type="checkbox"/> cocher | <input type="checkbox"/> casser | <input type="checkbox"/> chanter | <input type="checkbox"/> chausouiller | <input type="checkbox"/> conduire | <input type="checkbox"/> construire |
| <input type="checkbox"/> couper | <input type="checkbox"/> courir | <input type="checkbox"/> courir après | <input type="checkbox"/> couvrir | <input type="checkbox"/> cuisiner | <input type="checkbox"/> danser | <input type="checkbox"/> donner un coup |
| <input type="checkbox"/> déposer | <input type="checkbox"/> détester | <input type="checkbox"/> dire | <input type="checkbox"/> dire | <input type="checkbox"/> donner | <input type="checkbox"/> déchirer | <input type="checkbox"/> faire du vélo/moto |
| <input type="checkbox"/> décoller | <input type="checkbox"/> écouler | <input type="checkbox"/> écrire | <input type="checkbox"/> entendre | <input type="checkbox"/> éteindre | <input type="checkbox"/> être debout | <input type="checkbox"/> faire de la peinture |
| <input type="checkbox"/> ficher bravo | <input type="checkbox"/> faire | <input type="checkbox"/> parler | <input type="checkbox"/> dormir | <input type="checkbox"/> jeter | <input type="checkbox"/> fermer | <input type="checkbox"/> faire un bisou |
| <input type="checkbox"/> fêter | <input type="checkbox"/> mettre | <input type="checkbox"/> glisser | <input type="checkbox"/> goûter | <input type="checkbox"/> grimper | <input type="checkbox"/> grimper | <input type="checkbox"/> faire semblant |
| <input type="checkbox"/> jouer | <input type="checkbox"/> lever | <input type="checkbox"/> lécher | <input type="checkbox"/> lire | <input type="checkbox"/> manger | <input type="checkbox"/> marcher | <input type="checkbox"/> marcher |
| <input type="checkbox"/> marcher | <input type="checkbox"/> mordre | <input type="checkbox"/> nager | <input type="checkbox"/> nettoyer | <input type="checkbox"/> nouer | <input type="checkbox"/> ouvrir | <input type="checkbox"/> frapper à la porte |
| <input type="checkbox"/> partager | <input type="checkbox"/> penser | <input type="checkbox"/> pleurer | <input type="checkbox"/> porter | <input type="checkbox"/> pousser | <input type="checkbox"/> prendre | <input type="checkbox"/> faire du patin |
| <input type="checkbox"/> ramasser | <input type="checkbox"/> recevoir | <input type="checkbox"/> regarder | <input type="checkbox"/> renverser | <input type="checkbox"/> réparer | <input type="checkbox"/> rester | <input type="checkbox"/> prendre dans ses bras |
| <input type="checkbox"/> sauter | <input type="checkbox"/> se cogner | <input type="checkbox"/> se dépêcher | <input type="checkbox"/> se réveiller | <input type="checkbox"/> sécher | <input type="checkbox"/> secouer | <input type="checkbox"/> s'asseoir |
| <input type="checkbox"/> sautiller | <input type="checkbox"/> sourire | <input type="checkbox"/> taper | <input type="checkbox"/> tenir | <input type="checkbox"/> tirer | <input type="checkbox"/> tomber | <input type="checkbox"/> souffler |
| <input type="checkbox"/> travailler | <input type="checkbox"/> trouver | <input type="checkbox"/> verser | <input type="checkbox"/> voir | | | <input type="checkbox"/> toucher |

#16 Mots sur le temps

- | | | | | | | |
|--------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> après | <input type="checkbox"/> aujourd'hui | <input type="checkbox"/> avant | <input type="checkbox"/> ce soir | <input type="checkbox"/> demain | <input type="checkbox"/> heure | <input type="checkbox"/> hier |
| <input type="checkbox"/> jour | <input type="checkbox"/> maintenant | <input type="checkbox"/> matin | <input type="checkbox"/> nuit | | | |

#17 Auxiliaires

- | | | | | | | |
|-----------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|--|---------------------------------------|---------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> a fait | <input type="checkbox"/> aller | <input type="checkbox"/> vouloir | <input type="checkbox"/> est | <input type="checkbox"/> devoir faire | <input type="checkbox"/> peux | <input type="checkbox"/> avoir besoin de |
| <input type="checkbox"/> était | <input type="checkbox"/> être | <input type="checkbox"/> faire | <input type="checkbox"/> fait | <input type="checkbox"/> laisse-moi | <input type="checkbox"/> ne pas | <input type="checkbox"/> essayer de |
| <input type="checkbox"/> pourrait | <input type="checkbox"/> sont | <input type="checkbox"/> suis | <input type="checkbox"/> avait à faire | | | |

#18 Interrogatifs

- | | | | | | | |
|----------------------------------|------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> comment | <input type="checkbox"/> qui | <input type="checkbox"/> où | <input type="checkbox"/> pourquoi | <input type="checkbox"/> quand | <input type="checkbox"/> quoi | <input type="checkbox"/> le/fa/les/quel/les |
|----------------------------------|------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|---|

#19 Prépositions et localisations

- | | | | | | | |
|---------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> à | <input type="checkbox"/> à côté de | <input type="checkbox"/> derrière | <input type="checkbox"/> vers | <input type="checkbox"/> au loin | <input type="checkbox"/> par dessus | <input type="checkbox"/> au sujet de |
| <input type="checkbox"/> avec | <input type="checkbox"/> autour de | <input type="checkbox"/> chez | <input type="checkbox"/> dans | <input type="checkbox"/> du | <input type="checkbox"/> dehors | <input type="checkbox"/> à l'intérieur de |
| <input type="checkbox"/> en bas | <input type="checkbox"/> en haut | <input type="checkbox"/> ici | <input type="checkbox"/> là | <input type="checkbox"/> là-bas | <input type="checkbox"/> loin | <input type="checkbox"/> au sommet de |
| <input type="checkbox"/> pour | <input type="checkbox"/> près de | <input type="checkbox"/> sous | <input type="checkbox"/> sur | <input type="checkbox"/> au dessus de | | |

#20 Quantificateurs et articles

- | | | | | | | |
|------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> aucun/e | <input type="checkbox"/> aussi | <input type="checkbox"/> autre | <input type="checkbox"/> chaque | <input type="checkbox"/> du/de la/des | <input type="checkbox"/> encore | <input type="checkbox"/> le/la même |
| <input type="checkbox"/> le/fa/les | <input type="checkbox"/> pas | <input type="checkbox"/> un/une | <input type="checkbox"/> tous/tout | <input type="checkbox"/> un autre | <input type="checkbox"/> un peu | <input type="checkbox"/> plein/beaucoup |

#21 Pronoms

- | | | | | | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> à elle/za | <input type="checkbox"/> à lui/son | <input type="checkbox"/> à moi | <input type="checkbox"/> ça | <input type="checkbox"/> cas | <input type="checkbox"/> ceux | <input type="checkbox"/> elle |
| <input type="checkbox"/> eux | <input type="checkbox"/> il | <input type="checkbox"/> ils/elles | <input type="checkbox"/> je | <input type="checkbox"/> leur | <input type="checkbox"/> lui | <input type="checkbox"/> ma/man/mes |
| <input type="checkbox"/> moi | <input type="checkbox"/> moi-même | <input type="checkbox"/> notre | <input type="checkbox"/> nous | <input type="checkbox"/> on | <input type="checkbox"/> ses | <input type="checkbox"/> toi-même |
| <input type="checkbox"/> votre/fa/ton | <input type="checkbox"/> vous/zu | | | | | |

#22 Connecteurs

- | | | | | | |
|-----------------------------|-------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> et | <input type="checkbox"/> mais | <input type="checkbox"/> donc | <input type="checkbox"/> parce que | <input type="checkbox"/> si | <input type="checkbox"/> alors |
|-----------------------------|-------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|

#23 Votre enfant...

- parle d'événements passés ou de personnes absentes (par exemple un enfant qui a vu un défilé la semaine précédente peut dire plus tard « défilé », « orchestre », « musiciens »)

#24 Votre enfant...

- parle de choses qui vont se produire dans le futur (par exemple, dire « tchou tchou » ou « avion » avant de quitter la maison pour voyager ou dire « balançoire » quand vous allez ou partez)

#25 Votre enfant...

- parle d'objets qui ne sont pas présents comme d'un jouet manquant ou absent, se réfère à un animal domestique hors de vue, ou pose des questions à propos d'une personne absente

#26 Votre enfant...

- comprend si vous lui demandez quelque chose qui n'est pas dans la pièce (par exemple, il va dans la chambre à coucher chercher son ours en peluche si vous lui dites « où est l'ours ? »)

Grammaire

Noirir pour la phrase la plus fréquemment utilisée par votre enfant en ce moment pour dire:

#27 Les chiens sont là

- les chiens est là
 les chiens sont là

#28 Aller à l'école

- aller école
 aller à école

#29 Je vais t'attaquer

- je vais s'attaquer
 je vais l'attaquer

#30 C'est dans la valise

- c'est dedans la valise
 c'est dans la valise

#31 Le robot de Grégoire (en parlant de lui-même)

- robot Grégoire
 robot à Grégoire
 robot à moi
 mon robot à moi
 mon robot

#32 Je ne joue pas

- jouer pas
 pas jouer
 non jouer
 non pas jouer
 je joue pas

#33 Je veux la chaise

- veux la chaise
 veux la chaise Grégoire
 moi veux la chaise
 moi je veux la chaise
 je veux la chaise

#34 Est-ce que c'est un chien ?

- chien ?
 ça chien ?
 est chien ?
 c'est un chien ?
 est-ce que c'est un chien ?

#35 La chaussure de maman

- chaussure maman
 chaussure (de) maman
 chaussure à maman
 chaussure de maman

#36 Une chaise ou un frigidaire

- chaise/frigidaire
 (la) chaise/le frigidaire
 la chaise/le frigidaire
 une chaise/un frigidaire

#37 Je veux de la confiture/du chocolat

- confiture/chocolat
 je veux de la confiture/du chocolat

#38 Elle monte sur la chaise

- elle monte chaise
 elle monte sur la chaise

#39 Je veux descendre

- descendre
 veux descendre
 je veux descendre

#40 Il est beau

- « yé » beau
 test beau
 il est beau

#41 C'est une voiture

- ça voiture
 ça c'est voiture
 c'est une voiture

#42 Il/elle cherche

- cherche
 à chercher
 il/elle cherche

#43 Noirir et donnez des exemples si votre enfant utilise des verbes...

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> au présent (prends) ex: | <input type="checkbox"/> au passé composé (ai pris) ex: |
| <input type="checkbox"/> à l'impératif (prends!) ex: | <input type="checkbox"/> au futur (prendras) ex: |
| <input type="checkbox"/> à l'infinitif (prendre) ex: | <input type="checkbox"/> à l'imparfait (prenais) ex: |

#44 Donnez les trois phrases les plus longues que votre enfant produit en ce moment:

.....
.....
.....

NOME DA CRIANÇA _____	LOCALIDADE _____
DATA DE NASCIMENTO _____	IDADE EM MESES _____
FREQUENTA INSTITUIÇÃO: SIM NÃO SE SIM, DESDE _____	

INVENTÁRIO DO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS MACARTHUR:
PALAVRAS E FRASES
16-30 MESES
VERSÃO PARA ESTUDO EM PORTUGUÊS
TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO DE ROSA LIMA ¹

INSTRUÇÕES:

Este inventário destina-se a conhecer as capacidades de comunicação das crianças que falam português. Pedir-lhe-emos que nos indique, respondendo a cada pergunta, aquilo que a criança que tem a seu cuidado sabe dizer. O rigor na sua resposta é extremamente importante.

Na maior parte das perguntas, é pedido que indique se a criança diz ou não diz determinada palavra ou expressão. Nesses casos, deverá assinalar com um x a quadrícula à frente da palavra ou expressão em causa.

Em determinados casos, pergunta-se se a criança diz poucas vezes, algumas vezes, ou muitas vezes. Nesses casos, coloque o x no espaço respectivo.

Muito obrigada pelo sua colaboração.

¹ Consultoria de Fernanda L. Viana (U. Minho) e Ana M. Brito (FLUP)

PRIMEIRA PARTE: PRIMEIRAS PALAVRAS

A. Lista de vocabulário

As crianças compreendem muito mais palavras do que aquelas que dizem. Estamos interessados nas que a sua filha ou filho dizem. Por favor, leia a lista e marque as que já o(a) tenha ouvido dizer. Se usa uma pronúncia diferente (por exemplo, "Melo" em vez de "caramelo" ou "nita" por "bonita") é indiferente. O importante é saber se a criança as pronuncia, independentemente dos "erros" que possa cometer.

Também quando a criança disser por exemplo, *popó* para "carro" ou para "autocarro", escrever *popó* à frente dessas palavras

Exemplos: Carro *popó*; água *bumba*; botão *có*; chocolate *kinder*

1. Advérbios afirmativos/negativos, interjeições e sons de animais e coisas (21)

Ah! (surpresa)	<input type="checkbox"/>	Eh!	<input type="checkbox"/>	Dói-dói	<input type="checkbox"/>	Ufi	<input type="checkbox"/>
Ai!	<input type="checkbox"/>	Uau!-Uau!	<input type="checkbox"/>	Miau miau	<input type="checkbox"/>	Uí!	<input type="checkbox"/>
Vamos!	<input type="checkbox"/>	Caramba!	<input type="checkbox"/>	Oh!	<input type="checkbox"/>	Mé	<input type="checkbox"/>
Upa upa	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Pumba! Pum!	<input type="checkbox"/>	Quá-Quá	<input type="checkbox"/>
Cucu	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Rum-rum (carro)	<input type="checkbox"/>	Piu-piu	<input type="checkbox"/>
						Au! Au!	<input type="checkbox"/>

2. Animais (verdadeiros ou de brincar) (44)

Burro	<input type="checkbox"/>	Galinha/Pintainho	<input type="checkbox"/>	Pomba	<input type="checkbox"/>	Borboleta	<input type="checkbox"/>
Cavalo	<input type="checkbox"/>	Gato	<input type="checkbox"/>	Pato	<input type="checkbox"/>	Minhoca	<input type="checkbox"/>
Cabra	<input type="checkbox"/>	Leão	<input type="checkbox"/>	Pássaro	<input type="checkbox"/>	Abelha	<input type="checkbox"/>
Cão	<input type="checkbox"/>	Macaco/Macaca	<input type="checkbox"/>	Peixe	<input type="checkbox"/>	Aranha	<input type="checkbox"/>
Caracol	<input type="checkbox"/>	Mosca	<input type="checkbox"/>	Porco	<input type="checkbox"/>	Barata	<input type="checkbox"/>
Lobo	<input type="checkbox"/>	Melga	<input type="checkbox"/>	Rã	<input type="checkbox"/>	Boi	<input type="checkbox"/>
Tartaruga	<input type="checkbox"/>	Mosquito	<input type="checkbox"/>	Gaivota	<input type="checkbox"/>	Camelo	<input type="checkbox"/>
Coelho	<input type="checkbox"/>	Mocho	<input type="checkbox"/>	Girafa	<input type="checkbox"/>	Pinguim	<input type="checkbox"/>
Golfinho	<input type="checkbox"/>	Urso	<input type="checkbox"/>	Foca	<input type="checkbox"/>	Sapo	<input type="checkbox"/>
Elefante	<input type="checkbox"/>	Ovelha	<input type="checkbox"/>	Tigre	<input type="checkbox"/>	Carneiro	<input type="checkbox"/>
				Rato	<input type="checkbox"/>	Cobra	<input type="checkbox"/>
				Vaca	<input type="checkbox"/>	Formiga	<input type="checkbox"/>

Outros nomes de animais que a criança diga: _____

3. Veículos (verdadeiros ou de brincar) (18)

Ambulância	<input type="checkbox"/>	Camião	<input type="checkbox"/>	Táxi	<input type="checkbox"/>
Autocarro	<input type="checkbox"/>	Carro de bombeiros	<input type="checkbox"/>	Metro	<input type="checkbox"/>
Avião	<input type="checkbox"/>	Carrinho	<input type="checkbox"/>	Moto/a	<input type="checkbox"/>
Barco	<input type="checkbox"/>	Carro	<input type="checkbox"/>	Tractor	<input type="checkbox"/>
Pópo	<input type="checkbox"/>	Carro de polícia	<input type="checkbox"/>	Comboio	<input type="checkbox"/>
Bicicleta	<input type="checkbox"/>	Helicóptero	<input type="checkbox"/>	Triciclo	<input type="checkbox"/>

Nomes de outros veículos que a criança diga: _____

4. Brinquedos (22)

Bola	<input type="checkbox"/>	Lápis	<input type="checkbox"/>	Puzzle/Quebra-cabeças	<input type="checkbox"/>	Legos	<input type="checkbox"/>
Caricac	<input type="checkbox"/>	Livro	<input type="checkbox"/>	Pião	<input type="checkbox"/>	Carrinhos	<input type="checkbox"/>
Cozinha (de brincar)	<input type="checkbox"/>	Boneca	<input type="checkbox"/>	Guizo	<input type="checkbox"/>	Roca	<input type="checkbox"/>
(Livros de)Histórias	<input type="checkbox"/>	Bola	<input type="checkbox"/>	Roda	<input type="checkbox"/>	Mobiles (música)	<input type="checkbox"/>
Cubos	<input type="checkbox"/>	Peluche/ Urso de Peluche	<input type="checkbox"/>	Giz	<input type="checkbox"/>		
Balão	<input type="checkbox"/>	Apito	<input type="checkbox"/>	Jogos	<input type="checkbox"/>		

Nomes de outros brinquedos que a criança diga: _____

5. Alimentos e bebidas (78)

Água	<input type="checkbox"/>	Nozes	<input type="checkbox"/>	Maçã	<input type="checkbox"/>	Queijo	<input type="checkbox"/>
Sande	<input type="checkbox"/>	Chouriço	<input type="checkbox"/>	Melão	<input type="checkbox"/>	Salsicha	<input type="checkbox"/>
Bolo	<input type="checkbox"/>	Chupa-chupa	<input type="checkbox"/>	Ovo	<input type="checkbox"/>	Melancia	<input type="checkbox"/>
Bombom	<input type="checkbox"/>	Couve	<input type="checkbox"/>	Pipocas	<input type="checkbox"/>	Sopa	<input type="checkbox"/>
Café	<input type="checkbox"/>	Sumo	<input type="checkbox"/>	Pão	<input type="checkbox"/>	Torrada	<input type="checkbox"/>
Vinho	<input type="checkbox"/>	Pudim	<input type="checkbox"/>	Papa	<input type="checkbox"/>	Uvas	<input type="checkbox"/>
Cerveja	<input type="checkbox"/>	Morangos	<input type="checkbox"/>	Pastel/Bolo	<input type="checkbox"/>	Vitaminas	<input type="checkbox"/>
Sopa	<input type="checkbox"/>	Bolachas	<input type="checkbox"/>	Batatas	<input type="checkbox"/>	Presunto	<input type="checkbox"/>
Caramelos	<input type="checkbox"/>	Iogurte	<input type="checkbox"/>	Pepino	<input type="checkbox"/>	Gelado	<input type="checkbox"/>
Came	<input type="checkbox"/>	Laranja	<input type="checkbox"/>	Peras	<input type="checkbox"/>	Tangerina	<input type="checkbox"/>
Castanhas	<input type="checkbox"/>	Leite	<input type="checkbox"/>	Pipas	<input type="checkbox"/>	Ananás	<input type="checkbox"/>
Ceia/Jantar	<input type="checkbox"/>	Limão	<input type="checkbox"/>	Pizza	<input type="checkbox"/>	Kivi	<input type="checkbox"/>
Ervilhas	<input type="checkbox"/>	Madalenas	<input type="checkbox"/>	Banana	<input type="checkbox"/>	Chá	<input type="checkbox"/>
Chiclete/Goma	<input type="checkbox"/>	Creme	<input type="checkbox"/>	Frango	<input type="checkbox"/>	Peixe	<input type="checkbox"/>
Chocolate	<input type="checkbox"/>	Manteiga	<input type="checkbox"/>	Sobremesa	<input type="checkbox"/>	Tomate	<input type="checkbox"/>
Coca-Cola	<input type="checkbox"/>	Mamelada	<input type="checkbox"/>	Alface	<input type="checkbox"/>	Canja	<input type="checkbox"/>
Cenoura	<input type="checkbox"/>	Compota/doce	<input type="checkbox"/>	Bife	<input type="checkbox"/>	Fiambre	<input type="checkbox"/>
Pêssego	<input type="checkbox"/>	Amêndoas	<input type="checkbox"/>	Arroz	<input type="checkbox"/>	Rissol	<input type="checkbox"/>
Ameixas	<input type="checkbox"/>	Feijão	<input type="checkbox"/>	Massa	<input type="checkbox"/>	/rissóis	<input type="checkbox"/>
Diospiros	<input type="checkbox"/>	Milho	<input type="checkbox"/>	Puré	<input type="checkbox"/>		

Nomes de outros alimentos que a criança diga: _____

O seu filho(a) podem referir-se a Douradinhos, MacDonalds ou outras marcas para se referirem a certos alimentos. Escreva a seguir o que eles dizem:

6. Roupa, calçado e acessórios (50)

Casaco	<input type="checkbox"/>	Kispo	<input type="checkbox"/>	Fato de treino	<input type="checkbox"/>	Fato de banho	<input type="checkbox"/>
Anel	<input type="checkbox"/>	Totos	<input type="checkbox"/>	Collants	<input type="checkbox"/>	Sapatilhas	<input type="checkbox"/>
Babeiro/Babete	<input type="checkbox"/>	Travessão	<input type="checkbox"/>	Fralda	<input type="checkbox"/>	Vestido	<input type="checkbox"/>
Bata	<input type="checkbox"/>	Gorro/Carapuço	<input type="checkbox"/>	Guarda-chuva	<input type="checkbox"/>	Camisola	<input type="checkbox"/>
Botas	<input type="checkbox"/>	Luvas	<input type="checkbox"/>	Chuva	<input type="checkbox"/>	Sapatilha	<input type="checkbox"/>
Botão	<input type="checkbox"/>	Laços/Flores	<input type="checkbox"/>	Carapins	<input type="checkbox"/>	Sapato	<input type="checkbox"/>
Fecho	<input type="checkbox"/>	Mochila	<input type="checkbox"/>	Brincos	<input type="checkbox"/>	Fita	<input type="checkbox"/>
Meias	<input type="checkbox"/>	Carteira	<input type="checkbox"/>	Bolso	<input type="checkbox"/>	Sandálias	<input type="checkbox"/>
Camisa	<input type="checkbox"/>	Pasta	<input type="checkbox"/>	Pijama	<input type="checkbox"/>	Cuecas	<input type="checkbox"/>
Cachecol	<input type="checkbox"/>	Bata	<input type="checkbox"/>	Pulseira	<input type="checkbox"/>	Saia	<input type="checkbox"/>
Boné	<input type="checkbox"/>	Calças	<input type="checkbox"/>	Chapéu	<input type="checkbox"/>	Chinelos	<input type="checkbox"/>
Relógio	<input type="checkbox"/>	Cinto	<input type="checkbox"/>	T. Shirt	<input type="checkbox"/>	Pantufas	<input type="checkbox"/>
				Calções	<input type="checkbox"/>	Colar/Fio	<input type="checkbox"/>
						Chupeta	<input type="checkbox"/>

Nomes de outros elementos que a criança diga: _____

7. Partes do corpo (38)

Barriga	<input type="checkbox"/>	Rabo	<input type="checkbox"/>	Olhos	<input type="checkbox"/>	Pila/pilau	<input type="checkbox"/>
Boca	<input type="checkbox"/>	Dedo	<input type="checkbox"/>	Orelha	<input type="checkbox"/>	Pilinha	<input type="checkbox"/>
Braços	<input type="checkbox"/>	Dente(s)	<input type="checkbox"/>	Cabelo	<input type="checkbox"/>	Unhas	<input type="checkbox"/>
Cabeça	<input type="checkbox"/>	Língua	<input type="checkbox"/>	Perna(s)	<input type="checkbox"/>	Pipi	<input type="checkbox"/>
Cara	<input type="checkbox"/>	Mão(s)	<input type="checkbox"/>	Pestanas	<input type="checkbox"/>	Umbigo	<input type="checkbox"/>
Costas	<input type="checkbox"/>	Joelho	<input type="checkbox"/>	Sobrancelhas	<input type="checkbox"/>	Bochechas	<input type="checkbox"/>
Peito	<input type="checkbox"/>	Cotovelo	<input type="checkbox"/>	Testa	<input type="checkbox"/>	Garganta	<input type="checkbox"/>
Umbigo	<input type="checkbox"/>	Ombros	<input type="checkbox"/>	Queixo	<input type="checkbox"/>	Ouvido(s)	<input type="checkbox"/>
Maminhas	<input type="checkbox"/>	Tornozelo	<input type="checkbox"/>	Pé(s)	<input type="checkbox"/>		
Pulso	<input type="checkbox"/>	Nariz	<input type="checkbox"/>	Pescoço	<input type="checkbox"/>		

Nomes de outras partes que a criança diga: _____

8. Utensílios da casa (91)

Tapete	<input type="checkbox"/>	Faca	<input type="checkbox"/>	Garfo	<input type="checkbox"/>	Tanque	<input type="checkbox"/>
Pote /penico	<input type="checkbox"/>	Colónia/perfume	<input type="checkbox"/>	Lâmpada	<input type="checkbox"/>	Regador	<input type="checkbox"/>
Biberão	<input type="checkbox"/>	Copo	<input type="checkbox"/>	Lata	<input type="checkbox"/>	Planta	<input type="checkbox"/>
Saco	<input type="checkbox"/>	Cruz	<input type="checkbox"/>	Lixo	<input type="checkbox"/>	Prato	<input type="checkbox"/>
Luz/lâmpada	<input type="checkbox"/>	Balde	<input type="checkbox"/>	Luz	<input type="checkbox"/>	Rádio	<input type="checkbox"/>
Botija de Gás	<input type="checkbox"/>	Colher	<input type="checkbox"/>	Martelo	<input type="checkbox"/>	Apanhador/pá	<input type="checkbox"/>
Garrafa	<input type="checkbox"/>	Dinheiro	<input type="checkbox"/>	Parafuso	<input type="checkbox"/>	Guardanapos	<input type="checkbox"/>
Caixa	<input type="checkbox"/>	Tomada	<input type="checkbox"/>	Serrote	<input type="checkbox"/>	Tampa	<input type="checkbox"/>
Carteira	<input type="checkbox"/>	Escova	<input type="checkbox"/>	Prego	<input type="checkbox"/>	Taça (sobremesas)	<input type="checkbox"/>
Escova de dentes	<input type="checkbox"/>	Ferro/Tábua passar ferro	<input type="checkbox"/>	Remédios	<input type="checkbox"/>	Bacia	<input type="checkbox"/>
				Computador	<input type="checkbox"/>	Varinha mágica	<input type="checkbox"/>
Cesta	<input type="checkbox"/>	Fotografia	<input type="checkbox"/>	Pano	<input type="checkbox"/>	Telefone	<input type="checkbox"/>
Champô	<input type="checkbox"/>	Esfregona	<input type="checkbox"/>	Papel	<input type="checkbox"/>	Telemóvel	<input type="checkbox"/>
Chaves	<input type="checkbox"/>	Oculos	<input type="checkbox"/>	Pente	<input type="checkbox"/>	Tesoura(s)	<input type="checkbox"/>
Tacho	<input type="checkbox"/>	Flauta	<input type="checkbox"/>	Euros/ Dinheiro	<input type="checkbox"/>	Toalha	<input type="checkbox"/>
Panela	<input type="checkbox"/>	Vassoura	<input type="checkbox"/>	Papel higiénico	<input type="checkbox"/>	Vaso	<input type="checkbox"/>
Travessa	<input type="checkbox"/>	Caneca	<input type="checkbox"/>	Travesseiro	<input type="checkbox"/>	Velas	<input type="checkbox"/>
Fogão	<input type="checkbox"/>	Cadernos	<input type="checkbox"/>	Lençóis	<input type="checkbox"/>	Sabão/sabonete	<input type="checkbox"/>
Microondas	<input type="checkbox"/>	Lápis	<input type="checkbox"/>	Almofada	<input type="checkbox"/>	Cobertor	<input type="checkbox"/>
Frigorífico	<input type="checkbox"/>	Banheira	<input type="checkbox"/>	Edredão	<input type="checkbox"/>	Secador (cabelo)	<input type="checkbox"/>
Forno	<input type="checkbox"/>	Duche	<input type="checkbox"/>	Candeeiro	<input type="checkbox"/>	Agulha(s)	<input type="checkbox"/>
Termómetro	<input type="checkbox"/>	Espelho	<input type="checkbox"/>	Mola (roupa)	<input type="checkbox"/>	Linhas	<input type="checkbox"/>
Carpete	<input type="checkbox"/>	Máquina roupa	<input type="checkbox"/>			Máquina louça	<input type="checkbox"/>
Bacia	<input type="checkbox"/>						

Nomes de outros utensílios que a criança diga: _____

9. Móveis e constituintes da casa (39)

Armário/Prateleiras	<input type="checkbox"/>	Beliche	<input type="checkbox"/>	Jardim	<input type="checkbox"/>	Pátio	<input type="checkbox"/>
Balcão/Banca	<input type="checkbox"/>	Escritório	<input type="checkbox"/>	Quintal	<input type="checkbox"/>	Cadeira	<input type="checkbox"/>
Banco	<input type="checkbox"/>	Cave	<input type="checkbox"/>	Lareira	<input type="checkbox"/>	Sofá	<input type="checkbox"/>
Casa de Banho	<input type="checkbox"/>	Berço	<input type="checkbox"/>	Quarto	<input type="checkbox"/>	Televisão	<input type="checkbox"/>
Caixote	<input type="checkbox"/>	Escadas	<input type="checkbox"/>	Mesa	<input type="checkbox"/>	Terraço	<input type="checkbox"/>
Cama	<input type="checkbox"/>	Sótão	<input type="checkbox"/>	Alpendre	<input type="checkbox"/>	Estante	<input type="checkbox"/>
Chão/soalho	<input type="checkbox"/>	Janela	<input type="checkbox"/>	Porta	<input type="checkbox"/>	Parede	<input type="checkbox"/>
Cozinha	<input type="checkbox"/>	Corredor	<input type="checkbox"/>	Sanita	<input type="checkbox"/>	Varanda	<input type="checkbox"/>
Sala de Jantar	<input type="checkbox"/>	Garagem	<input type="checkbox"/>	Sala	<input type="checkbox"/>	Tecto	<input type="checkbox"/>
		Portão	<input type="checkbox"/>	Chaminé	<input type="checkbox"/>	Campainha	<input type="checkbox"/>

Nomes de outros elementos que a criança diga: _____

10. Coisas de fora (37)

Passeio	<input type="checkbox"/>	Estrada	<input type="checkbox"/>	Lua	<input type="checkbox"/>	Ponte	<input type="checkbox"/>
Ar/vento	<input type="checkbox"/>	Estrela	<input type="checkbox"/>	Nevoeiro	<input type="checkbox"/>	Ramo	<input type="checkbox"/>
Árvore(s)	<input type="checkbox"/>	Quinta/Campo	<input type="checkbox"/>	Neve	<input type="checkbox"/>	Rua	<input type="checkbox"/>
Bandeira	<input type="checkbox"/>	Flor(es)	<input type="checkbox"/>	Nuvem(s)	<input type="checkbox"/>	Sol	<input type="checkbox"/>
Casa	<input type="checkbox"/>	Folha	<input type="checkbox"/>	Ondas	<input type="checkbox"/>	Escorrega	<input type="checkbox"/>
Céu	<input type="checkbox"/>	Fumo	<input type="checkbox"/>	Pátio	<input type="checkbox"/>	Jardim	<input type="checkbox"/>
Chuva	<input type="checkbox"/>	Relva	<input type="checkbox"/>	Pedra	<input type="checkbox"/>	Baloço	<input type="checkbox"/>
Pinheiro(s)	<input type="checkbox"/>	Trovoada	<input type="checkbox"/>	Pinheiro	<input type="checkbox"/>	Erva	<input type="checkbox"/>
Conchinhas	<input type="checkbox"/>	Relâmpago(s)	<input type="checkbox"/>	Terra	<input type="checkbox"/>		
		Horta	<input type="checkbox"/>	Areia	<input type="checkbox"/>		

Nomes de outros elementos que a criança diga: _____

11. Lugares onde ir (34)

Avenida	<input type="checkbox"/>	Feira	<input type="checkbox"/>	Mar	<input type="checkbox"/>	Supermercado	<input type="checkbox"/>
Casa	<input type="checkbox"/>	Festa	<input type="checkbox"/>	Monte/montanha	<input type="checkbox"/>	Loja	<input type="checkbox"/>
Cinema	<input type="checkbox"/>	Fora	<input type="checkbox"/>	Parque	<input type="checkbox"/>	Rua	<input type="checkbox"/>
Circo	<input type="checkbox"/>	Jardim/Escolinha	<input type="checkbox"/>	Passeio/dar um	<input type="checkbox"/>	Shopping	<input type="checkbox"/>
Escola/Colégio	<input type="checkbox"/>	Campo	<input type="checkbox"/>	Passeio	<input type="checkbox"/>	Ballet	<input type="checkbox"/>
Teatro	<input type="checkbox"/>	Igreja	<input type="checkbox"/>	Piscina	<input type="checkbox"/>	Ginástica	<input type="checkbox"/>
Mercearia	<input type="checkbox"/>	Talho	<input type="checkbox"/>	Praia	<input type="checkbox"/>	Hospital	<input type="checkbox"/>
Café	<input type="checkbox"/>	Peixaria	<input type="checkbox"/>	Música	<input type="checkbox"/>	Médico	<input type="checkbox"/>
Loja	<input type="checkbox"/>	Rio	<input type="checkbox"/>	Farmácia	<input type="checkbox"/>		

Nomes de outros lugares que a criança diga: _____

12. Gente e pessoas (32)

Avó	<input type="checkbox"/>	Mamã	<input type="checkbox"/>	Nome próprio de pessoa	<input type="checkbox"/>	Professor/a	<input type="checkbox"/>
Avô	<input type="checkbox"/>	Médico/Doutor	<input type="checkbox"/>	peessoa (2)	<input type="checkbox"/>	Educador	<input type="checkbox"/>
Amigo	<input type="checkbox"/>	Mulher	<input type="checkbox"/>	Papá	<input type="checkbox"/>	(Nome)	<input type="checkbox"/>
Carteiro	<input type="checkbox"/>	Bebé	<input type="checkbox"/>	Palhaço	<input type="checkbox"/>	Empregada	<input type="checkbox"/>
Menina	<input type="checkbox"/>	Menino	<input type="checkbox"/>	Polícia	<input type="checkbox"/>	(nome)	<input type="checkbox"/>
Homem	<input type="checkbox"/>	Nome de menino(s)	<input type="checkbox"/>	Primo/Prima	<input type="checkbox"/>	Senhor	<input type="checkbox"/>
Imã	<input type="checkbox"/>	Nome do boneco	<input type="checkbox"/>	Bombeiro	<input type="checkbox"/>	Senhora	<input type="checkbox"/>
Imão	<input type="checkbox"/>	Nome próprio de pessoa (1)	<input type="checkbox"/>	Bruxa	<input type="checkbox"/>	Ama (nome)	<input type="checkbox"/>
Madrinha/padrinho	<input type="checkbox"/>					Tia	<input type="checkbox"/>
						Tio	<input type="checkbox"/>

Outros nomes, principalmente nomes de heróis de desenhos animados, histórias, brinquedos, profissionais, próximos das crianças, artistas e programas de Tv e outras pessoas:

13. Palavras e frases para rotinas e fórmulas verbais de saudação (34)

Olé ! Olá!	<input type="checkbox"/>	Vamos	<input type="checkbox"/>	Olá	<input type="checkbox"/>	Palminhas	<input type="checkbox"/>
Até logo!	<input type="checkbox"/>	passar	<input type="checkbox"/>	Até amanhã	<input type="checkbox"/>	Perdão/Desculpa	<input type="checkbox"/>
Para o banho	<input type="checkbox"/>	Assim	<input type="checkbox"/>	Espera aí!	<input type="checkbox"/>		
Vamos comer	<input type="checkbox"/>	Espera	<input type="checkbox"/>	Dói	<input type="checkbox"/>	Xixi	<input type="checkbox"/>
Adeus/Xau	<input type="checkbox"/>	A ver	<input type="checkbox"/>	Caramba	<input type="checkbox"/>	Cocó	<input type="checkbox"/>
Toca a dormir!	<input type="checkbox"/>	A jogar	<input type="checkbox"/>	Puxal	<input type="checkbox"/>	Por favor	<input type="checkbox"/>
Vamos nanar	<input type="checkbox"/>	Bem!	<input type="checkbox"/>	Bolas!	<input type="checkbox"/>	Está bem!	<input type="checkbox"/>
Vamos à loja/super/mercearia	<input type="checkbox"/>	Colo	<input type="checkbox"/>	Olha	<input type="checkbox"/>	Já está!	<input type="checkbox"/>
Vamos à rua	<input type="checkbox"/>	Obrigado/a	<input type="checkbox"/>			Onde está?	<input type="checkbox"/>
Vamos ao parque	<input type="checkbox"/>	Golof	<input type="checkbox"/>				

Nomes de outras palavras que a criança diga: _____

14. Verbos (ações, processos e estados) (124)

Aborrecer	<input type="checkbox"/>	Contar	<input type="checkbox"/>	Furar	<input type="checkbox"/>	Poder	<input type="checkbox"/>
/chatear	<input type="checkbox"/>	Correr	<input type="checkbox"/>	Gostar	<input type="checkbox"/>	Procurar	<input type="checkbox"/>
Abotoar/	<input type="checkbox"/>	Cortar	<input type="checkbox"/>	Gritar	<input type="checkbox"/>	Puxar	<input type="checkbox"/>
Apertar	<input type="checkbox"/>	Coser	<input type="checkbox"/>	Guardar	<input type="checkbox"/>	Queimar	<input type="checkbox"/>
Abrir	<input type="checkbox"/>	Crescer	<input type="checkbox"/>	Ir	<input type="checkbox"/>	Querer	<input type="checkbox"/>
Acabar	<input type="checkbox"/>	Custar	<input type="checkbox"/>	Jogar	<input type="checkbox"/>	Rachar/romper	<input type="checkbox"/>
Acender	<input type="checkbox"/>	Dançar	<input type="checkbox"/>	LadRAR	<input type="checkbox"/>	Rebentar/Estalar	<input type="checkbox"/>
Ajudar	<input type="checkbox"/>	Dar	<input type="checkbox"/>	Lamber	<input type="checkbox"/>	Regar	<input type="checkbox"/>
Andar	<input type="checkbox"/>	Deitar	<input type="checkbox"/>	Lavar	<input type="checkbox"/>	Respirar	<input type="checkbox"/>
Apagar	<input type="checkbox"/>	Deitar/ir	<input type="checkbox"/>	Ler	<input type="checkbox"/>	Rir	<input type="checkbox"/>
Apanhar	<input type="checkbox"/>	dormir	<input type="checkbox"/>	Levantar	<input type="checkbox"/>	Roer	<input type="checkbox"/>
Aprender	<input type="checkbox"/>	Deixar	<input type="checkbox"/>	Levar	<input type="checkbox"/>	Saber	<input type="checkbox"/>
Arrefecer	<input type="checkbox"/>	Doer	<input type="checkbox"/>	Limpar	<input type="checkbox"/>	Saltar	<input type="checkbox"/>
Assoar	<input type="checkbox"/>	Dormir	<input type="checkbox"/>	Mentir	<input type="checkbox"/>	Sentar	<input type="checkbox"/>
Assobiar	<input type="checkbox"/>	Empurrar	<input type="checkbox"/>	Meter/Pôr	<input type="checkbox"/>	Sentir	<input type="checkbox"/>
Atar	<input type="checkbox"/>	Enganar	<input type="checkbox"/>	Molhar	<input type="checkbox"/>	Ser	<input type="checkbox"/>
Baixar	<input type="checkbox"/>	Ensinar	<input type="checkbox"/>	Morder	<input type="checkbox"/>	Servir	<input type="checkbox"/>
Beber	<input type="checkbox"/>	Entrar	<input type="checkbox"/>	Mostrar	<input type="checkbox"/>	Subir /descer	<input type="checkbox"/>
Beber	<input type="checkbox"/>	Esbarrar/	<input type="checkbox"/>				
Brincar	<input type="checkbox"/>	escorregar	<input type="checkbox"/>				
Buscar	<input type="checkbox"/>	Escapar/	<input type="checkbox"/>	Nadar	<input type="checkbox"/>	Tapar	<input type="checkbox"/>
Cair	<input type="checkbox"/>	Fugir	<input type="checkbox"/>	Necessitar/	<input type="checkbox"/>	Ter	<input type="checkbox"/>
Calar	<input type="checkbox"/>	Escrever	<input type="checkbox"/>	Precisar	<input type="checkbox"/>	Tirar	<input type="checkbox"/>
Calçar	<input type="checkbox"/>	Esfregar	<input type="checkbox"/>	Olhar	<input type="checkbox"/>	Tocar	<input type="checkbox"/>
Cansar	<input type="checkbox"/>	Esperar/	<input type="checkbox"/>	Ouvir	<input type="checkbox"/>	Tomar (leite)	<input type="checkbox"/>
Cantar	<input type="checkbox"/>	aguardar	<input type="checkbox"/>	Parar	<input type="checkbox"/>	Tomar banho	<input type="checkbox"/>
Chamar	<input type="checkbox"/>	Espirrar	<input type="checkbox"/>	Parecer	<input type="checkbox"/>	Tossir	<input type="checkbox"/>
Chorar	<input type="checkbox"/>	Estar	<input type="checkbox"/>	Passar (a ferro)	<input type="checkbox"/>	Trazer	<input type="checkbox"/>
Chupar/	<input type="checkbox"/>	Estender	<input type="checkbox"/>	Pegar	<input type="checkbox"/>	Ver	<input type="checkbox"/>
chuchar	<input type="checkbox"/>	Estragar	<input type="checkbox"/>	Pentear	<input type="checkbox"/>	Vestir	<input type="checkbox"/>
Colher/	<input type="checkbox"/>	Falar	<input type="checkbox"/>	Perder	<input type="checkbox"/>	Voar	<input type="checkbox"/>
Colher/	<input type="checkbox"/>	Fazer	<input type="checkbox"/>	Pesar	<input type="checkbox"/>		
Apanhar	<input type="checkbox"/>	Fechar	<input type="checkbox"/>	Picar	<input type="checkbox"/>		
Colocar/Pôr	<input type="checkbox"/>	Fechar (a	<input type="checkbox"/>	Plantar	<input type="checkbox"/>		
Começar	<input type="checkbox"/>	garrafa)	<input type="checkbox"/>				
Comer	<input type="checkbox"/>	Ficar	<input type="checkbox"/>				
Comprar	<input type="checkbox"/>						

Outros verbos que a criança diga: _____

15. Palavras qualificativas (61)

Alto	<input type="checkbox"/>	Difícil	<input type="checkbox"/>	Frio	<input type="checkbox"/>	Pobre	<input type="checkbox"/>
Amarelo	<input type="checkbox"/>	Doente	<input type="checkbox"/>	Gordo	<input type="checkbox"/>	Porquinho/	<input type="checkbox"/>
Azul	<input type="checkbox"/>	Dorminhoco	<input type="checkbox"/>	Grande	<input type="checkbox"/>	porco	<input type="checkbox"/>
Baixo	<input type="checkbox"/>	Duro	<input type="checkbox"/>	Ladrão	<input type="checkbox"/>	Preto	<input type="checkbox"/>
Bom	<input type="checkbox"/>	Encamado/	<input type="checkbox"/>	Largo	<input type="checkbox"/>	Primeiro	<input type="checkbox"/>
Bonito/a	<input type="checkbox"/>	vermelho	<input type="checkbox"/>	Limpo	<input type="checkbox"/>	Quente	<input type="checkbox"/>
Branco	<input type="checkbox"/>	Escuro	<input type="checkbox"/>	Lindo/a	<input type="checkbox"/>	Quieto	<input type="checkbox"/>
Bruto	<input type="checkbox"/>	Fino/fina ²	<input type="checkbox"/>	Magro	<input type="checkbox"/>	Rasgado	<input type="checkbox"/>
Burro	<input type="checkbox"/>	Estragado	<input type="checkbox"/>	Mau	<input type="checkbox"/>	Rico	<input type="checkbox"/>
Caca	<input type="checkbox"/>	Estreito	<input type="checkbox"/>	Mentiroso	<input type="checkbox"/>	Rosa	<input type="checkbox"/>
Cansado	<input type="checkbox"/>	Estúpido	<input type="checkbox"/>	Negro	<input type="checkbox"/>	Roto/rompido	<input type="checkbox"/>
Castanho	<input type="checkbox"/>	Fácil	<input type="checkbox"/>	Novo	<input type="checkbox"/>	Sujo	<input type="checkbox"/>
Cheio	<input type="checkbox"/>	Feia/o	<input type="checkbox"/>	Orelhudo	<input type="checkbox"/>	Tonto/Tolo	<input type="checkbox"/>
Contente	<input type="checkbox"/>	Feliz	<input type="checkbox"/>	Palerma	<input type="checkbox"/>	Triste	<input type="checkbox"/>
Cor de	<input type="checkbox"/>	Fino	<input type="checkbox"/>	Pequeno/	<input type="checkbox"/>	Último	<input type="checkbox"/>
laranja	<input type="checkbox"/>	Fofa	<input type="checkbox"/>	pequerrucho	<input type="checkbox"/>	Velho	<input type="checkbox"/>
						Verde	<input type="checkbox"/>

Outros qualificativos que a criança diga: _____

16. Palavras sobre o tempo (19)

Agora	<input type="checkbox"/>	Dia	<input type="checkbox"/>	Logo	<input type="checkbox"/>	Quando	<input type="checkbox"/>
Ainda	<input type="checkbox"/>	Era uma vez	<input type="checkbox"/>	Manhã	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>
Amanhã	<input type="checkbox"/>	Hoje	<input type="checkbox"/>	Noite	<input type="checkbox"/>	Tarde	<input type="checkbox"/>
Cedo	<input type="checkbox"/>	Horas	<input type="checkbox"/>	Nunca	<input type="checkbox"/>	Uma vez	<input type="checkbox"/>
Depois	<input type="checkbox"/>	Já	<input type="checkbox"/>	Ontem	<input type="checkbox"/>		

Outras palavras que a criança diga: _____

17. Pronomes (37)

Algo/alguma coisa	<input type="checkbox"/>	Contigo	<input type="checkbox"/>	Me (dá-me)	<input type="checkbox"/>	Qual	<input type="checkbox"/>
Aquele/a/es	<input type="checkbox"/>	Ele	<input type="checkbox"/>	Meu	<input type="checkbox"/>	Quem	<input type="checkbox"/>
Aquilo	<input type="checkbox"/>	Esse	<input type="checkbox"/>	Meus	<input type="checkbox"/>	Seu	<input type="checkbox"/>
Clítico a (apanha-a)	<input type="checkbox"/>	Esses	<input type="checkbox"/>	Mim (a mim)	<input type="checkbox"/>	Seus	<input type="checkbox"/>
Clítico as (dá-mas)	<input type="checkbox"/>	Este/a	<input type="checkbox"/>	Minha	<input type="checkbox"/>	Sua	<input type="checkbox"/>
Clítico lhe (dá - lhe)	<input type="checkbox"/>	Estes/as	<input type="checkbox"/>	Minhas	<input type="checkbox"/>	Suas	<input type="checkbox"/>
Clítico o (apanha-o)	<input type="checkbox"/>	Eu	<input type="checkbox"/>	Nosso/Nossa	<input type="checkbox"/>	Te (vai-te)	<input type="checkbox"/>
Clítico os (dá-mos)	<input type="checkbox"/>	Isso	<input type="checkbox"/>	Outro/a	<input type="checkbox"/>	Teu	<input type="checkbox"/>
Comigo	<input type="checkbox"/>	Isto	<input type="checkbox"/>	Para ti	<input type="checkbox"/>	Ti	<input type="checkbox"/>
						Tua	<input type="checkbox"/>

Outros pronomes que a criança diga: _____

² Ex.: Querias que te desse ... e tu davas-me ... não? És fino/a ...

18. Palavras para perguntar (8)

Como	<input type="checkbox"/>	Por que	<input type="checkbox"/>	Qual	<input type="checkbox"/>	Quê	<input type="checkbox"/>
Onde (está)	<input type="checkbox"/>	Porquê	<input type="checkbox"/>	Quantos	<input type="checkbox"/>	Quem	<input type="checkbox"/>

Outras palavras que a criança diga: _____

19. Preposições e advérbios de lugar e modo (31)

A beira (de)/Ao pé (de)	<input type="checkbox"/>	Bem	<input type="checkbox"/>	Diante/adiante	<input type="checkbox"/>	Mal	<input type="checkbox"/>
A/ao/á	<input type="checkbox"/>	Com (o/a)	<input type="checkbox"/>	Donde/onde	<input type="checkbox"/>	Muito alto	<input type="checkbox"/>
Acolá	<input type="checkbox"/>	De cima	<input type="checkbox"/>	Em cima/acima	<input type="checkbox"/>	No meio	<input type="checkbox"/>
Ai	<input type="checkbox"/>	De/da/do/desses	<input type="checkbox"/>	Em/na/no	<input type="checkbox"/>	Para (para a mãe)	<input type="checkbox"/>
ali	<input type="checkbox"/>	Debaixo/abaixo	<input type="checkbox"/>	Fora/lá fora	<input type="checkbox"/>	Perto	<input type="checkbox"/>
Ao	<input type="checkbox"/>	Dentro	<input type="checkbox"/>	Junto a/ao lado de	<input type="checkbox"/>	Por/pelo	<input type="checkbox"/>
Aqui	<input type="checkbox"/>	Detrás/atrás	<input type="checkbox"/>	Lado (ao lado)	<input type="checkbox"/>	Quase	<input type="checkbox"/>
Até	<input type="checkbox"/>			Longe	<input type="checkbox"/>	Sem	<input type="checkbox"/>

Outras palavras que a criança diga: _____

20. Quantificadores e artigos (28)

A	<input type="checkbox"/>	Muito	<input type="checkbox"/>	Os	<input type="checkbox"/>	Todo(a)/todos(as)	<input type="checkbox"/>
Alguém	<input type="checkbox"/>	Muitos	<input type="checkbox"/>	Pouca/o	<input type="checkbox"/>	Três	<input type="checkbox"/>
Alguns/s	<input type="checkbox"/>	Nada	<input type="checkbox"/>	Quantos	<input type="checkbox"/>	Um (um carro)	<input type="checkbox"/>
As	<input type="checkbox"/>	Nenhum	<input type="checkbox"/>	Quatro	<input type="checkbox"/>	Uma	<input type="checkbox"/>
Cinco	<input type="checkbox"/>	Nenhuma	<input type="checkbox"/>	Quatro	<input type="checkbox"/>	Umas	<input type="checkbox"/>
Dois/duas	<input type="checkbox"/>	Ninguém	<input type="checkbox"/>	Tanto/tantos	<input type="checkbox"/>	Uns (numeral)	<input type="checkbox"/>
Mais	<input type="checkbox"/>	O (menino)	<input type="checkbox"/>	Toda/todas	<input type="checkbox"/>	Uns	<input type="checkbox"/>

Outras palavras que a criança diga: _____

21. Verbos auxiliares (7)

Estar (estou a jogar)	<input type="checkbox"/>	Haver (hei-de comer)	<input type="checkbox"/>	Poder (podemos apanhar)	<input type="checkbox"/>	Ter (tenho de/que comer)	<input type="checkbox"/>
Estar a (estás a dormir)	<input type="checkbox"/>	Ir (vamos andando)	<input type="checkbox"/>	Querer (quero ir)	<input type="checkbox"/>		

Outras palavras que a criança diga: _____

22. Palavras conectivas (conjunções) (10)

Depois	<input type="checkbox"/>	Logo	<input type="checkbox"/>	Porque	<input type="checkbox"/>	Também	<input type="checkbox"/>
E	<input type="checkbox"/>	Mas	<input type="checkbox"/>	Se (se for...)	<input type="checkbox"/>		
Então	<input type="checkbox"/>	Ou	<input type="checkbox"/>	Senão	<input type="checkbox"/>		

Outras palavras que a criança diga: _____

B. Como a criança usa e entende a linguagem

	Ainda não	As vezes	Muitas vezes
1. Fala o seu filho/sua filha, alguma vez, de acontecimentos passados, ou gente que não está presente? Por exemplo, uma criança que foi ao circo a semana passada pode dizer, depois "circo", ou "palhaço".			
2. Fala o seu filho/sua filha, alguma vez, de algo que vai acontecer no futuro? Por exemplo diz "comboio" ou "avião" antes de você sair de casa para uma viagem ou baloiço antes de ir ao parque?			
3. Fala o seu filho ou a sua filha de objectos que não estão presentes, como por exemplo perguntar por um brinquedo perdido ou que não está presente ou pergunta por uma pessoa que não pode ver?			
4. Compreende se você pergunta por algo que não está no quarto. Por exemplo, vai buscar a bola ao quarto enquanto você pergunta "onde está a bola"?			
5. Diz o nome da pessoa a que pertence uma coisa? Por exemplo, se ata um sapato da mãe diz "mamã"?			

Questionnaire de renseignements sur l'historique, la famille et l'environnement linguistique de l'enfant

Questionnaire sur l'historique et l'environnement linguistique de l'enfant*

* Version courte du Questionnaire Beyrouth-Tours, adapté à partir de J. Paradis' (2007) ALEQ and ALDeQ questionnaires

Ce questionnaire doit être complété par la personne consacrant le plus de temps à l'enfant

Avant de commencer ce questionnaire, veuillez indiquer votre lien de parenté avec l'enfant (e.g. mère, père, grand-mère etc.) : _____

1. Informations générales sur l'enfant

- 1.1. Date de naissance : _____
- 1.2. Lieu de naissance : _____
- 1.3. Si le lieu de naissance est différent du pays de résidence actuelle, précisez la date d'arrivée dans le pays de résidence : _____
- 1.4. Ordre de naissance (à entourer) : 1' 2 3 4 5 6
- 1.5. Fratrie : _____

Ordre de naissance	Date de naissance	Prénom (frères/sœurs)	Sexe
1 (l'aîné(e))			
2			
3			
4			
5			

2. Histoire précoce de l'enfant

- 2.1. Y-a-t-il eu des complications durant votre grossesse/accouchement OUI - NON
Si OUI, précisez : _____
- 2.2. Quel était le poids de votre enfant à sa naissance ?

- 2.3. À quel âge votre enfant a commencé à marcher ?

- 2.4. À quel âge votre enfant a produit son premier mot ?

- 2.5. Est-ce que votre enfant combine des mots entre eux pour former des petites phrases ? À quel âge votre enfant a mis ensemble des mots pour faire de petites phrases ? Ex : "encore pain", "a plus gâteau", etc.
OUI - NON
- 2.6. Est-ce que vous avez une quelconque inquiétude vis à vis du langage de votre enfant ?
OUI - NON

* L'aîné(e).

Si OUI, précisez succinctement : _____

- 2.7. Est-ce que votre enfant possède des antécédents médicaux? OUI - NON

Si OUI, précisez : _____

- 2.8. Est-ce que votre enfant a ou a eu :

- a) des rhumes fréquents : OUI - NON
b) des pertes auditives : OUI - NON
c) des allergies : OUI - NON
d) des otites fréquentes : OUI - NON
- Si OUI, combien d'otites a eu votre enfant sur sa dernière année ? 1 2 3 4 5 6
- e) Pose de diabolo : OUI - NON
f) Autre (précisez) : _____

- 2.9. Votre enfant a-t-il été en contact avec :

	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours		Score/4
Portugais						Portugais	
Français						Français	
Autre : (précisez)							
Autre : (précisez)							

- 2.10. À quel âge ce contact a-t-il commencé ?

	Âge (en mois)
Portugais	
Français	
Autre (précisez) :	
Autre (précisez) :	

3. Langues utilisées avec et par l'enfant

- 3.1. Principale personne s'occupant de l'enfant : mère, père, grands-parents... Quel est votre lien avec l'enfant? _____

- 3.4. Cochez la description qui indique le mieux la ou les langue(s) habituellement utilisée(s) pour communiquer avec l'enfant.

Langue utilisée AVEC L'ENFANT	
Uniquement le portugais	<input checked="" type="checkbox"/>
Principalement le portugais avec quelques mots de français	<input type="checkbox"/>
Le portugais à peu près autant que le Français	<input type="checkbox"/>
Principalement le français avec quelques mots de portugais	<input type="checkbox"/>
Uniquement le français	<input type="checkbox"/>

- 3.5. Cochez la description qui indique le mieux la ou les langue(s) habituellement utilisée(s) dans votre foyer (celui de l'enfant)

Langue utilisée PARMIS LES MEMBRES DE LA FAMILLE	
Uniquement le portugais	<input checked="" type="checkbox"/>
Principalement le portugais avec quelques mots de français	<input type="checkbox"/>
Le portugais à peu près autant que le Français	<input type="checkbox"/>
Principalement le français avec quelques mots de portugais	<input type="checkbox"/>
Uniquement le français	<input type="checkbox"/>

4. Informations sur la mère et le père de l'enfant

- 4.1. Informations sur la mère de l'enfant

a) Dans quel pays (ou région) est-elle née ? _____

b) Exerce-t-elle une profession actuellement ? OUI - NON

Si oui, quelle est sa profession ? Et où l'exerce-t-elle ? _____

c) Scolarité :

	OUI - NON	Nombre d'années	Précisions
Ecole primaire	<input type="checkbox"/>		
Ecole secondaire	<input type="checkbox"/>		
Université	<input type="checkbox"/>		
Formation professionnelle	<input type="checkbox"/>		

- 4.2. Informations sur le père de l'enfant

a) Dans quel pays (ou région) est-il né ? _____

- b) Exerce-t-il une profession actuellement ? OUI - NON

Si oui, quelle est sa profession ? Et où l'exerce-t-il ? _____

c) Scolarité :		Nombre d'années	Précisions
Ecole primaire	OUI - NON		
Ecole secondaire	OUI - NON		
Université	OUI - NON		
Formation professionnelle	OUI - NON		

5. Difficultés:

Pour chaque case, indiquez OUI ou NON :

	Frère/s'oeur	Mère	Père	Famille du père	Famille de la mère
Difficultés à l'école					
Difficultés particulièrement en lecture et en orthographe					
Redoublements					
Difficultés à comprendre les autres quand ils parlent					
Difficultés à s'exprimer à l'oral (prononciation, former des phrases, trouver le bon mot, etc.)					

Annexe

Langues utilisées avec et par l'enfant

Pour chaque autre adulte qui s'occupe de l'enfant de façon régulière, veuillez préciser sa relation (ex femme de ménage, beaux-parents, etc.) avec l'enfant et remplir le tableau correspondant :

ADULTE 1 = _____ (lien avec l'enfant)

ADULTE 2 = _____ (lien avec l'enfant)

ADULTE 3 = _____ (lien avec l'enfant)

Langue que l'ADULTE 1 utilise avec l'ENFANT						Langue que l'ENFANT utilise avec l'ADULTE 1					
	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours	
Portugais											
Français											
Autre :											
Autre :											
Langue que l'ADULTE 2 utilise avec l'ENFANT						Langue que l'ENFANT utilise avec l'ADULTE 2					
	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours	
Portugais											
Français											
Autre :											
Autre :											
Langue que l'ADULTE 3 utilise avec l'ENFANT						Langue que l'ENFANT utilise avec l'ADULTE 3					
	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours	
Portugais											
Français											
Autre :											
Autre :											

Pour chaque autre enfant de la famille, veuillez remplir le tableau correspondant.

Langue que le ou la FRÈRE/SŒUR 3 ¹ utilise avec l'ENFANT						Langue que l'ENFANT utilise avec le ou la FRÈRE/SŒUR 3				
	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours
Portugais										
Français										
Autre :										
Autre :										
Langue que le ou la FRÈRE/SŒUR 4 ² utilise avec l'ENFANT						Langue que l'ENFANT utilise avec le ou la FRÈRE/SŒUR 4				
	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours
Portugais										
Français										
Autre :										
Autre :										
Langue que le ou la FRÈRE/SŒUR 5 ³ utilise avec l'ENFANT						Langue que l'ENFANT utilise avec le ou la FRÈRE/SŒUR 5				
	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours
Portugais										
Français										
Autre :										
Autre :										

¹ Le ou la frère/sœur 3 fait référence au troisième enfant par ordre de naissance que vous avez indiqué dans le tableau de la page 1 (section 1.5)

² Le ou la frère/sœur 4 fait référence au quatrième enfant par ordre de naissance que vous avez indiqué dans le tableau de la page 1 (section 1.5)

³ Le ou la frère/sœur 5 fait référence au cinquième enfant par ordre de naissance que vous avez indiqué dans le tableau de la page 1 (section 1.5)

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 : Nombre moyen de mots en français chez les enfants bilingues lusophones-francophones de 24 à 36 mois et chez les enfants monolingues francophones	42
Figure 2 : Nombre moyen de mots en français chez les enfants bilingues lusophones-francophones de 24 à 30 mois et chez les enfants monolingues francophones	42
Figure 3 : Nombre moyen de mots dans les deux langues chez les enfants bilingues lusophones-francophones de 24 à 36 mois et chez les enfants monolingues francophones.....	43
Figure 4 : Nombre moyen de mots dans les deux langues chez les enfants bilingues lusophones-francophones de 24 à 30 mois et chez les enfants monolingues francophones.....	44
Figure 5: Pourcentage moyen des cinq catégories sémantiques significatives chez les enfants bilingues lusophones-francophones de 24 à 36 mois et chez les enfants monolingues francophones	47
Figure 6 : Pourcentage moyen des neuf catégories sémantiques significatives chez les enfants bilingues lusophones-francophones de 24 à 30 mois et chez les enfants monolingues francophones	50
Figure 7 : Pourcentage moyen de la catégorie grammaticale Items de classe fermée chez les enfants bilingues lusophones-francophones de 24 à 36 mois et chez les enfants monolingues francophones	52
Figure 8 : Pourcentage moyen de la catégorie grammaticale Items de classe fermée chez les enfants bilingues lusophones-francophones de 24 à 30 mois et chez les enfants monolingues francophones	53
Tableau 1 : Voyelles de la langue française.....	19
Tableau 2 : Consonnes de la langue française.....	19
Tableau 3 : Voyelles de la langue portugaise.....	20
Tableau 4 : Diphtongues de la langue portugaise	20
Tableau 5 : Consonnes de la langue portugaise	20

Tableau 6 : Présentation de notre population d'enfants bilingues	32
Tableau 7 : Présentation des pratiques langagières des dix premiers enfants bilingues	33
Tableau 8 : Présentation des pratiques langagières des vingt derniers enfants bilingues	34
Tableau 9 : Pourcentages et résultats statistiques obtenus par les enfants bilingues âgés de 24 à 36 mois comparés à la norme monolingue, concernant la répartition sémantique des premiers mots français	45
Tableau 10 : Pourcentages et résultats statistiques obtenus par les enfants bilingues de 24 à 30 mois, comparés à la norme monolingue, concernant la répartition sémantique des premiers mots français	48
Tableau 11: Pourcentages et résultats statistiques obtenus par les enfants bilingues de 24 à 36 mois, comparés à la norme monolingue, concernant la répartition grammaticale des premiers mots français	51
Tableau 12 : Pourcentages et résultats statistiques obtenus par les enfants bilingues de 24 à 30 mois, comparés à la norme monolingue, concernant la répartition grammaticale des premiers mots français	52
Tableau 13 : Présentation de l'âge d'acquisition et de la fréquence d'apparition des 23 mots-doublets présents dans le lexique des enfants bilingues lusophones-francophones âgés de 24 à 36 mois	54

TABLE DES MATIERES

ORGANIGRAMMES	2
1. <i>Université Claude Bernard Lyon I</i>	2
1.1. Secteur Santé :	2
1.2. Secteur Sciences et Technologies :	2
2. <i>Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE</i>	3
REMERCIEMENTS	4
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	7
PARTIE THEORIQUE	9
I. ACQUISITION DU LEXIQUE CHEZ LES MONOLINGUES FRANCOPHONES.....	10
1. <i>Aspect quantitatif</i>	10
2. <i>Aspect qualitatif : répartition grammaticale et sémantique des premiers mots</i>	11
2.1. Répartition grammaticale	11
2.2. Répartition sémantique	12
3. <i>Différences interindividuelles et interlangues</i>	12
II. LE BILINGUISME PRECOCE	14
1. <i>Le bilinguisme précoce simultané vs consécutif</i>	14
2. <i>Le bilinguisme précoce additif vs soustractif</i>	14
3. <i>Acquisition du lexique chez les enfants bilingues précoces</i>	15
3.1. Aspects quantitatif et qualitatif du développement lexical bilingue.....	15
3.2. Les deux théories sur le système de langue des enfants bilingues.....	17
III. LE CAS DU BILINGUISME PRECOCE LUSOPHONE-FRANCOPHONE.....	18
1. <i>Immigration portugaise et phénomène de bilinguisme</i>	18
2. <i>Caractéristiques linguistiques du français</i>	18
3. <i>Caractéristiques linguistiques du portugais</i>	20
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	23
PARTIE EXPERIMENTALE	26
I. PRESENTATION DU MATERIEL D'EXPERIMENTATION	27
1. <i>Les inventaires français et portugais du développement communicatif (IFDC et IPDC)</i>	27
2. <i>Le questionnaire de renseignements sur l'historique, la famille et l'environnement linguistique de l'enfant</i>	29
II. POPULATION.....	29
1. <i>Critères d'inclusion et d'exclusion</i>	29
2. <i>Recherche de population</i>	30
3. <i>Présentation de notre population</i>	31
III. PROTOCOLE D'EXPERIMENTATION.....	35
IV. PROCEDURES DE TRAITEMENT DES DONNEES.....	36
1. <i>Dépouillement des questionnaires</i>	36
2. <i>Traitement des données de la population entière : enfants bilingues âgés de 24 à 36 mois</i>	37
2.1. Analyse statistique du groupe bilingue comparé à la norme monolingue	37
2.2. Analyse qualitative de la présence des doublets.....	37
3. <i>Traitement des données du sous-groupe de la population : enfants bilingues âgés de 24 à 30 mois</i>	38
PRESENTATION DES RESULTATS	40
I. STOCK LEXICAL FRANÇAIS DES ENFANTS BILINGUES COMPARE AU STOCK LEXICAL DES ENFANTS MONOLINGUES	41
1. <i>Résultats de la population entière : enfants bilingues âgés de 24 à 36 mois</i>	41
2. <i>Résultats du sous-groupe de la population : enfants bilingues âgés de 24 à 30 mois</i>	42
II. STOCK LEXICAL BILINGUE DES ENFANTS BILINGUES COMPARE AU STOCK LEXICAL DES ENFANTS MONOLINGUES	43
1. <i>Résultats de la population entière : enfants bilingues âgés de 24 à 36 mois</i>	43
2. <i>Résultats du sous-groupe de la population : enfants bilingues âgés de 24 à 30 mois</i>	44

III. REPARTITION SEMANTIQUE DES MOTS FRANÇAIS DES ENFANTS BILINGUES COMPAREE A CELLE DES MONOLINGUES	44
1. Résultats de la population entière : enfants bilingues âgés de 24 à 36 mois	45
2. Résultats du sous-groupe de la population : enfants bilingues âgés de 24 à 30 mois.....	47
IV. REPARTITION GRAMMATICALE DES MOTS FRANÇAIS DES ENFANTS BILINGUES COMPAREE A CELLE DES MONOLINGUES.....	51
1. Résultats de la population entière : enfants bilingues âgés de 24 à 36 mois	51
2. Résultats du sous-groupe de la population : enfants bilingues âgés de 24 à 30 mois.....	52
V. PRESENCE DE DOUBLETS DANS LE STOCK LEXICAL BILINGUE DES ENFANTS BILINGUES.....	53
DISCUSSION DES RESULTATS	56
I. INTERPRETATION DES RESULTATS	57
1. Stocks lexicaux en français et au total des enfants bilingues lusophones-francophones	57
1.1. Population entière : enfants bilingues âgés de 24 à 36 mois	57
1.2. Sous-groupe de la population : enfants bilingues âgés de 24 à 30 mois.....	59
2. Répartition sémantique et grammaticale des premiers mots français des enfants bilingues lusophones-francophones	59
2.1. Répartition sémantique des premiers mots français des enfants bilingues	59
2.2. Répartition grammaticale des premiers mots français des enfants bilingues.....	60
3. Analyse de la présence des doublets dans le lexique bilingue	62
II. APPORTS ET LIMITES DE NOTRE MEMOIRE.....	63
1. Population.....	63
2. Protocole.....	64
III. OUVERTURE ET PERSPECTIVES.....	65
1. Perspectives de prolongements de notre travail	65
2. Être bilingue : avantage ou handicap ?	66
3. Ouverture sur l'orthophonie	67
CONCLUSION.....	69
BIBLIOGRAPHIE	71
ANNEXES.....	75
ANNEXE I : LETTRES DE RECHERCHE DE POPULATION.....	76
Lettre de recherche de population en français	76
Lettre de recherche de population en portugais	77
ANNEXE II : MATERIEL D'EXPERIMENTATION.....	78
Inventaire Français du Développement Communicatif (Kern & Gayraud, 2010)	78
Inventaire Portugais du Développement Communicatif (Lima, à paraître).....	80
Questionnaire de renseignements sur l'historique, la famille et l'environnement linguistique de l'enfant.....	86
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	91
TABLE DES MATIERES	93

Laure Devillers et Mélissa Renard

**LE DEVELOPPEMENT LEXICAL DES ENFANTS BILINGUES
FRANÇAIS/PORTUGAIS ENTRE DE 24 ET 36 MOIS**

94 Pages

Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2012

RESUME

Notre mémoire de recherche s'attache à étudier le développement lexical des enfants bilingues précoces simultanés lusophones-francophones entre 24 et 36 mois. Notre hypothèse initiale est qu'un environnement bilingue n'entrave pas le développement lexical global entre 24 et 36 mois. Cette étude se base sur l'observation de 30 enfants bilingues âgés de 24 à 36 mois, et d'un sous-groupe constitué de 18 enfants âgés de 24 à 30 mois. Pour répondre à notre hypothèse, nous avons utilisé le questionnaire parental monolingue de l'Inventaire Français du Développement Communicatif (IFDC) (adaptation française du MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (MCDI)) ainsi que sa version portugaise, l'Inventaire Portugais du Développement Communicatif (IPDC). Ainsi, nous avons recueilli des données sur le lexique des enfants bilingues que nous avons comparé quantitativement et qualitativement à la norme monolingue issue du manuel de l'IFDC. Nous avons ainsi pu montrer que les enfants bilingues précoces simultanés lusophones-francophones ne présentent aucun retard de développement lexical comparés à leurs pairs monolingues, et qu'ils sont même en avance ; car leurs stocks lexicaux français et total sont supérieurs à ceux des enfants monolingues. De plus, les résultats de notre étude révèlent que la répartition sémantique et grammaticale des premiers mots français des enfants bilingues est en partie identique à celle des enfants monolingues. Enfin, nous avons pu montrer que les doublets sont présents dans le lexique des enfants bilingues, même s'ils n'en représentent qu'une part peu importante, et que les mots correspondant aux doublets sont ceux acquis le plus tôt par les enfants monolingues. Le bilinguisme précoce simultané n'entrave donc nullement le développement lexical du jeune enfant.

MOTS-CLES

Bilinguisme précoce simultané – IFDC/IPDC – Développement lexical – Langue française – Langue portugaise

MEMBRES DU JURY

BO Agnès – CHOSSON Christelle – FRAMBOURG Sylvaine

MAITRES DE MEMOIRE

Christophe DOS SANTOS et Sophie KERN

DATE DE SOUTENANCE

JUIN 2012



MEMOIRE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

DEVILLERS Laure
RENARD Mélissa

LE DEVELOPPEMENT LEXICAL DES ENFANTS
BILINGUES FRANÇAIS/PORTUGAIS ENTRE 24 ET
36 MOIS

Maîtres du Mémoire

DOS SANTOS Christophe
KERN Sophie

Membres du Jury

BO Agnès
CHOSSON Christelle
FRAMBOURG Sylvaine

Date de Soutenance
JUIN 2012

ARTICLE DE SYNTHESE

TABLE DES MATIÈRES

Résumé	4
Mots-Clés	4
Abstract	5
Keywords.....	5
Introduction.....	6
Matériel et Méthode.....	9
Résultats.....	11
Discussion	13
Conclusion.....	16
Bibliographie.....	17
Annexes.....	19

RÉSUMÉ

Notre mémoire de recherche s'attache à étudier le développement lexical des enfants bilingues précoces simultanés lusophones-francophones entre 24 et 36 mois. Notre hypothèse initiale est qu'un environnement bilingue n'entrave pas le développement lexical global entre 24 et 36 mois. Cette étude se base sur l'observation de 30 enfants bilingues âgés de 24 à 36 mois, et d'un sous-groupe constitué de 18 enfants âgés de 24 à 30 mois. Pour répondre à notre hypothèse, nous avons utilisé le questionnaire parental monolingue de l'Inventaire Français du Développement Communicatif (IFDC) (adaptation française du MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (MCDI)) ainsi que sa version portugaise, l'Inventaire Portugais du Développement Communicatif (IPDC). Ainsi, nous avons recueilli des données sur le lexique des enfants bilingues que nous avons comparé quantitativement et qualitativement à la norme monolingue issue du manuel de l'IFDC. Nous avons ainsi pu montrer que les enfants bilingues précoces simultanés lusophones-francophones ne présentent aucun retard de développement lexical comparés à leurs pairs monolingues, et qu'ils sont même en avance ; car leurs stocks lexicaux français et total sont supérieurs à ceux des enfants monolingues. De plus, les résultats de notre étude révèlent que la répartition sémantique et grammaticale des premiers mots français des enfants bilingues est en partie identique à celle des enfants monolingues. Enfin, nous avons pu montrer que les doublets sont présents dans le lexique des enfants bilingues, même s'ils n'en représentent qu'une part peu importante, et que les mots correspondant aux doublets sont ceux acquis le plus tôt par les enfants monolingues. Le bilinguisme précoce simultané n'entrave donc nullement le développement lexical du jeune enfant.

MOTS-CLÉS

Bilinguisme précoce simultané – IFDC/IPDC – Développement lexical – Langue française – Langue portugaise.

ABSTRACT

This study focuses on the lexical development of precocious French-Portuguese bilingual children aged 24 to 36 months. Our initial hypothesis is that a bilingual environment does not hinder lexical development between the ages of 24 and 36 months. This study is based on the observation of 30 bilingual children aged 24 to 36 months and a sub-group of 18 children aged 24 to 30 months. To verify our hypothesis, we used the parental report of the French Communicative Development Inventories (IFDC) (a French adaptation of the Mac-Arthur Bates Communicative Development Inventories, MCDI) as well as its Portuguese counterpart, the Portuguese Communicative Development Inventories (IPDC). We thus collected data on the lexicon of bilingual children, which was then compared in terms of quality and quantity to the monolingual norm as defined in the IFDC textbook. We thus demonstrated that precocious simultaneous bilingual French-Portuguese children experience no delay in lexical development compared to their monolingual peers and that they are even ahead. Indeed their lexical stock in French and overall is superior to that of monolingual children. Moreover, the results of this study show that the semantic and grammatical distribution of these bilingual children's first French words was identical to that of monolingual children. Finally, we were able to show that doublets occurred in the bilingual children's lexicon, even if there were few of them, and that the words corresponding to these doublets were the ones acquired the earliest by monolingual children. Precocious simultaneous bilingualism does not hinder in any way a child's lexical development.

KEYWORDS

Precocious simultaneous bilingualism – IFDC/IPDC – Lexical development – French language – Portuguese language.

INTRODUCTION

1. Définitions du bilinguisme

Le bilinguisme englobe des personnes et des pratiques variées, et fait donc appel à différentes notions pour être défini précisément. Le bilinguisme précoce, qui nous intéresse particulièrement dans notre recherche, est défini comme l'acquisition spontanée et simultanée de deux langues avant l'âge de six ans (Bijeljac-Balbic, 2003).

Le bilinguisme précoce peut être simultané ou consécutif. Le premier peut se rencontrer lorsque l'enfant est en contact à deux langues dès la naissance, donc dès le début de l'apprentissage du langage (Lefebvre, 2008). Le bilinguisme précoce consécutif se rencontre lors d'une immersion dans un deuxième environnement linguistique après l'âge de trois ans, c'est-à-dire après l'acquisition de la langue maternelle.

De plus, les deux langues de l'enfant bilingue peuvent ne pas se développer de la même manière. C'est ce qu'exprime l'opposition bilinguisme équilibré et bilinguisme dominant. Dans le cas du bilinguisme équilibré, l'enfant développe les deux langues de manière harmonieuse et possède une compétence équivalente dans les deux langues. A l'inverse, lorsque l'enfant développe une langue au détriment de l'autre, on parle de bilinguisme dominant. Ses compétences dans une langue seront alors supérieures à celles de l'autre langue (Niklas-Salminen, 2011).

2. Le développement lexical monolingue et bilingue

2.1. Aspects quantitatifs

La deuxième et la troisième année de vie de l'enfant sont deux années cruciales pour le développement de son langage, et particulièrement pour le développement de son lexique productif. Selon Kern et Gayraud (2010), les premiers mots de l'enfant monolingue francophone apparaissent vers 11-15 mois. L'accroissement du lexique suit ensuite une trajectoire non linéaire chez la majorité des enfants monolingues. A l'apparition des premiers mots, l'enfant n'acquiert que 2 à 3 mots nouveaux par jour. Puis, lorsque le lexique atteint une « masse critique » de 50 mots, apparaît le phénomène d'explosion lexicale, vers 18-20 mois : le stock de mots s'accroît brusquement, l'enfant acquérant 5 à 10 mots nouveaux par jour. Néanmoins, ce phénomène d'explosion lexicale n'est pas présent chez tous les enfants, leur stock de mots augmente alors de manière régulière. Différentes études (Kern, 2003 ; Bates et collaborateurs, 1994 ; Fenson et al., 1993) proposent des niveaux moyens de production en fonction de l'âge de l'enfant monolingue. Il possède, selon ces études, une dizaine de mots à 12 ans, 50 mots à 18-20 mois, 200 à 300 mots à 24 mois et plus de 500 mots à 30 mois.

Beaucoup d'auteurs, tels que Genesee et Nicoladis (2006), s'accordent à dire que l'enfant bilingue suivrait les mêmes étapes que l'enfant monolingue. Selon ces auteurs, leurs premiers mots apparaîtraient vers 12-15 mois, et l'explosion lexicale serait visible vers 18-20 mois. Néanmoins, le rythme d'acquisition lexicale de l'enfant bilingue serait

particulier. L'accroissement du lexique dans une langue entraînerait une stagnation dans l'autre. Ainsi, l'explosion lexicale serait visible d'abord dans une langue, puis dans l'autre. Mais malgré ce rythme d'acquisition particulier, l'enfant bilingue n'aurait pas besoin de plus de temps que l'enfant monolingue pour développer son vocabulaire. A l'inverse, Hoff et al. (2012) ainsi que Gathercole et Hoff (2007), affirment que cette acquisition lexicale prendrait plus de temps pour l'enfant bilingue que pour l'enfant monolingue, sans en prendre le double. Concernant la taille du lexique de l'enfant bilingue, les recherches actuelles tendent à affirmer que le stock lexical dans une langue de l'enfant bilingue serait inférieur à celui d'un enfant monolingue (Bialystok, Luk, Peets & Yang, 2010). Néanmoins, en regroupant les deux lexiques de l'enfant bilingue, les études actuelles montrent que les performances lexicales combinées du bilingue sont similaires à celle du monolingue (Allman, 2005). Il serait donc important de considérer le lexique de l'enfant bilingue dans les deux langues, et non pas dans une seule.

2.2. Aspects qualitatifs : répartition grammaticale

L'augmentation quantitative du lexique de l'enfant monolingue entre 12 et 24 mois va de pair avec une restructuration grammaticale du lexique à cette période. Initialement, les éléments dits « sociopragmatiques » (les routines sociales, les interjections ou encore les formules figées) prennent une place importante dans le vocabulaire de l'enfant monolingue (Bassano, 2003). Ensuite, selon Bates et ses collègues (1994), le lexique se restructure en trois étapes successives. La classe grammaticale des noms se développe en premier : elle représente 60 % du vocabulaire jusqu'à ce que l'enfant atteigne une centaine de mots. Puis, au seuil des 100 mots, on observe l'expansion de la classe des prédicats (verbes et adjectifs), et la classe des noms diminue relativement par rapport aux autres classes. Enfin, lorsque l'enfant atteint le seuil de 400 mots, la classe des mots grammaticaux (ou mots de classe fermée), presque inexistante auparavant, augmente brusquement en proportion, dans la quantité comme dans l'utilisation. La répartition grammaticale des premiers mots de l'enfant monolingue suit donc une progression noms avant prédicats et prédicats avant mots fonctionnels. En outre, très peu d'études se sont intéressées à la répartition grammaticale des premiers mots de l'enfant bilingue. Néanmoins, comme nous l'avons dit plus haut, beaucoup d'études s'accordent à dire que l'acquisition lexicale bilingue suit les mêmes étapes que l'acquisition monolingue ; et Genesee et Nicoladis (2006) précisent que la répartition grammaticale des premiers mots de l'enfant bilingue serait la même que celle de l'enfant monolingue, suivant une progression noms avant prédicats et prédicats avant mots fonctionnels.

3. Deux théories sur le système de langage bilingue

Deux points de vue coexistent dans la communauté scientifique quant au système de langue de l'enfant bilingue : l'un est en faveur d'un système de langage unitaire, l'autre en faveur d'un système différencié. La première théorie suggère que l'enfant exposé à deux langues les développerait, dans un premier temps, de façon indifférenciée ; puis les lexiques se sépareraient plus tard, vers 24 mois selon Abdelilah-Bauer (2008). L'enfant bilingue précoce ne posséderait donc, au départ, qu'un seul lexique, réunissant les mots des deux langues ; et dans lequel il ne pourrait y avoir deux référents (un dans chaque langue) pour un même concept (Clark, 1987). Puis les deux langues se sépareraient nettement au niveau lexical, phonologique et syntaxique (Niklas-Salminen, 2011). La

seconde théorie, en faveur d'un système différencié, suggère que l'enfant bilingue précoce développe côte à côte ses deux langues, en tant que deux systèmes séparés. L'enfant bilingue possède alors des représentations bien distinctes de ses deux langues, dès son plus jeune âge. Selon Trudeau et Zablit (2008), il possède de ce fait un référent, appelé doublet, dans chaque langue pour un même concept.

4. Exposition de notre problématique de travail

Actuellement, le bilinguisme n'est plus un phénomène rare en France, du fait des différentes vagues de migrations venant d'Europe, du Moyen-Orient, du Maghreb et d'Afrique. De ce fait, les enfants bilingues se présentent de plus en plus souvent dans les cabinets orthophoniques. Or, face à ses enfants, les orthophonistes se sentent très souvent démunis. Les connaissances sur le développement langagier bilingue sont, comme nous l'avons montré, en pleine évolution ; et les cliniciens n'y trouvent pas un appui théorique suffisant pour leur pratique. De plus, l'évaluation langagière de ces enfants bilingues comporte de grandes lacunes. Il n'existe pas de test de langage bilingue adapté ; et, comme le dit Abdelilah-Bauer (2008), un test de langage monolingue révélera un déficit de langage chez un enfant bilingue, car il ne tiendra pas compte de son bilinguisme. Les normes du développement langagier monolingue ne sont pas toujours pertinentes pour un enfant bilingue, et il n'existe ni normes précises ni évaluation pour l'enfant bilingue. La prise en charge, à cause du manque de connaissances et des lacunes dans l'évaluation, pose de nombreuses questions, et les praticiens s'y engagent avec beaucoup de doutes. De nombreux cliniciens aimeraient être davantage informés sur le bilinguisme afin de répondre de façon adaptée aux problèmes qu'ils rencontrent.

C'est pourquoi nous avons choisi de nous intéresser au développement langagier des enfants bilingues précoces lusophones-francophones, et plus particulièrement au développement de leur lexique. Nous avons ciblé notre recherche sur la période de 24 à 36 mois, car c'est durant cette période que le lexique de l'enfant évolue, augmente et se diversifie de façon notable. Nous allons donc chercher à savoir si un environnement bilingue influence le développement lexical de l'enfant entre 24 et 36 mois. Nous faisons l'hypothèse que l'acquisition langagière bilingue n'entrave pas le développement lexical de l'enfant entre 24 et 36 mois, autant d'un point de vue quantitatif que qualitatif.

De cette hypothèse générale découlent quatre hypothèses opérationnelles auxquelles nous répondrons dans notre propos. Premièrement, entre 24 et 36 mois, le nombre de mots présents dans le stock lexical français des enfants bilingues lusophones-francophones sera inférieur à celui des enfants monolingues francophones. Deuxièmement, entre 24 et 36 mois, le nombre de mots présents dans le stock lexical total (dans les deux langues) des enfants bilingues sera équivalent à celui des enfants monolingues. Troisièmement, entre 24 et 36 mois, la répartition grammaticale du lexique français des enfants bilingues sera équivalente à celle des enfants monolingues. Quatrièmement, entre 24 et 36 mois, les doublets, c'est-à-dire deux référents, un dans chaque langue, pour un même objet référentiel, seront présents.

MATÉRIEL ET MÉTHODE

1. Présentation de la population

Nous avons établi des critères d'inclusion et d'exclusion dans le but de cibler la recherche de notre population et de constituer une population homogène. Nos critères d'inclusion sont les suivants :

- Être âgé de 24 à 36 mois
- Être né à terme
- Avoir au moins un parent parlant régulièrement portugais européen en présence de l'enfant
- Être bilingue français/portugais

Nous retenons également des critères d'exclusion, qui nous permettent d'écarter les enfants dont le développement lexical pourrait potentiellement être altéré. Nous les listons ici :

- Être né prématurément
- Être issu d'une naissance multiple
- Être atteint de troubles du langage ou de syndrome pouvant altérer le développement du langage (trisomie 21, autisme, épilepsie)

Ces critères d'inclusion et d'exclusion nous paraissent essentiels pour évaluer le développement lexical normal de l'enfant bilingue. Ainsi, nous avons constitué une population de trente enfants, qui répondent à ces différents critères, et dont la moyenne d'âge est de 30 mois, le plus jeune ayant 24 mois et le plus âgé 36 mois.

Tous les enfants de notre population sont bilingues précoces simultanés, car ils sont en contact avec chacune des langues depuis leur naissance. Cependant, les données que nous avons recueillies nous montrent que la langue française est majoritairement employée dans les familles. Seule une famille utilise toujours le portugais et que parfois le français. Notre population s'avère également très hétérogène concernant le niveau d'étude et la catégorie socioprofessionnelle des parents interrogés.

2. Protocole expérimental

2.1. Présentation du matériel

Afin de vérifier nos hypothèses, nous avons utilisé trois questionnaires parentaux qui nous ont permis d'évaluer quantitativement et qualitativement le développement lexical bilingue : l'Inventaire Français du Développement Communicatif (IFDC) « Mots et Phrases, 16-30 mois » (KERN & GAYRAUD, 2010) ; l'Inventaire Portugais du Développement de la Communication (IPDC) (LIMA, à paraître); et un questionnaire de renseignements sur l'histoire, la famille et l'environnement linguistique de l'enfant (Cost

Action, Version courte du Questionnaire Beyrouth-Tours, adapté à partir de J. PARADIS' (2007) ALEQ and ALDeQ questionnaire).

Les questionnaires de l'IFDC et de l'IPDC sont tous deux une adaptation du MacArthur-Bates CDI. Ils répertorient les connaissances lexicales et grammaticales de l'enfant. Notre mémoire portant sur le développement lexical des enfants bilingues, nous avons gardé uniquement la partie concernant l'évaluation du lexique. Le lexique est évalué uniquement sur le versant expressif. Le questionnaire de l'IFDC « Mots et Phrases », 16-30 mois, comprend une liste de 690 mots en production réparti en 22 catégories sémantiques. La section vocabulaire de l'IPDC est composée de 863 mots répartis en 22 catégories (identiques à la version française). La grande différence entre le nombre de mots de chaque questionnaire tient essentiellement aux différences culturelles et aux pratiques linguistiques singulières.

Enfin le questionnaire de renseignements sur l'histoire, la famille et l'environnement linguistique de l'enfant nous a permis de vérifier que l'enfant répondait bien aux différents critères d'inclusion et d'exclusion que nous avons définis. Ce questionnaire doit être complété par la personne consacrant le plus de temps à l'enfant.

2.2. Protocole

Pour valider notre expérimentation, nous avons suivi un protocole adapté. Lorsque les familles avaient accepté de participer à notre étude, nous leur remettions les trois questionnaires en leur demandant de les faire remplir par la personne consacrant le plus de temps à l'enfant, le plus souvent là mère. Puis, nous leur rappelions les consignes suivantes, relatives au remplissage, à l'oral et à l'écrit :

- Les questionnaires IFDC et IPDC se remplissent en cochant les mots que l'enfant produit spontanément parmi ceux de la liste. Les mots appris dans le cadre d'une comptine, d'une poésie ou d'une routine familiale sont à prendre en compte.
- Ce ne sont en aucun cas les mots que l'enfant comprend ou est capable de répéter immédiatement. Les erreurs de prononciation (phonétiques et phonologiques) ne doivent pas être prises en compte, l'important étant que l'enfant possède le mot dans son stock lexical, même s'il est mal prononcé.
- Le questionnaire de renseignements sur l'enfant, sa famille et son environnement linguistique peut être rempli en consultation avec plusieurs membres de la famille si nécessaire. Le carnet de santé de l'enfant, s'il existe, peut être d'une aide précieuse. Les professionnels gravitant autour de l'enfant peuvent également être sollicités (médecin traitant, personnel de crèche, nourrice, etc.).

Nous donnions aux familles un délai de deux semaines pour remplir ces trois questionnaires. Nous avons choisi ce délai en particulier, car il laissait assez de temps aux familles pour bien observer leur enfant et être pleinement capables de remplir les questionnaires de rapports parentaux, et il était assez court pour révéler le profil lexical de l'enfant à un instant donné, sans trop d'évolution.

RÉSULTATS

1. Procédures de traitement de données

Nous avons d'abord réalisé les analyses sur les données de notre population de 30 enfants âgés de 24 à 36 mois. Puis, compte tenu de la grande diversité des âges observée au sein de la population, nous avons choisi de réaliser une deuxième fois les mêmes analyses sur un sous-groupe de la population, composé de 18 enfants âgés de 24 à 30 mois. Après dépouillement des questionnaires, nous avons procédé à une analyse statistique pour nos quatre premières hypothèses. Le test statistique T de Student nous a permis de comparer à la norme francophone le nombre de mots moyens en français et le nombre moyen de mots dans les deux langues que les enfants bilingues possèdent ; ainsi que la répartition (en pourcentage) sémantique et grammaticale des mots en français des enfants bilingues, pour chaque catégorie sémantique et grammaticale, à cette même norme, fournie par l'étalonnage de l'IFDC (Kern & Gayraud, 2010). Pour notre cinquième hypothèse opérationnelle, nous avons réalisé une analyse qualitative, uniquement sur la population initiale de trente enfants, car les résultats obtenus par le sous-groupe n'auraient pas été pertinents. Nous avons déterminé quels mots étaient présents en tant que doublets dans le lexique bilingue, puis nous avons évalué leur proportion dans le lexique bilingue en calculant le rapport entre le nombre de doublets et le nombre total de mots (soit dans les deux langues). Nous avons également expliqué la prédominance des mots-doublets les plus représentés dans le lexique de notre population (c'est-à-dire possédés par au moins 50 % des enfants bilingues) en les confrontant à deux facteurs explicatifs : leur fréquence d'apparition dans la langue française et l'âge d'acquisition du mot par l'enfant monolingue francophone. Ces données ont été tirées de la base de données Lexique 3 (New & Pallier, 2006).

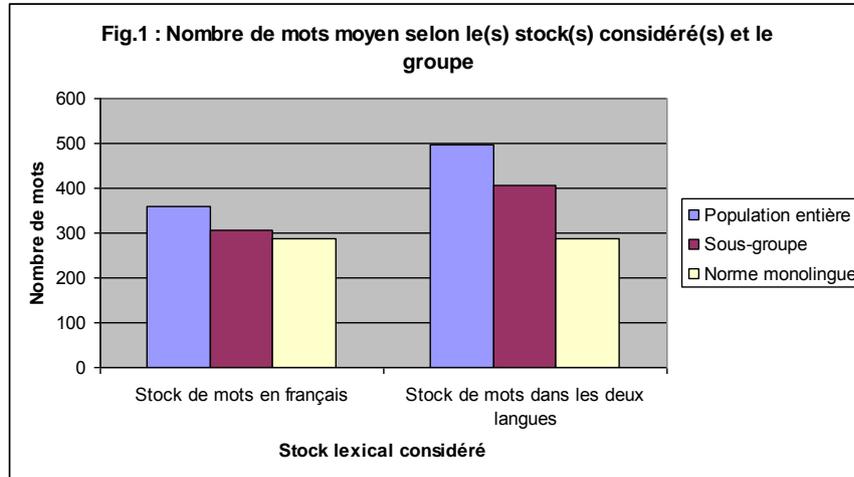
2. Présentation de nos résultats

2.1. Comparaison des stocks lexicaux français bilingue/monolingue

Notre première hypothèse opérationnelle, qui suppose qu'entre 24 et 36 mois, le nombre de mots français présents dans le lexique bilingue est inférieur à celui de la norme monolingue francophone, est invalidée, pour nos deux populations.

Pour la population initiale de trente enfants bilingues, le nombre moyen de mots en français (360,93 mots) des enfants bilingues est significativement supérieur à celui de la norme monolingue (de 288 mots) : $t(29)=2,181$ et $p=0,037$. De plus, pour le sous-groupe de notre population, il n'existe pas de différence significative entre le nombre moyen de mots en français des enfants bilingues (305,78 mots) et celui de la norme monolingue francophone (de 288 mots) : $t(17)=0,4611$ et $p=0,6505$. Notre deuxième hypothèse opérationnelle, qui suppose qu'entre 24 et 36 mois, le nombre de mots total (soit dans les deux langues) présents dans le lexique bilingue est équivalent à celui de la norme monolingue, est également invalidée pour nos deux populations. En effet, pour la population totale d'enfants bilingues âgés de 24 à 36 mois, la moyenne du nombre total de mots (496,1 mots) des enfants bilingues est significativement supérieure à celle de la

norme monolingue (de 288 mots) : $t(29)=3,894$ et $p=0,001$. De même, pour le sous-groupe de la population, la moyenne du nombre total de mots (407,61 mots) des enfants bilingues est significativement supérieure à celle de la norme monolingue (de 288 mots) : $t(17)=2,2135$ et $p=0,04083$. L'histogramme ci-après regroupe les données que nous avons présentées.



2.2. Comparaison de la répartition grammaticale bilingue/monolingue

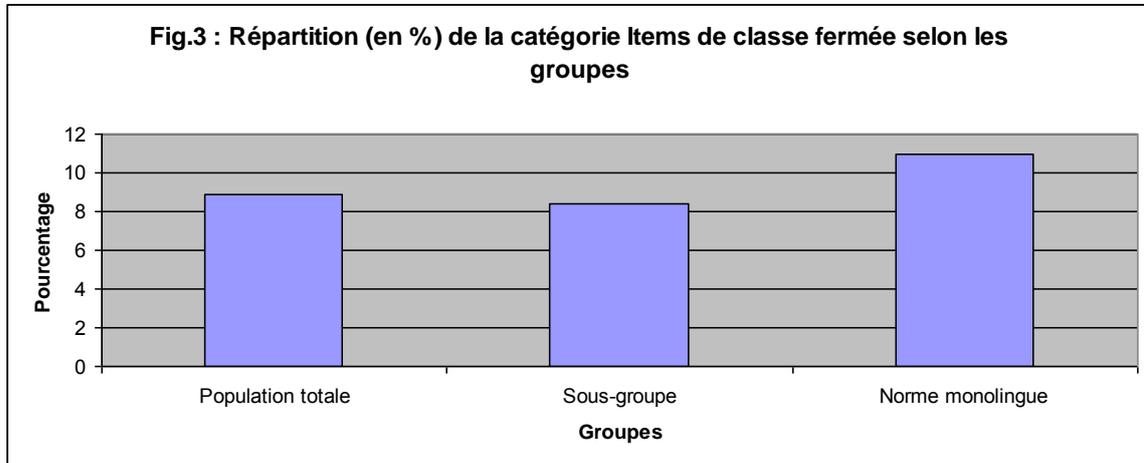
Notre troisième hypothèse opérationnelle, postulant une répartition grammaticale des premiers mots français des enfants bilingues équivalente à celle de la norme monolingue francophone entre 24 et 36 mois, est partiellement validée. Le tableau ci-dessous présente les différentes données statistiques concernant les quatre catégories grammaticales présentes dans les questionnaires de l'IFDC et de l'IPDC. Pour chaque catégorie, sont présentées d'abord les données relatives à la population totale, puis les données relatives au sous-groupe de la population.

	Valeur (en %) de la norme monolingue	Valeur (en %) du groupe bilingue	Risque P	Valeur t
Bruits et routines	7,51	8,92	0,109	1,6551
		8,9	0,1115	1,6787
Noms	59,86	61,93	0,211	1,2806
		63,22	0,1084	1,6944
Prédicats	21,63	20,29	0,311	-1,0303
		19,51	0,1942	-1,3517
Items de classe fermée	11,00	8,86	0,007	-2,8824
		8,37	0,0139	-2,7418

Fig.2 : Pourcentage des différentes catégories grammaticales selon les groupes.

Selon ce tableau récapitulatif, pour nos deux populations, les catégories grammaticales *Noms*, *Prédicats* et *Bruits et routines* présentent une différence non significative entre le pourcentage représentant leur proportion dans le lexique bilingue et celui de la norme monolingue. Seule la catégorie grammaticale des *Items de classe fermée* présente une différence significative entre ces deux pourcentages, pour nos deux populations. En effet, dans la population totale, les *Items de classe fermée* représentent 8,86 % du lexique bilingue, tandis qu'ils représentent 11,00 % dans la norme monolingue : $t(29)=-2,8824$ et

$p=0,007$. De même, dans le sous-groupe de la population, les *Items de classe fermée* représentent 8,37 % du lexique bilingue (norme monolingue de 11,00 %) : $t(17)=-2,7418$ et $p=0,0139$. Cette catégorie grammaticale est donc significativement inférieure en proportion à la norme monolingue, pour nos deux populations. L'histogramme ci-dessous permet de mieux visualiser ces différentes données.



2.3. Présence des doublets dans le lexique bilingue

Notre quatrième hypothèse, qui suppose la présence de doublets dans le lexique bilingue entre 24 et 36 mois, est validée. En effet, sur les 411 mots présents dans les deux questionnaires de l'IFDC et de l'IPDC, 386 sont effectivement présents dans les deux langues dans le lexique des enfants bilingues. Ces mots-doublets représentent en moyenne 12,59 % du lexique des enfants bilingues ($m=0,125907$), soit une part peu importante. De plus, nous avons expliqué la prédominance de certains mots-doublets, soit 23 mots-doublets présents dans le lexique de 50% des enfants de notre population au moins. La comparaison de ces 23 mots-doublets à leur âge d'acquisition révèlent qu'ils sont acquis très tôt par les enfants monolingues (19 sont acquis avant 24 mois, 3 sont acquis entre 24 et 30 mois, et un seul n'est pas acquis à 30 mois). Par ailleurs, la comparaison de ces mots-doublets avec leur fréquence d'apparition dans la langue française révèlent que leur fréquence est très variable : entre 0,46 mots (pour *Miaou*) et 4040,18 mots (pour *Non*) sur un corpus d'un million de mots. Un tableau récapitulatif est présent en Annexe 1.

DISCUSSION

1. Interprétation des résultats

Les résultats statistiques présentés précédemment révèlent que nos deux premières hypothèses opérationnelles sont invalidées. En effet, le stock lexical français des enfants bilingues âgés de 24 à 36 mois n'est pas inférieur à la norme monolingue, mais supérieur ; et le stock lexical total de ces enfants bilingues n'est pas équivalent à la norme monolingue, mais bien supérieur lui aussi. Concernant les enfants bilingues âgés de 24 à 30 mois, leur stock lexical français est relativement équivalent à celui des enfants monolingues, la comparaison entre les stocks des deux populations étant non

significative. De même leur stock lexical total est supérieur à celui des monolingues. Plusieurs facteurs peuvent en partie expliquer ces résultats. Tout d'abord, les pratiques langagières des familles que nous avons rencontrées semblent privilégier le français comme langue utilisée par les parents aussi bien que par l'enfant lui-même, expliquant un stock lexical français important. De plus, la différence de six mois entre nos deux populations constitue un biais pour la comparaison du stock lexical français. Concernant le stock lexical total, les résultats pourraient être expliqués par la théorie du système différencié chez les enfants bilingues. En construisant deux stocks lexicaux séparés, ils possèdent un stock lexical total supérieur à celui de la norme monolingue. Ainsi, les enfants bilingues lusophones-francophones de notre population ne présentent en aucun cas un retard d'acquisition du lexique. Ils sont d'ailleurs plutôt en avance comparés à leurs pairs monolingues. Cette analyse reste cependant à nuancer au vu de certains biais et ne peut donc pas être généralisable à l'ensemble des enfants bilingues, ainsi qu'à tous les types de bilinguismes.

Notre troisième hypothèse opérationnelle, supposant que la répartition grammaticale des premiers mots français des enfants bilingues est équivalente à celle de la norme monolingue francophone, n'est que partiellement validée, pour nos deux populations. En effet, la répartition grammaticale obtenue pour les enfants bilingues n'est pas totalement équivalente à celles des enfants monolingues. Nous remarquons une proportion plus faible des items de classe fermée dans le lexique bilingue, pouvant signifier qu'ils se développent plus tardivement que chez les enfants monolingues, du fait de l'acquisition lexicale bilingue. Les enfants bilingues présentent donc un décalage dans l'acquisition de ces mots par rapport aux monolingues. Nous rappelons que les items de classe fermée sont les derniers mots à apparaître dans le développement lexical monolingue (Bassano, 2003). Or, comme ils représentent une plus faible proportion chez les bilingues, nous supposons que l'acquisition simultanée de deux langues décalerait temporellement l'accroissement des mots grammaticaux. Cette interprétation rejoint la théorie de Gathercole et Hoff (2007), selon laquelle l'acquisition lexicale bilingue prendrait plus de temps que l'acquisition monolingue, tout en suivant les mêmes étapes de développement.

Les résultats présentés précédemment valident notre dernière hypothèse, qui suppose la présence de doublets dans le lexique des enfants bilingues âgés de 24 à 36 mois. La théorie d'un système lexical différencié chez les enfants bilingues peut expliquer la présence de doublets. En effet, si les enfants bilingues construisent deux lexiques bien séparés, un dans chaque langue, ils peuvent acquérir deux fois le référent correspondant à un seul objet ou concept, soit une fois dans chaque langue (Petitto & Koverman, 2004). De plus, notre analyse qualitative révèle que les doublets représentent une proportion peu importante du lexique total des enfants bilingues. Nous n'avons pas d'explications certaines à ce sujet. Nous pouvons néanmoins supposer que si les doublets représentent une faible proportion du lexique des bilingues, cela peut être que les deux langues sont bien différenciées dans la parole des parents. Par ailleurs, nous remarquons que les 23 mots-doublets les plus représentés dans le lexique bilingue sont ceux acquis précocement dans le développement monolingue.

2. Apports et limites

Tout d'abord, l'écart entre l'enfant le plus jeune, âgé de 24 mois, et le moins jeune, âgé de 36 mois, est relativement important. Cette différence de 12 mois, ne nous a pas permis

d'obtenir des résultats généralisables. La seconde analyse, que nous avons réalisé sur un sous-groupe de notre population âgé de 24 à 30 mois, nous a permis de correspondre aux normes monolingues que nous utilisons ; et a mis en évidence l'évolution du lexique des enfants bilingues, nous confortant ainsi sur les apports théoriques sur lesquels nous nous étions appuyées.

La taille de notre population a également pu influencer nos résultats. La comparaison de notre population de 30 sujets avec la norme monolingue francophone, composée de 296 enfants, accentue sans doute les différences interindividuelles, qui sont souvent atténuées entre deux grandes populations. Ces différences interindividuelles sont encore plus exacerbées dans un sous-groupe constitué de 18 enfants.

Par ailleurs, l'utilisation majoritaire du français au sein des familles interrogées, entraînant de fait un bilinguisme dominant chez les enfants, peut expliquer certains résultats. Nous n'aurions sans doute pas retrouvé les performances supérieures des enfants bilingues aux enfants monolingues si nous nous étions intéressées au développement du lexique portugais. Notre travail aurait donc tout intérêt à être prolongé en comparant l'ensemble de nos résultats à la norme monolingue portugaise.

Le mode d'évaluation a également pu influencer nos résultats, les questionnaires parentaux n'ayant jamais été validés sur des populations bilingues. L'évaluation de l'enfant avec ce type de questionnaires est très subjective. Les familles nous ont elles-mêmes confié leurs difficultés à rendre compte du langage de leur enfant au plus près de la réalité.

Enfin, notre population n'est composée que d'enfants bilingues précoces simultanés, ce qui constitue un avantage pour notre expérimentation. En effet, cela nous a permis de déterminer le profil lexical d'un type précis de bilinguisme.

3. Ouverture et perspectives

Bien que notre recherche ait été sujette à de nombreux biais, les résultats obtenus incitent à considérer le bilinguisme précoce comme un avantage. De nos jours, de plus en plus d'enfants bilingues sont pris en charge en orthophonie. Or, il est très difficile pour les praticiens de savoir ce qui relève réellement d'un trouble du langage primaire ou de difficultés d'apprentissage de la langue française. Pour pouvoir répondre à cette problématique, il faudrait pouvoir évaluer les enfants bilingues dans leurs deux langues. Malheureusement, il n'existe à ce jour aucun outil spécifique permettant cette évaluation. Le rôle de l'orthophoniste auprès de ces patients bilingues nous semble avant tout être un rôle de prévention et d'accompagnement. Il nous paraît important d'insister pour cela sur les avantages du bilinguisme au niveau social, linguistique, cognitif, mais également de rassurer les parents sur les étapes normales du développement bilingue, d'insister sur l'importance de continuer à pratiquer la langue maternelle et de valoriser chacune des langues, de souligner la nécessité de donner un bain de langage dans les deux langues en multipliant les contacts avec chaque langue, et enfin de préconiser le principe de Ronjat, cité par Hagège (2005) « une langue, une personne ».

CONCLUSION

Le bilinguisme n'est plus un phénomène rare dans notre pratique orthophonique actuelle. Notre étude a permis de montrer que le développement du lexique des enfants bilingues précoces simultanés n'était nullement entravé, comparé aux enfants monolingues. Nous avons pu obtenir ces conclusions car nous avons pris en compte le stock lexical actif dans les deux langues. C'est là l'enjeu majeur de l'évaluation des enfants bilingues : pouvoir les tester dans chacune de leurs langues pour obtenir une réelle mesure de leurs compétences langagières bilingues. Il est donc essentiel de garder à l'esprit les grandes étapes de développement bilingue lors de l'évaluation du langage en français et d'effectuer une analyse qualitative de la seconde langue de l'enfant avec l'aide des parents, pour pallier au manque d'outils propres au bilinguisme.

Les résultats de notre mémoire ne peuvent que nous conforter dans l'apport des bénéfices que confère un développement bilingue précoce. Nous reconnaissons néanmoins qu'il existe entre le français et le portugais une proximité typologique qui facilite l'acquisition de ces deux langues. De ce fait, notre recherche aurait tout intérêt à être approfondie sur des langues typologiquement plus éloignées du français.

Pour conclure, l'évaluation et la prise en charge des enfants bilingues en orthophonie restent une question délicate. La formation universitaire sensibilise sur ce sujet sans l'approfondir, faute de résultats unanimes et généralisables. Selon les langues, les âges d'acquisition, le contexte du bilinguisme, chaque évaluation et chaque rééducation sera particulière et unique.

BIBLIOGRAPHIE

Abdelilah-Bauer, B., (2008). *Le défi des enfants bilingues : Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. La Rochelle : Editions La Découverte.

Allman, B., (2005). La constitution du lexique : le développement lexical précoce. In Kail, M. & Fayol, M., (Eds.), *L'acquisition du langage*. In Cohen, J., McAlister, K. T., Rolstad, K. & MacSwan, J., (Eds.) ISB4 : Proceedings of the fourth International Symposium on Bilingualism, (pp 58-77). Somerville, MA : Cascadilla Press.

Bassano, D., (2003). La constitution du lexique : le développement lexical précoce. In Kail, M. & Fayol, M., (Eds.), *L'acquisition du langage : Le langage en émergence, de la naissance à trois ans* (pp. 137-168). Paris : Presses universitaires de France.

Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson, L., Dale, P., Reznick, J.S., Reilly, J. & Hartung, J., (1994). Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. *Journal of Child Language*, 21, 85-123.

Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. P. & Yang, S., (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism : Language and Cognition*, 13 (4), 525-531.

Bijeljac-Balbic, R., (2003). Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce. In Kail, M. & Fayol, M., (Eds.), *L'acquisition du langage : Le langage en émergence, de la naissance à 3 ans* (pp. 169-192). Paris : Presses universitaires de France.

Clark, E., (1987). The principle of contrast on language acquisition. In Mac Whinney, B., (Ed.), *Mechanisms of language acquisition* (pp 1-29). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.

COST Action IS0804 : Language Impairment in a Multilingual Society : Linguistic Patterns and the Road to Assessment (à paraître). *Questionnaire for Parents of Bilingual Children*.

Fenson, L., Dale, P., Reznick, S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J., Tethick, S. & Reilly, J., (1993). *MacArthur Communicative Development Inventories : User's guide and technical manual*. San Diego : CA Singular Publishing Group.

Gathercole, V.C.M., & Hoff, E., (2007). Input and the acquisition of language. In Hoff, E., & Shatz, M., (Eds.), *Handbook of Language Development* (pp. 107-127). Oxford : Blackwell.

Genesee F., & Nicoladis E., (2006). Bilingual acquisition. In Hoff, E., & Shatz, M., (Eds.), *Handbook of language development* (pp. 324-342). Oxford : Blackwell.

Hagège, C. (2005). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.

Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M., & Parra, M., (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*, 39 (1), 1-27.

Kern, S., (2003). Le compte-rendu parental au service de l'évaluation de la production lexicale des enfants français entre 16 et 30 mois. *Glossa*, 85, 48-61.

Kern, S. & Gayraud, F, (2010). *IFDC*. Grenoble : Les Editions la Cigale.

Lefebvre, F., (2008). *Orthophonie et bilinguisme : comment penser la prise en charge orthophonique ?* Nantes : Ecole d'Orthophonie.

Lima, R., (à paraître). *Inventário do desenvolvimento de habilidades comunicativas MacArthur, palavras e frases, 16-30 meses*.

New, B., & Pallier, C., (2006). *Manuel du Lexique 3 : Etat de l'art des bases de données lexicales en français*. Retrieved 09.04.2012. From www.lexique.org/docLexique.php/.

Niklas-Salminen, A., (2011). *Le bilinguisme chez l'enfant : étude d'un cas de bilinguisme précoce simultané français-finnois*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

Petitto, L. & Koverman, I., (2004). Le paradoxe du bilinguisme : Double langue maternelle. *Imagerie et inconscient*, 14, 205-222.

Trudeau, N. & Zablit, C., (2008). Le vocabulaire chez les enfants libanais arabophones, francophones et bilingues. *Glossa*, 103, 36-52.

ANNEXES

1. Annexe 1

En Annexe 1, nous présentons le tableau récapitulatif pour chacun des 23 mots-doublets les plus représentés dans le lexique des enfants bilingues de notre population, l'âge d'acquisition par les enfants monolingue et la fréquence d'apparition dans la langue française qui lui sont associés. L'âge d'acquisition est exprimé en mois, et la fréquence d'apparition est exprimée en nombre d'apparition du mot parmi un corpus d'un million de mots.

Mots-doublets	Âge d'acquisition	Fréquence d'apparition
Chien	19	223,53
Chat	19	93
Ballon	19	32,92
Balle	22	122,07
Eau	19	305,74
Café	25	163,56
Chocolat	19	31,03
Lait	21	59,62
Pain	19	67,58
Gants	25	25,02
Bouche	19	90,03
Tête	19	475,87
Nez	19	75,18
Grand-mère	28	73,22
Grand-père	pas de valeur	75,64
Bébé	17	191,63
Papa	16	259,01
Aïe!	19	18,25
Coucou	17	13,16
Oui	19	3207,35
Non	16	4040,18
Miaou	19	0,46
Merci	17	936,01

Fig.4 : Comparaison des 23 mots-doublets à leur âge d'acquisition et à leur fréquence d'apparition.