



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>

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

FACULTÉ DE MÉDECINE
DÉPARTEMENT D'ORTHOPHONIE

MÉMOIRE présenté par :

[Virginie LAROCHE épouse GABRIEL]

soutenu le : 12 Juin 2015

pour obtenir le **Certificat de Capacité d'Orthophoniste**
de l'Université de Lorraine

L'émergence des capacités en langue française chez des enfants bilingues : incidence des compétences socles

MÉMOIRE dirigé par : Madame ROY Stéphanie Orthophoniste,
Chargée d'enseignements, Université de Lorraine

PRÉSIDENT DU JURY : Madame MASSON Caroline Maître de conférences,
Université de Lorraine

ASSESEUR(S) : Madame BEILER Anne Orthophoniste
Docteur DILIGENT Fabienne Médecin, PMI Nancy

Année universitaire : 2014-2015

A Jérôme, Mathilde et Guillaume

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Madame Caroline Masson pour m'avoir fait l'honneur de présider mon jury et pour ses conseils à l'occasion de la lecture de ma partie théorique.

J'adresse également mes remerciements à Madame Stéphanie Roy pour ses relectures minutieuses, toujours pleines de bons conseils et sa bienveillance dans les moments de doutes.

Je souhaite aussi remercier Madame Anne Beiler pour ses conseils avisés dans la découverte de l'observation des jeunes enfants sans langage et de son suivi, tout au long de l'élaboration de ce travail.

Je remercie également Madame le Docteur Fabienne Diligent, d'avoir accepté de faire partie de mon jury de soutenance et de son intérêt pour ce travail.

Merci beaucoup à Madame Pascale Goeury, directrice de l'école Lafontaine, et à Madame Alexandra Medy-Caissial, enseignante, pour leur accueil chaleureux, leur disponibilité et leur aide dans ce travail. Ainsi que pour la liberté, qu'elles m'ont permis d'avoir au sein de l'école, pour conduire les entretiens avec les parents et les évaluations des différents élèves.

Un grand merci aux parents qui ont accepté de consacrer un peu de leur temps à cette recherche, aux enfants qui ont participé à ces évaluations et à tous les autres enfants de la classe. Mes incursions, dans leur vie scolaire, ont toujours été un grand plaisir.

Un merci particulier à Aurélie, Laure et Sophie pour leur amitié et tous les bons moments partagés au cours de ces quatre années, sans oublier Isabelle.

Table des matières

REMERCIEMENTS	3
TABLE DES MATIERES	4
INTRODUCTION	9
PREMIERE PARTIE : PARTIE THEORIQUE.....	12
1 LES COMPETENCES-SOCLES.....	13
1.1 MISE EN PLACE DU REGARD	13
1.2 POURSUITE VISUELLE	14
1.3 ATTENTION ET ORIENTATION AUX BRUITS.....	14
1.4 ATTENTION CONJOINTE	15
1.5 GESTES A VISEES COMMUNICATIVE ET SYMBOLIQUE.....	15
1.6 LE POINTAGE.....	17
1.7 ECHANGES ET TOURS DE ROLES.....	18
1.8 IMITATION MOTRICE ET VERBALE.....	18
1.9 ELAN A L'INTERACTION	20
1.10 CONCLUSION SUR LES COMPETENCES-SOCLES.....	21
2 LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE.....	22
2.1 LANGAGE ET LANGUE	22
2.2 LES QUATRE COMPOSANTES DU LANGAGE	24
2.2.1 <i>La phonologie</i>	24
2.2.2 <i>Le lexique</i>	25
2.2.3 <i>La morphosyntaxe</i>	28
2.2.4 <i>La pragmatique</i>	34
2.3 CONCLUSION SUR LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE.....	35

3	LE BILINGUISME	36
3.1	QU'EST-CE QUE LE BILINGUISME ?.....	36
3.1.1	<i>D'un point de vue fonctionnel.....</i>	36
3.1.2	<i>En fonction du statut de la langue.....</i>	37
3.1.3	<i>En fonction de l'âge d'acquisition.....</i>	38
3.2	DES INTERACTIONS PRECOCES PARFOIS DIFFICILES DANS LES FAMILLES MIGRANTES	41
3.3	L'ACQUISITION DU LANGAGE ET DE LA LANGUE CHEZ L'ENFANT BILINGUE	43
3.3.1	<i>Chez l'enfant bilingue précoce simultané ou consécutif.....</i>	43
3.3.2	<i>Chez l'enfant bilingue tardif.....</i>	44
3.3.3	<i>Des étapes communes.....</i>	45
3.4	CONCLUSION SUR LE BILINGUISME.....	45
4	L'ECOLE MATERNELLE	47
4.1	OBJECTIFS DES APPRENTISSAGES	47
4.2	FOCUS SUR LA COMPETENCE LANGAGIERE	49
4.3	LE RESEAU ECLAIR.....	51
4.4	L'ECOLE MATERNELLE ET LES ENFANTS BILINGUES.....	52
4.5	CONCLUSION SUR L'ECOLE	53
5	PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	54
 DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE.....		55
1	POPULATION.....	56
1.1	CONSTITUTION DE LA POPULATION	56
1.1.1	<i>Le serbe et le bosnien</i>	58
1.1.2	<i>Le kurmandji.....</i>	58
1.1.3	<i>Le kabyle et l'arabe algérien</i>	59
1.2	L'ENVIRONNEMENT	61
2	OUTILS METHODOLOGIQUES.....	62
2.1	EVALUATION DES COMPETENCES-SOCLES	62

2.2	EVALUATION DE LA COMPREHENSION (ANNEXE 1).....	64
2.2.1	<i>Le lexique</i>	65
2.2.2	<i>La morphosyntaxe</i>	66
2.3	EVALUATION DE L'EXPRESSION	67
2.4	ENTRETIEN AVEC LES PARENTS (ANNEXE 2).....	68
3	MODE DE TRAITEMENT DES DONNEES (ANNEXE 3)	69
3.1	LES COMPETENCES-SOCLES	69
3.2	LES RESULTATS DE LA COMPREHENSION	69
3.3	LES RESULTATS DE L'EXPRESSION	70
3.4	LES ENTRETIENS AVEC LES PARENTS	71
4	PRECAUTIONS METHODOLOGIQUES.....	74
 TROISIEME PARTIE : RESULTATS ET ANALYSE.....		75
1	ANALYSE DES DONNEES ET TRAITEMENT DES HYPOTHESES (ANNEXE 3).....	76
1.1	RESULTATS DES COMPETENCES-SOCLES.....	76
1.2	RESULTATS DES EVALUATIONS DE COMPREHENSION.....	77
1.2.1	<i>Résultats en compréhension lexicale</i>	77
1.2.2	<i>Résultats en compréhension morphosyntaxique</i>	79
1.3	RESULTATS EN EXPRESSION	81
1.3.1	<i>Productions syntaxiques par les enfants possédant les compétences- socles</i>	81
1.3.2	<i>Éléments des énoncés produits par les enfants avec les compétences- socles</i>	83
1.3.3	<i>Productions syntaxiques par les enfants sans les compétences- socles</i>	84
1.3.4	<i>Éléments des énoncés produits par les enfants sans les compétences- socles</i>	85

1.4	SYNTHESE COMPETENCES-SOCLES ET COMPREHENSION / EXPRESSION EN FRANÇAIS.....	85
1.5	RESULTATS SI LE FRANÇAIS EST PARLE EN FAMILLE.....	87
1.5.1	<i>Compréhension</i>	87
1.5.2	<i>Expression</i>	88
2	SYNTHESES ET CONCLUSIONS POUR LES HYPOTHESES	90
2.1	RAPPEL DES HYPOTHESES DE DEPART	90
2.2	HYPOTHESE N°1	90
2.3	HYPOTHESE N°2.....	92
	CONCLUSION	94
1	SYNTHESE GLOBALE DES RESULTATS ET DES HYPOTHESES THEORIQUES.....	95
2	CRITIQUES SUR LA DEMARCHE ET LE TRAVAIL	97
3	PISTES DE RECHERCHE ET PERSPECTIVES.....	99
	BIBLIOGRAPHIE.....	100
	ANNEXES	107

Liste des annexes

ANNEXES.....	107
ANNEXE 1 EVALUATION DE LA COMPREHENSION	108
<i>Planche correspondant à la question 12</i>	<i>109</i>
<i>Planche correspondant à la question 13.....</i>	<i>110</i>
<i>Planche correspondant à la question 14.....</i>	<i>111</i>
<i>Planche correspondant à la question 15</i>	<i>112</i>
<i>Planche correspondant à la question 16.....</i>	<i>113</i>
ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE POUR L'ENTRETIEN AVEC LES PARENTS	114
ANNEXE 3 : TABLEAUX D'ANALYSE DES RESULTATS	115
<i>Tableau 1 : Résultats des compétences-socles</i>	<i>115</i>
<i>Tableau 2 : Résultats de la compréhension lexicale par les enfants CS.....</i>	<i>116</i>
<i>Tableau 3 : Résultats de la compréhension lexicale pour les enfants SCS.....</i>	<i>117</i>
<i>Tableau 4 : Résultats de la compréhension morphosyntaxique des enfants CS.....</i>	<i>118</i>
<i>Tableau 5 : Résultats de la compréhension morphosyntaxique des enfants CS.....</i>	<i>119</i>
<i>Tableau 6 : Résultats syntaxiques des enfants CS.....</i>	<i>120</i>
<i>Tableau 7 : Résultats des éléments produits par les enfants CS</i>	<i>121</i>
<i>Tableau 8 : Résultats syntaxiques des enfants SCS.....</i>	<i>122</i>
<i>Tableau 9 : Résultats des éléments produits par les enfants SCS</i>	<i>123</i>
<i>Tableau 10 : Synthèse des résultats en compréhension et expression</i>	<i>124</i>
<i>Tableau 11 : Synthèse des évaluations en compréhension en fonction de l'utilisation du français dans la cellule familiale</i>	<i>125</i>
<i>Tableau 12 : Synthèse des productions en expression en fonction de l'utilisation du français dans la cellule familiale</i>	<i>126</i>

Introduction

Aujourd'hui, en France, bien que le monolinguisme reste essentiellement la norme, le bilinguisme voire le pluri-linguisme sont extrêmement répandus.

Avant de commencer mes stages en orthophonie, je n'avais pas conscience des difficultés que peuvent rencontrer ces enfants et ces adultes dans leur quotidien linguistique, n'y ayant jamais été réellement confrontée. Dès mon premier stage, j'ai rencontré plusieurs enfants qui se débattaient avec l'apprentissage du français. Dans leur famille, la plupart du temps, le français n'y était pas parlé. Et après une ou deux années à l'école maternelle, ils étaient envoyés chez l'orthophoniste car en difficulté dans leurs acquisitions linguistiques.

Très rapidement face à ces enfants, la question du diagnostic a commencé à se poser, à partir de quel moment peut-on parler de retard ou de trouble du langage oral ? Quelle est la part d'influence du bilinguisme dans cette approche de l'enfant ? Par quelques recherches sur le sujet, puis avec des discussions avec mes maîtres de stage, j'ai pu me rendre compte que c'est un questionnement très courant chez les orthophonistes. Ces questions restent pourtant la majeure partie du temps sans réponse, faute de bilans adaptés au cas des enfants bilingues.

Pour aborder ce vaste sujet du bilinguisme, j'ai choisi de m'intéresser à l'émergence de la langue française chez ces jeunes enfants qui découvrent totalement (ou non) le français lors de leur arrivée à l'école maternelle. Ce moment si particulier, où ils quittent leurs parents et un environnement familial et sécurisant ; où ils pénètrent dans l'univers d'apprentissages formels, avec ses règles propres et une nouvelle langue, qu'il va falloir, avec le temps, apprendre à maîtriser.

Pour aborder l'émergence de la langue, j'ai choisi de me concentrer sur le lexique et la morphosyntaxe afin d'observer la façon dont les enfants évoluent pendant ces premiers mois d'école.

Pendant nos études, lorsque nous abordons les troubles du langage oral, une grande place est accordée à l'acquisition des compétences-socles qui sont considérées comme des facilitateurs dans l'apprentissage du langage. C'est pourquoi dans ce travail, j'ai décidé de rechercher quelle incidence elles pouvaient avoir sur l'évolution de la compréhension et de l'expression, aussi bien lexicale que morphosyntaxique, pour ces enfants évoluant dans un environnement bilingue. En effet, nous savons que les compétences-socles ont leur importance dans l'acquisition du français, mais qu'en est-il pour les enfants bilingues, ou tout au moins provenant d'une famille parlant une autre langue que le français.

Dans un premier temps, je m'attacherai à définir les différentes compétences-socles ainsi que la façon dont on peut les observer. Puis après une rapide définition des termes de langage et langue, j'aborderai le développement linguistique en m'attachant plus particulièrement au lexique et à la morphosyntaxe. Ensuite j'essaierai de donner une définition du bilinguisme, pour terminer par une description des objectifs de l'école maternelle.

Par la suite, je décrirai les différentes évaluations que j'ai pu réaliser pour répondre à mon questionnement de départ et les différents résultats obtenus afin de répondre à une influence ou non des compétences-socles ainsi qu'à l'importance éventuelle de la connaissance du français avant l'arrivée à l'école.

Première partie :
Partie théorique

1 Les compétences-socles

Dans cette partie, je décris les différentes compétences que l'enfant doit mettre en place pour entrer harmonieusement dans le langage et la parole. Ces compétences sont des prémices de communication, elles apparaissent précocement et se développent au fur et à mesure que l'enfant grandit.

« Les compétences-socles constituent à tous les âges la trame obligée des processus de communication, tant pour les induire et les modifier que pour les éviter. » (Montagner, 1997).

Tous les auteurs ne sont pas d'accord sur cette présence obligatoire des compétences-socles, en revanche un consensus existe sur leur fonction facilitatrice dans l'émergence du langage. Cette propriété a été montrée dans l'acquisition du français, mais qu'en est-il dans le cas de l'acquisition des enfants bilingues ? J'ai donc choisi de m'intéresser plus spécifiquement à cet aspect dans le cadre du bilinguisme.

Pour décrire les différentes compétences-socles, qui sont au nombre de neuf, je m'appuie sur la liste établie dans Dialogoris 0/4ans Orthophoniste (Antheunis et al 2003).

1.1 Mise en place du regard

La mise en place du regard apparaît entre la naissance et deux mois, il s'agit du moment où l'enfant peut établir un contact visuel. C'est ce qui permet de créer les premières interactions et notamment le lien mère-enfant. Pour Boysson-Bardies (1996) « les échanges de regard préparent d'autres formes de relation : celles qui reposent sur des conduites de réciprocité. »

Cette mise en place du regard est l'une des toutes premières étapes de l'attention conjointe. Pour cela, l'adulte, très rapidement au cours des premiers échanges visuels avec l'enfant, interpose des objets sur le parcours du regard qui l'unit à l'enfant. L'adulte propose ainsi, en l'accompagnant de mots et d'une prosodie particulière, les débuts de la fonction référentielle qui est nécessaire au développement du lexique chez l'enfant. (Bruner 1983)

Une fois que le regard est mis en place, la poursuite visuelle peut se développer.

1.2 Poursuite visuelle

Quand on parle de poursuite visuelle, il s'agit de savoir si l'enfant peut suivre brièvement des déplacements d'objets ou de personnes. On peut observer cette capacité chez l'enfant dès deux mois, lorsque le parent déplace un objet dans le champ de vision de l'enfant et que ce dernier est capable de suivre l'objet au cours de ses déplacements.

1.3 Attention et orientation aux bruits

Pour qu'il y ait une attention et une orientation aux bruits, il est nécessaire que l'enfant soit intéressé et attentif aux bruits qui l'entourent, et bien entendu qu'il n'y ait pas de déficit auditif.

Cette attention peut se manifester par l'enfant qui s'arrête dans son activité car il a entendu un bruit inattendu ou l'enfant qui tourne la tête en direction d'un bruit et qui recherche son origine.

Cette compétence se développe progressivement. Ainsi à trois mois, l'enfant manifeste son attention à la musique, aux bruits et à la voix. Vers six mois, il commence à chercher, à tourner la tête en direction d'un bruit qu'il a perçu mais qui est hors de vue.

Au-delà de six mois, il devient capable de reconnaître des bruits familiers et enfin vers neuf mois, il réagit à son prénom (Coquet, Ferrand, Roustit 2009).

1.4 Attention conjointe

L'attention conjointe est une compétence tout à fait primordiale, elle apparaît dans des interactions pour lesquelles le but est de partager une attention pour quelque chose avec l'autre (Guidetti 2003).

Dès quatre mois, l'enfant est capable de va-et-vient avec ses yeux entre un objet et l'adulte, pour ensuite regarder ce même objet. Pour cela, il faut que l'enfant puisse se concentrer sur l'adulte et sur l'objet, qu'il ait compris qu'il y a quelque chose à regarder dans la ligne du regard de l'adulte ou dans la ligne de son doigt pointé. Pour parler d'attention conjointe, il faut également que l'enfant soit capable de faire comprendre à l'adulte par le regard ou le geste, qu'il veut que l'adulte fasse attention à ce qu'il lui indique. Cette étape n'apparaît que vers 9-12 mois (Kail, Fayol 2000)

Pour rechercher l'attention conjointe chez des enfants de plus de vingt mois, il faut que trois éléments différents apparaissent (Coquet, Ferrand, Roustit, 2010) :

- chercher à attirer l'attention sur soi
- attirer le regard de l'adulte vers un objet
- regarder des images avec l'adulte

Dans les débuts de l'attention conjointe, seuls les deux premiers points sont observables.

Grâce au développement de l'attention conjointe, l'adulte peut désigner un objet, le nommer, en donner les différentes caractéristiques, tout ce qui permet à l'enfant de mettre en lien ce qui est dit avec l'objet de leur attention.

1.5 Gestes à visées communicative et symbolique

On appelle *geste à visée communicative*, tous les gestes qui permettent d'appuyer les propos de l'enfant. Ils apparaissent véritablement vers huit mois. Au départ ce sont des gestes déictiques qui dépendent totalement du contexte

communicationnel, comme par exemple secouer la tête pour signifier un refus, ou un signe de pointage pour montrer quelque chose qu'il désire

L'enfant peut aussi employer des gestes symboliques ou conventionnels qui peuvent se substituer au langage ou renforcer une verbalisation pour en augmenter la force illocutoire¹. Ces signes sont reconnus, interprétés et utilisés par un ensemble d'individus appartenant à un même groupe culturel. En effet, il est important de prendre en compte cette notion culturelle car un même geste peut avoir une signification différente selon les cultures, par exemple faire un cercle avec le pouce et l'index sera un geste obscène au Brésil alors qu'en France il signifiera la perfection et l'argent au Japon (Guidetti 1998 dans Garitte 2005). Dans une même langue, il peut aussi exister différents gestes ayant une même signification. Ainsi pour dire *au revoir*, soit on fait des mouvements latéraux de la main dont le dos est tournée vers soi ou alors faire des mouvements d'ouverture et de fermeture de la main qui se situe au niveau du visage. (Garitte 2005)

Les gestes conventionnels sont stables au niveau de la forme et ne sont pas décomposables au risque de perdre leur signification. Ils sont appris par imitation par les petits dans le cadre de l'interaction (Garitte 2005).

Voici quelques exemples de gestes conventionnels que l'on peut voir chez de petits français de deux-trois ans.

- dormir : les deux paumes collées l'une contre l'autre placées le long de la joue avec la tête inclinée.

¹ La force illocutoire « est une notion de pragmatique introduite par Searle à propos des actes illocutoires qui sont de nuances diverses. Par exemple, les termes *prier, demander et ordonner* bien que visant le même but (faire exécuter quelque chose à quelqu'un) ne possède pas la même intensité significative et ne sont pas perçus de la même manière par l'interlocuteur. Les énoncés *je te prie de partir et je t'ordonne de partir* n'ont donc pas la même force illocutoire. Cette force est non seulement marquée par l'utilisation d'un lexique mais elle dépend aussi de l'intonation employée, du statut social des locuteurs... » (Brin-Henry 2004)

- *gare à toi* : mouvements latéraux et obliques de haut en bas de la main dirigée vers le haut ou de l'index dirigé vers le haut, les autres doigts étant repliés sur la paume.
- *ça sent mauvais* : pincement des narines par le pouce et l'index ou une main agitée plusieurs fois devant le nez, paume vers le sol.

1.6 Le pointage

Le pointage se définit comme le geste que fait l'enfant avec son doigt ou sa main pour désigner quelque chose.

Le geste de pointage a deux fonctions :

- tout d'abord une fonction sociale car c'est par lui que s'établit l'attention conjointe avec le partenaire de communication,
- puis une fonction référentielle qui va permettre d'isoler un objet de son environnement.

Pour Colletta (2011), les conduites de pointage indiquent que l'enfant entre dans la communication référentielle ce qui a des répercussions sur ses acquisitions lexicales.

Quant à Bruner (1987), il parle du geste de montrer du doigt comme la « phase cruciale » pour la fonction référentielle car il ne s'agit pas uniquement de réclamer des objets difficilement atteignables mais il s'agit en réalité d'un marquage de ce qui « en vaut la peine ».

Comme exposé par Mathiot et al (2009) s'appuyant sur les travaux de Bates et al (1979), le pointage revêt deux valeurs :

- **pointage proto-impératif** qui sert à obtenir, le pointage est donc utilisé par l'enfant pour demander
- **pointage proto-déclaratif** qui sert à référer quand l'enfant montre un objet pour qu'on le lui nomme.

Liszkowski et al (2006) mettent en évidence une autre fonction du pointage, le pointage informatif chez les bébés de douze mois. Ainsi certains enfants seraient

capables de l'utiliser afin de localiser un objet égaré par l'adulte. L'enfant s'en servirait donc pour transmettre une information que lui seul détient.

Murphy et Messer (1977) ont pu observer un pointage à partir de neuf mois dans des dyades mère-enfant, uniquement chez certains enfants, et sous certaines conditions liées à la position de l'objet par rapport aux partenaires de l'interaction. Le pointage apparaît principalement entre onze et treize mois.

1.7 Echanges et tours de rôles

Cette compétence implique de prendre en compte l'autre, et se construit avec l'attention conjointe.

La capacité d'être dans l'échange et le tour de rôle est différente suivant l'âge de l'enfant. En effet, à partir de deux mois et demi, l'enfant est dans les échanges vocaux avec son parent, par des imitations de ce qu'il entend, des modifications qui sont reprises par les parents. Ce sont les tout-débuts de la conversation. Dès cinq-sept mois, l'enfant peut débiter ou maintenir un échange.

Enfin, à partir de huit mois, quand l'enfant est capable de considérer l'autre, il peut faire des activités de *tour de rôles*, c'est-à-dire qu'il comprend le fonctionnement du « j'agis, l'autre répond, alors j'attends, et ça recommence » (Antheunis et al 2003).

1.8 Imitation motrice et verbale

On entend par **imitation motrice**, la capacité qu'a l'enfant de refaire un geste qui a été effectué devant lui. Cette imitation peut être réalisée en face à face et dans ce cas on parle d'imitation immédiate (dès douze mois). Puis cette imitation se fait en l'absence du modèle, dans ce cas, il s'agit d'imitation différée (vers 2;6 ans).

Chez le tout-petit, l'imitation ne se produit qu'en présence de personnes et non d'objets inanimés. Ainsi l'imitation serait un des premiers outils pour communiquer. Grâce à ces imitations, « l'enfant fait le lien entre ce qu'il ressent et

ce qu'il observe chez les autres ». L'enfant doit avoir construit le *Moi* pour pouvoir accéder à l'imitation, il doit également avoir repéré l'action et être capable de se la représenter mentalement avant de pouvoir l'imiter. (Bruner 1983)

L'imitation verbale est également un des éléments très important dans le développement du langage de l'enfant. Cette imitation arrive très précocement dans la vie du tout petit, puisqu'après avoir imité les mouvements de l'adulte en train de parler, il va commencer à produire des sons qui se rapprochent de plus en plus du modèle entendu. Ce sont les débuts du babil. Au départ, il n'y a que des contours mélodiques, des chantonnements. Vers cinq-six mois apparaissent de petits bruits de succion, des claquements de langue qui sont repris et enrichis par l'adulte, puis viennent les redoublements de syllabes vers huit mois. Ces petites productions ont pour but d'assurer la continuité de la communication avec l'adulte et d'entrer dans le jeu du dialogue. (Aimard 1984,1996)

Comme pour l'imitation motrice, l'imitation verbale peut être immédiate ou différée : par exemple lorsque l'enfant se retrouve au calme, seul dans son lit et se répète des syllabes. Cette période d'auto-imitation permet à l'enfant d'enregistrer les schèmes moteurs qui lui permettent de créer son répertoire phonétique. (Aimard 1984,1996)

Cette imitation verbale signe l'entrée de l'enfant dans la période linguistique. Au fur et à mesure, cette imitation s'amenuise avec la longueur des énoncés. Bien que l'imitation verbale soit considérée comme favorable à un développement harmonieux du langage, cette étape n'est pas forcément indispensable. Certains enfants, peu ou pas enclins à cette imitation, peuvent tout de même développer leur langage. (Saint-Laurent, Boisclair 1990)

Ce sont les débuts de l'imitation par son parent qui permettent à l'enfant de se positionner en tant que locuteur et de se construire une identité d'interlocuteur.

1.9 Elan à l'interaction

Les moyens, mis en oeuvre par l'enfant pour interagir avec les autres, évoluent très rapidement, en suivant son développement. Cela commence chez le tout-petit par des variations de tonus et des pleurs. Puis l'enfant étend son répertoire de sons pour participer plus activement aux échanges, et produit de petits signes d'appel (Aimard 1996). Les premiers sons se transforment en mots, puis en phrases pour que l'enfant devienne, toujours plus, acteur dans la communication jusqu'à en devenir l'initiateur. Ce passage d'acteur de la communication à initiateur est ce qui est considéré comme l'élan à l'interaction. (Florin 2013)

Pour savoir si l'enfant présente un élan à l'interaction, il faut savoir si ses demandes sont facilement interprétables et s'il cherche à entrer en relation avec les autres. Cet élan à l'interaction nécessite une proximité corporelle avec l'autre même si celle-ci n'est due qu'à leur intérêt commun pour un objet. (Montagner 1997)

Certains enfants ont des difficultés dans l'élan à l'interaction. Dans le cadre de l'école, trois profils sont décrits dans la littérature (Montagner 1997) :

- Les enfants « rêveurs » ou « contemplatifs » qui sont des enfants ayant du mal, dans le cadre de l'école, à se mettre dans l'activité. Ils sont plongés dans leurs rêves et ne parviennent pas à se mettre dans l'action.
- Les enfants « évitants » qui sont des enfants ne pouvant pas rester dans une interaction durable, de quelque type qu'elle soit. Ils peuvent parfois entrer en relation avec les autres enfants mais vont par la suite s'isoler et se manifester bruyamment.
- Les enfants « collants » qui sont en recherche de contact physique permanent et en perpétuelle quête d'attention de l'adulte.

1.10 Conclusion sur les compétences-socles

Outre les compétences-socles, l'enfant doit également maîtriser des compétences non-verbales pour la compréhension et l'expression de demandes, l'utilisation et la reconnaissance des mimiques.

Pour un développement harmonieux du langage, il est également nécessaire de prendre en compte les capacités cognitives de l'enfant et ses capacités de productions sonores

Enfin, il existe de nombreux facteurs de risques pouvant retarder ou empêcher le développement du langage de l'enfant tels que des handicaps, des problèmes médicaux et/ou psycho-socio-culturels.

Les compétences-socles sont donc des compétences qui aident au développement de la communication et du langage de l'enfant. Elles ne se développent pas toujours harmonieusement et cette acquisition retardée peut justifier une intervention orthophonique.

2 Le développement du langage

2.1 Langage et langue

Avant de pouvoir exposer la façon dont le langage se développe, il est important d'en préciser la définition. En effet, le langage est « la faculté que les hommes possèdent, d'exprimer leur pensée et de communiquer entre eux au moyen d'un système de signes conventionnels vocaux et/ou graphiques constituant une langue. » (Trésor de la Langue Française informatisé).

Quant à la langue, « c'est un système de signes vocaux et/ou graphiques, conventionnels, utilisé par un groupe d'individus pour l'expression du mental et la communication. » (Trésor de la Langue Française informatisé)

Il ne s'agit donc pas de confondre ces deux termes, bien qu'ils soient très étroitement liés car ils se développent simultanément entre la naissance et sept ans.

Le langage est une faculté qui ne se développe qu'une seule fois chez l'enfant, pour en principe ne plus disparaître par la suite. Il assure la fonction de communication. Il est un outil pour la mise en place de la langue ou des langues et pour laquelle les combinaisons de mots sont soumises à des normes spécifiques de construction, d'organisation, et d'utilisation (Dalgalian 2012). La construction du langage permet de mettre en place la fonction symbolique de la communication orale, par la manipulation des signes de la langue, pour comprendre, construire et produire du sens destiné à l'environnement social. (Dalgalian 2004)

Pour Boysson-Bardies (1996), « acquérir une langue requiert d'associer des sons et des sens selon les règles phonologiques et syntaxiques de cette langue. Dans un premier temps, l'enfant doit sélectionner les sons (segments phonétiques ou syllabes) pour constituer le répertoire de sons utilisés dans sa langue, s'en

représenter la combinatoire. Il doit également assimiler les traits prosodiques (accents, rythme, intonation) qui lient les unités en forme organisée (mots, syntagmes, phrases). »

Les enfants peuvent acquérir leur langage selon deux modes différents, référentiel ou expressif, qui déterminent aussi des styles cognitifs différents, (Bassano 1998 reprenant Nelson 1973,1975, 1981)

- Les enfants référentiels savent mettre des étiquettes sur de nombreux référents.

Pour ces enfants, le langage est essentiellement une mise en mots des éléments de leur environnement.

Ces enfants sont au moment de la constitution de leur langue dans une démarche *Bottom up*, de la partie vers le tout. L'enfant part d'une unité de base pour progresser vers des énoncés de plusieurs mots. Il peut ainsi combiner ses unités de base pour produire de nouveaux énoncés (Florin 2012).

Dans la langue anglaise, la grande fréquence de mots unisyllabiques et la succession de syllabes fortes et faibles induisent la production de monosyllabes, ce qui favorise ce type d'entrée dans le langage. Il peut y avoir aussi une forte influence culturelle à cette entrée dans le langage. Par exemple, pour les mères américaines, l'apprentissage du vocabulaire est primordiale (Boysson-Bardies 1996).

- Les enfants qui se développent selon un mode expressif ont un lexique constitué de petites expressions toutes faites qui leur permettent d'interagir. Pour ces enfants, le langage est plutôt considéré comme un moyen d'expression nécessaire aux échanges sociaux.

Ces enfants utilisent une démarche *Top down*, du tout vers la partie. D'un énoncé complexe de plusieurs mots, l'enfant doit extraire des unités de base, pour ensuite réussir à en produire d'autres (Florin 2012).

Ce style d'entrée dans le langage est assez fréquent en français. La structure mélodique y rend parfois le découpage en mots difficile, alors que les groupes

de mots se distinguent bien les uns de autres. Ce découpage en mots est aussi rendu malaisé en raison de la structure même des mots qui sont souvent bi ou tri-syllabiques. (Boysson-Bardies 1996)

Un des modes d'entrée dans la langue n'exclut pas l'autre, il s'agit uniquement d'une prédominance de l'une par rapport à l'autre. Les deux approches sont présentes et nécessaires au bon développement du langage. (Jisa et Richaud 1994)

2.2 Les quatre composantes du langage

Dans la partie qui suit, j'aborde le développement du langage selon ses différentes composantes et la chronologie de son acquisition. J'insiste plus particulièrement sur le lexique et la morphosyntaxe qui sont les deux thèmes abordés dans ce travail.

2.2.1 La phonologie

Pour Boysson-Bardies (1996), la phonologie est ce qui montre la connaissance qu'ont les locuteurs des sons de leur langue, de la façon dont ces sons s'organisent dans celle-ci. En fait, il s'agit de l'ensemble des règles phonologiques qui régissent la prononciation des mots.

Au cours de son développement l'enfant est en contact avec de nombreux sons, et bruits. Au début, il ne fait que les entendre puis au fur et à mesure, il devient en capacité de les reconnaître, de les distinguer puis de les produire et de les reproduire.

Ainsi, l'enfant sélectionne les sons propres de sa (ou ses) langue(s), puis il doit apprendre à les combiner, les organiser. Au début, pour comprendre, puis par la suite, pour produire des suites de sons qui évoquent du sens. (Adamczewski 1995) Dès leurs premiers jours de vie, les enfants commencent à identifier et mémoriser les caractéristiques prosodiques spécifiques de leur langue. La discrimination des

contrastes phonétiques, au départ identique pour toutes les langues, se spécialise. Ainsi plus le temps passe, plus l'enfant devient expert de sa langue au détriment des autres. Ses productions sont modelées par les sélections phonétiques et les organisations phonologiques qu'il réalise. De phonétiquement compétent, l'enfant le devient phonologiquement pour ses langues. (Boysson-Bardies 1996)

2.2.2 Le lexique

2.2.2.1 Définition

Le lexique est l'ensemble des unités de langue (lexèmes) que possède une communauté linguistique ou une personne. En orthophonie, on fait une distinction entre le vocabulaire actif et le vocabulaire passif.

Le vocabulaire actif est l'ensemble des lexèmes que la personne produit. Quant au vocabulaire dit passif, il regroupe l'ensemble des unités qui sont comprises mais ne sont pas produites. (Brin-Henry et al 2004)

2.2.2.2 Le développement du lexique

Pour Boysson-Bardies (1996), « le lexique met en jeu la texture de la réalité ». L'enfant va, au cours de ses différentes expériences, commencer à mettre en lien des formes sonores avec des objets ou des actions. Lorsqu'il construit son lexique, l'enfant doit réaliser différentes hypothèses. Les mots lui sont rarement proposés de façon isolée, il doit donc attribuer le mot correct à son référent.

Dans un premier temps, il existe un décalage entre le sens donné à un mot par l'enfant et le sens que lui donne l'adulte. L'enfant ne prend en compte qu'une toute petite partie du sens que lui donne l'adulte. Par exemple un enfant ne dira *Bonjour* que lorsque son papa est près de la porte, et qu'il ne l'utilise dans aucune autre situation. C'est ce qui est nommé stratégie de sous-extension. Cela se produit plutôt au tout début de l'acquisition, et pour des items les moins représentatifs d'une catégorie lexicale (Rondal et al 1999).

Puis l'enfant fait des généralisations ou stratégie de sur-extension, en considérant par exemple comme *Chien* tous les mammifères ou comme *Poule* tous les volatiles.

Au fur et à mesure de son expérience, son vocabulaire s'affine par la précision de ses hypothèses, pour enfin attribuer un sens précis au lexème. L'enfant doit donc réussir à extraire les traits qui lui permettent d'attribuer un signifiant à un référent. Rapidement, il accroît son vocabulaire de façon considérable en comprenant que toute chose qui l'entoure, toute action qu'il peut faire, correspond à un mot.

2.2.2.2.1 En compréhension

Il est important de noter que le lexique, en compréhension et en production, ne se développe pas de façon homogène. Ainsi certains enfants ont un lexique actif très développé par rapport à la moyenne de leur âge tandis que leur lexique passif est totalement en adéquation avec ce qui est attendu pour leur âge ou inversement. Cependant, quelle que soit l'organisation lors du développement du lexique, un enfant, ou un adulte, a toujours un lexique en compréhension supérieur à son lexique en expression. (Delahaie 2009)

Dès neuf mois, l'enfant commence à comprendre de petits mots en contexte puis progressivement arrive à les comprendre hors contexte. L'enfant doit extraire les unités de sens d'une unité sonore. La prosodie est l'élément essentiel dans cette fonction. Une fois que ces unités sont extraites, l'enfant doit faire le lien entre le signifiant, le signifié et lui relier son référent.

A partir de onze-douze mois, l'enfant peut comprendre une trentaine de mots en et hors contexte.

Le nombre de mots compris par l'enfant progresse rapidement, à partir de seize mois, entre 100 et 150 mots sont compris, vers dix-huit mois environ 200 pour atteindre entre 1500 à 2000 mots à trois ans (Antheunis et al 2003).

Vers deux-trois ans apparaissent les premiers marqueurs temporels et spatiaux tels que *Sur/Dans ou Après/Avant* ainsi que le lexique lié au corps et à l'espace (Antheunis et al 2003)

2.2.2.2.2 En expression

L'apparition des premiers mots diffère selon l'environnement social, la place de l'enfant dans la famille et aussi de son appétence à la communication verbale.

L'élément le plus important dans la composition du premier vocabulaire est l'environnement. Ceci explique de nombreuses différences d'un pays à l'autre. L'appartenance à un groupe linguistique et culturel est un critère de variabilité bien plus important que les préférences individuelles (Florin 2013).

Selon les pays d'origine, les parents (surtout les mères) n'ont pas la même attente du *premier mot*, et n'ont pas non plus, la même exigence quant à la qualité de cette production. Cette attente étant différente, il y a un décalage entre le moment réel de la production et le *moment d'écoute* de ce premier mot. Par exemple, chez les Kalulis (Papous de Nouvelle Guinée) un enfant n'est dit parlant uniquement quand il sait dire « mère » (« no ») et « sein » (« bo »). Tout ce qui est produit auparavant n'est pas considéré. En revanche pour une mère américaine, toute production, même très éloignée du mot attendu, est considérée comme un mot. (Boysson-Bardies 1996)

Les mères françaises, quant à elles, ne recherchent pas la performance en considérant que leur enfant a le temps de parler. Elles n'acceptent comme *mot* qu'une production relativement bien prononcée et reconnaissable. (Boysson-Bardies 1996)

Dans une étude réalisée en 1996 auprès d'enfants habitant les villes de Paris, Stockholm, San-Francisco et Tokyo, Boysson-Bardies montre que le premier vocabulaire est constitué de mots permettant de désigner les personnes qui s'occupent de lui, de nourriture, de vêtements, de moyens de transport, d'animaux entre autres. Les proportions, quant à elles, diffèrent selon le pays d'origine de l'enfant. Ainsi, les bébés français ont une proportion de vocabulaire lié à la

nourriture ou aux vêtements plus élevée que leurs pairs venant d'un autre pays. Tandis que les petits japonais connaissent plus de mots se rapportant à la nature ou aux relations interpersonnelles, en raison de l'importance de l'esthétique dans la culture japonaise et de la politesse dans les relations sociales.

Seulement 12% du vocabulaire est commun aux différents groupes d'enfants répartis selon leur origine. Ce lexique est constitué de noms de personnes, d'animaux et de termes sociaux. Pour Boysson-Bardies (1996), la grande variabilité de vocabulaire est donc liée à l'appartenance à un groupe culturel et linguistique plutôt qu'à une préférence individuelle.

D'après Rondal (1987), en français, on considère que les premiers lexèmes peuvent apparaître dès neuf mois. Il entend par lexème « une association signifié-signifiant doublement conventionnelle, c'est-à-dire conventionnelle du point de vue du sens et de la référence (découpage de l'entité signifiée dans la réalité) et du point de vue du signifiant. C'est cette double conventionalité qui fonde l'usage lexématique ».

L'enfant est capable de produire 5 à 10 mots à l'âge d'un an (Delahaie 2009)

Au début, l'acquisition est lente puis la progression s'accélère, puisqu'à deux ans les enfants ont normalement plus de 50 mots. (Antheunis et al 2003).

Dès 24 mois, le développement lexical de l'enfant se fait de façon encore plus rapide pour atteindre plus de 300 mots vers trois ans et à partir de quatre ans, une explosion avec dix nouveaux mots par jour. (Antheunis et al 2003)

2.2.3 La morphosyntaxe

2.2.3.1 Définition

D'après le dictionnaire d'orthophonie (Brin-Henry et al 2004), « la morphosyntaxe est l'étude des variations de forme des mots dans la phrase en fonction des règles de combinaison régissant la formation des énoncés. La morphosyntaxe est considérée, d'un point de vue linguistique, comme quasi-synonyme de la

morphologie. » Quant à la syntaxe, c'est la façon dont les différents éléments constitutifs de la phrase se combinent.

J'utilise le terme « morphosyntaxe » dans un sens large, comme la façon dont les mots vont varier et se combiner entre-eux pour constituer une phrase.

2.2.3.2 Développement morphosyntaxique

Les développements lexical et morphosyntaxique évoluent parallèlement mais avec un léger décalage temporel (Bassano 2008).

2.2.3.2.1 En compréhension

Dès douze-quinze mois, l'enfant commence à comprendre de petites phrases très simples de type Agent-Action.

A partir de l'âge de deux ans, la compréhension des énoncés se fait principalement en fonction de l'intonation et du contexte de l'énonciation.

Vers 2;6-3 ans, la compréhension se fait selon un mode lexical, c'est-à-dire que l'enfant va prendre un mot et, en fonction du contexte dans lequel la phrase est produite, il lui donne une signification. (Noizet 1978)

Entre 2;6 ans et 4 ans, l'enfant construit sa compréhension d'un énoncé à partir de ses connaissances lexicales et de ses connaissances du monde.

De 2;6 ans à 5;6 ans, l'enfant met en place des stratégies positionnelles pour lesquelles il se base sur des notions de proximité entre les différents éléments lexicaux de la phrase (Sinclair et Bronckart 1972).

La stratégie morphosyntaxique n'apparaît qu'à partir de quatre ans et jusqu'à sept-dix ans où tous les éléments morphosyntaxiques sont pris en compte pour la compréhension de l'énoncé (Khomsî 1981).

Puis, viennent des stratégies complexes qui prennent en compte les éléments logico-temporels et des capacités de décentration.

2.2.3.2.2 En expression

Pour Bassano (2008), le développement de la morphologie syntaxique repose sur plusieurs théories qui s'affrontent.

D'une part, l'approche d'une grammaire universelle postule que les enfants ont des connaissances grammaticales, analogues à celle des adultes, mais qu'ils ne sont pas encore en mesure de les appliquer.

Les autres approches s'appuient, quant à elles, sur des théories linguistiques cognitives et fonctionnelles. Où l'acquisition du langage est un phénomène global, résultant d'interactions entre des contraintes biologiques, cognitives et environnementales d'une part et des interactions entre les différents composants de la capacité langagière (phonologie, lexique et morphosyntaxe) (Bassano 2005-2007-2008). Dans ces approches constructivistes et fonctionnalistes, deux hypothèses semblent essentielles :

- d'une part, les catégories linguistiques abstraites sont construites par l'enfant, en fonction de ses expériences et de stimulations environnementales. Le développement se fait de façon non linéaire, avec une syntaxe organisée autour d'items lexicaux, ce que Tomasello nomme « hypothèse des îles verbales » (Tomasello 1992-2000-2003).
- La seconde hypothèse repose sur des relations d'interdépendance entre l'émergence de la grammaire et le développement lexical. Cette hypothèse porte le nom « d'hypothèse de la masse lexicale critique » proposée par Bates et ses collègues et pour laquelle, il y a nécessité d'un certain stock lexical pour que la grammaticalisation puisse se faire (Marchman et Bates 1994, Bates et al 1995, Bates et Goodman 1997-1999). Selon cette hypothèse, la notion d'autonomie de la syntaxe est

remise en cause, avec une continuité entre les capacités lexicales et grammaticales. Cette dernière hypothèse vient appuyer une conception émergentiste de la grammaire.

Les débuts de la production de phrases se font sous forme d'holophrases, dans lesquelles un simple mot doit faire passer toutes les informations que souhaite transmettre l'enfant. Le langage y accompagne l'action, mais ne s'y substitue pas. Ces mots-phrases apparaissent entre dix et treize mois. (Delahaie 2009)

Pour pouvoir parler de combinaisons verbales, il faut qu'il y ait au moins deux lexèmes reliés entre eux par une relation sémantique de type possession, localisation, agent-action, action-patient... Ces premières combinaisons montrent que l'enfant est capable d'exprimer des significations relationnelles autrement que par des holophrases. Ces relations peuvent apparaître avant 30 mois. (Rondal 1987)

La morphologie flexionnelle apparaît simultanément au niveau du syntagme verbal et du syntagme nominal dès que l'enfant est capable de produire des énoncés de deux ou trois mots. (Florin 2013)

Surviennent successivement (Rondal 1987) :

- les articles, qui portent trois éléments de signification indépendants que sont le genre grammatical, le nombre et le caractère déterminé ou indéterminé. (vers 27 mois)
- les prépositions avec notamment le *à* indiquant le possesseur et le *de* de possession ; puis les adverbes et prépositions spatiales. (Maîtrisés vers 36 mois)
- les pronoms personnels, les *moi, je, toi, tu* sont observables dans un premier temps, puis de façon plus tardive les *il, elle, le, la* et les formes du pluriel (maîtrisés pour l'essentiel vers 3;6 ans)
- les auxiliaires, dont l'utilisation est, en général, correcte vers 3;6 ans.

Pour Genouvrier (1990), le développement de la morphologie syntaxique ne peut pas se faire sur simple imitation de la part de l'enfant. Celle-ci se construit grâce à de nombreux tâtonnements et ajustements. En effet, l'enfant doit déduire de ce qu'il entend des règles de fonctionnement de sa langue. Pour cela, de très nombreux énoncés doivent être étudiés et analysés. L'enfant doit donc produire des hypothèses de fonctionnement qu'il applique à sa production et qu'il améliore grâce aux feed-back de son entourage.

Pour la complexification syntaxique des énoncés, Canut (2009 reprenant Clark 2003) expose que dans un premier temps, il y a une apparition des constructions infinitives avec différentes combinaisons centrées sur le verbe.

Vers 2;6 ans, les enfants commencent à produire des relatives et complétives introduites par *que*, pour les relations temporelles *quand* et pour les relations causales *parce que* (Bassano 2008).

La grammaire émerge donc vers la fin de la deuxième année dans l'expression de l'enfant. Celle-ci se réalise par un allongement et une complexification des énoncés qui est mesuré par la Longueur Moyenne des Énoncés (LME). Cet indicateur est efficace pour mesurer le développement grammatical précoce, bien qu'assez peu précis (Brown 1973). Bassano et Van Geert (2007) montrent que l'allongement des énoncés reflète des transitions dans les étapes de construction grammaticale. Ce processus d'allongement des énoncés est dû à la maîtrise de l'ordre des mots et à une utilisation progressive de la morphologie. L'ordre des mots est important pour déterminer la transitivité des énoncés. Les morphèmes grammaticaux, quant à eux, servent à exprimer de nombreuses relations (par exemple des relations casuelles de sujet ou d'objet). Vers 3;6-4 ans, la plupart des enfants ont acquis les règles de base de leur langue, qu'elles soient morphologiques ou syntaxiques (Bassano 2008)

L'appropriation des constructions de la langue se fait de façon dynamique dans l'interaction (Canut 2009)

Avant quatre ans, l'enfant apprend le plus souvent dans l'interaction avec l'adulte à répéter une prédication simple puis à introduire une variation. (Tomasello 2003). C'est ce que Martinot (2010) nomme *reformulation* : un ensemble de trois processus qui constituent la base de la construction des premiers discours : la répétition, la variation (qui fait varier le sens) et la paraphrase (qui ne fait pas varier le sens). Dans la reformulation, il y a dans l'énoncé-cible une partie invariante et une autre qui est différente de l'énoncé-source. Il s'agit ici d'un phénomène dynamique dans le but de construire du sens.

Jusqu'aux six-sept ans de l'enfant, il existe un phénomène de simplification par lequel l'enfant construit un énoncé simple, à partir des énoncés complexes qu'il entend et qui lui font sens. De ce fait, les enfants ne reproduisent que les mots nécessaires à l'expression de la prédication. Ainsi, les premiers énoncés produits par les enfants, bien qu'incomplets grammaticalement, expriment une prédication. Cette aptitude est extrêmement précoce et universelle.

Par la suite, à partir de sept ans, on observe une complexification des énoncés, pour atteindre la complexité des énoncés d'adultes. Au départ, les énoncés sont constitués de prédications simples, ce qui correspond à un degré de complexification moindre, puis des prédications complexes constituées d'une prédication principale et d'une prédication secondaire.

Exemple : je veux apprendre à parler avec les oiseaux qui savent tout ce qui se passe dans le ciel.

A 4 ans : je veux apprendre à parler avec les oiseaux (simplification par omission de la relative et répétition de la principale)

A 6 ans : je veux apprendre à parler avec les oiseaux pour voir tout ce qui se passe dans le ciel (la principale est encore répétée et la relative est reformulée en proposition)

A 8 ans : je voudrais savoir parler aux oiseaux qui savent tout ce qu'il y a dans le ciel (les propositions principale et relative sont toutes les deux reformulées)

A 10 ans : je voudrais pouvoir parler aux oiseaux de tout ce qu'ils savent dans le ciel. On obtient dans cette dernière phrase le degré d'intégration syntaxique maximal.

2.2.4 La pragmatique

« La pragmatique est la branche de la linguistique qui traite de l'incidence du contexte sur la production et l'interprétation des énoncés, des séquences d'énoncés. La fonction pragmatique du langage est la fonction qui s'exerce dans le cadre des interactions sociales. » (Delahaie 2009)

Il faut noter que le but du langage est de communiquer, non de se limiter à une simple description du monde, c'est en ce sens qu'intervient la pragmatique.

Pour communiquer, nous utilisons des actes de langage, moyens qu'a un individu pour agir avec ses mots (Austin 1962). Suivant la façon dont les mots sont utilisés, selon le contexte et le locuteur, ils prennent une signification particulière.

Il ne suffit donc pas de savoir combiner des sons pour fabriquer des mots et de combiner des mots pour construire des phrases. Il faut également savoir utiliser des règles de conversation, s'adapter à un environnement et à un interlocuteur.

Cet aspect du langage s'acquiert conjointement au système phonologique, au lexique et à la morphosyntaxe par le biais des interactions avec les différents interlocuteurs que nous rencontrons tous les jours, que ce soit les parents, les pairs, les enseignants...

Au cours de la deuxième année apparaissent les fonctions du langage dans la communication verbale. Les enfants savent utiliser la fonction instrumentale du langage (*je veux ça*) et ils savent aussi exprimer des sentiments ou leurs préférences (*j'aime pas*) par l'intermédiaire de la fonction personnelle. Ils savent aussi agir sur le comportement de l'autre par la fonction régulatrice (*donne*) et entrer en relation ou maintenir le contact avec la fonction interpersonnelle

(*bonjour*). Les autres fonctions du langage que sont les fonctions heuristique, imaginative, et informative, apparaissent plus tard (Florin 2013).

Vers l'âge de trois-quatre ans, les enfants commencent à tenir compte de leur interlocuteur en modulant leur débit de parole et leur intonation (Florin 2013).

Vers six-sept ans, les capacités pragmatiques se manifestent, puisque c'est à cet âge-là, seulement, que l'enfant arrive à prendre ses distances avec la situation de communication et qu'il peut se créer des représentations de son interlocuteur. Auparavant, le langage de l'enfant est égocentrique, c'est-à-dire que toutes les informations nécessaires à la compréhension du message par l'interlocuteur ne sont pas présentes (Delahaie 2009)

2.3 Conclusion sur le développement du langage

Dans cette partie, nous venons d'aborder le développement du langage normal dans le cas d'enfants monolingues. Cette étude du langage est principalement limitée aux quatre premières années et axée sur le lexique et la morphosyntaxe. Pour ce qui concerne le développement du langage chez les enfants bilingues, je l'aborde par la suite (section 3.3)

3 Le bilinguisme

3.1 Qu'est-ce que le bilinguisme ?

La notion de bilinguisme est une notion très difficile à définir car interviennent beaucoup de représentations différentes voire des jugements de valeurs.

La plupart du temps, quand il est question de bilinguisme, les gens se représentent un bilinguisme équilibré où l'individu connaît ses deux langues parfaitement, est capable de les utiliser indifféremment dans n'importe quelles circonstances, et que ces deux langues aient été acquises dès la petite enfance. Ainsi dans l'inconscient collectif, seul un individu présentant toutes ces caractéristiques pourrait être considéré comme bilingue. Or ce type de bilinguisme est extrêmement rare voire mythique.

Dans tous les autres cas, il serait question de semi-linguisme, c'est-à-dire un état pour lequel les locuteurs obtiendraient des habiletés langagières dans ses deux langues, inférieures à ce qu'obtiendrait un monolingue dans sa langue. (Hamers et Blanc 1983 dans Hélot 2014)

Dans la partie qui suit, je vais exposer trois façons d'envisager le bilinguisme. Dans les situations présentées, les langues sont transmises par les parents en raison d'un héritage familial. En revanche, je n'aborderai pas l'éducation bilingue précoce, où une langue (souvent l'anglais ou des langues régionales) est proposée à l'enfant alors qu'elle ne fait pas partie de son environnement familial ou social.

3.1.1 D'un point de vue fonctionnel

La tendance aujourd'hui est plutôt de considérer le bilinguisme dans une approche fonctionnelle et donc de prendre en compte les contextes d'utilisation, les

dimensions culturelles des deux langues. Ainsi une évaluation des compétences linguistiques ou au contraire des compétences communicatives dans les deux langues, est prise en compte suivant l'interlocuteur ou les circonstances.

On parle donc de bilinguisme dans tous les cas où un individu évolue avec deux langues différentes, sans tenir compte de l'âge d'acquisition, du prestige de la langue et que celle-ci soit parlée ou non.

Dans ce dernier cas de langue non parlée, Varro parle de **bilinguisme symbolique** (2004 dans Hélot 2014). En effet, pour un certain nombre d'individus bilingues, la langue n'est pas transmise en tant que telle. Mais ce n'est pas parce qu'un enfant n'apprend pas à parler la langue de ses parents qu'elle ne fait pas partie de son environnement. Cette langue, non parlée par l'enfant, fait cependant partie intégrante de son identité culturelle, elle ne peut pas être considérée comme inexistante ; il est donc important de la prendre en compte au même titre qu'une langue parlée.

Dans d'autres situations, notamment dans le cas de bilinguisme lié à l'immigration, **le bilinguisme** est dit **ignoré**. Il est caché en raison des préjugés contre les langues parlées dans la famille, trop souvent considérées comme péjoratives pour les apprentissages futurs de l'enfant.

Nous pouvons également envisager le bilinguisme en fonction des différents types de langues en jeu.

3.1.2 En fonction du statut de la langue

Selon les auteurs, les définitions de bilinguisme additif et soustractif peuvent être très variables, suivant ce qui est mis en avant, en terme de développement linguistique ou de type de langues.

Je choisis pour ma part, la définition donnée par Bensekhar-Bennabi (2010) qui reprend les écrits de Lambert (1997) dans lesquels il oppose le bilinguisme additif au bilinguisme soustractif.

Le bilinguisme est considéré comme soustractif lorsque la langue porte toutes les représentations négatives d'une situation socio-économique défavorable. Ce qualificatif est donc souvent associé au bilinguisme des populations migrantes.

Le terme de bilinguisme additif est utilisé quand les deux langues ont un prestige équivalent. Ainsi, le locuteur trouve un bénéfice à l'utilisation de ces deux langues, notamment en termes d'ouverture culturelle.

Cette approche de statut de langue peut aussi se faire en termes de bilinguisme d'élite et de bilinguisme de masse. Le bilinguisme d'élite se rapproche du bilinguisme additif. Il est souvent reconnu comme un choix et un atout pour le locuteur.

A contrario, le bilinguisme de masse qui se rapproche du bilinguisme soustractif est considéré comme une charge car imposé et considéré comme un handicap. (Abdelilah-Bauer 2008)

Cette opposition met donc en relief l'aspect inégalitaire que peut revêtir le bilinguisme, celui qui est socialement valorisé et de celui qui ne l'est pas.

La valeur accordée à une langue est primordiale dans la reconnaissance sociale de la personne ou de sa famille. Ainsi, une langue de prestige est plus facilement parlée en société qu'une langue peu considérée.

Dans une famille, la langue perçue comme non prestigieuse a tendance à disparaître au fil des ans, tandis que la langue du pays d'accueil prend une place de plus en plus importante.

(Abdelilah-Bauer 2008)

3.1.3 En fonction de l'âge d'acquisition

Le bilinguisme apparaît chez l'enfant grâce à son besoin de communiquer. Mais l'âge auquel il est confronté à sa seconde langue est un facteur important dans le développement de son bilinguisme. (Abdelilah-Bauer 2008)

Différents types de bilinguismes sont décrits.

3.1.3.1.1 Le bilinguisme précoce simultané

Le bilinguisme précoce simultané est rencontré quand les deux langues sont introduites entre la naissance et les trois ans de l'enfant. On le trouve chez des enfants dont les parents parlent une langue différente (par exemple, une mère qui parle anglais et un père de langue française) ou chez un enfant qui sera en contact précoce avec une autre langue (par exemple par l'intermédiaire du système de garde comme la crèche ou l'assistante maternelle).

Même dans ce cas de bilinguisme, l'équilibre entre les langues est difficile à obtenir. Une langue est dominante : l'un des parents étant plus présent auprès de l'enfant. Le maintien des deux langues à un niveau satisfaisant ne se fait donc pas de façon si naturelle et demande un effort constant de la part des parents.

Quand le petit enfant apprend ses deux langues, on peut croire qu'il les confond. Or aujourd'hui, il est considéré qu'il n'en est rien. Ces mélanges dans les productions de l'enfant sont volontaires et ont une fonction. L'enfant à qui il manque du vocabulaire ou qui n'arrive pas à prononcer un mot, choisit toujours ce qui lui permettra de communiquer le plus facilement.

D'autre part, si l'enfant se trouve dans un contexte ou avec des interlocuteurs qui ne séparent pas strictement les langues, il produit également plus de mélanges.

(Abdelilah-Bauer 2008)

3.1.3.1.2 Le bilinguisme précoce consécutif

Le bilinguisme précoce consécutif concerne les enfants qui découvrent une deuxième langue entre trois et six ans.

Ce type de bilinguisme est observable dans le cas d'enfants élevés dans une famille monolingue avec un environnement de langue différente ou pour l'enfant qui découvre une langue nouvelle à l'école. La langue maternelle représente donc la cellule familiale tandis que l'autre langue est celle de l'ouverture vers la société. Pour que la seconde langue émerge, il faut que l'enfant y voie un intérêt. De ce fait, le comportement social de l'enfant prend donc toute son importance.

Il existe une double difficulté pour l'enfant de trois ans. Il doit, non seulement s'adapter à ce nouvel environnement qu'est l'école, avec tout ce que cela induit de stress et de curiosité, mais il est également confronté à la difficulté de s'intégrer dans un monde dont il ne connaît pas la langue. Un environnement où l'enfant se sent bien, avec des interlocuteurs bienveillants avec lesquels il a envie d'interagir sont nécessaires au développement de la langue seconde.

Dans ce type de bilinguisme, il est important, que l'enfant ait l'autorisation de ses parents pour qu'il apprenne à parler sa deuxième langue. Bien sûr il ne s'agit pas nécessairement d'une autorisation explicite ! Il faut que l'enfant se sente autorisé à évoluer en dehors de la cellule familiale et pour les enfants de famille bilingue, cela s'exprime à travers les langues. (Abdelilah-Bauer 2008)

Si ce n'est pas suffisamment sécurisant pour l'enfant, la discontinuité linguistique qui existe entre la famille et l'école risque d'être déstabilisante et de le mettre en situation d'insécurité linguistique (Hélot 2012). A l'âge adulte, cette insécurité peut se traduire par la quête d'un idéal linguistique. La personne ne voit que ses lacunes linguistiques et les considère comme un frein à son évolution sociale (Francard 1997).

Ainsi, un sentiment d'exclusion sociale peut apparaître en raison de la langue familiale ; ainsi qu'un refus, inconscient la plupart du temps, d'apprendre cette langue sociale. (Fillol 2009)

3.1.3.1.3 Le bilinguisme tardif

Le bilinguisme est considéré comme tardif lorsque la seconde langue est introduite après les six ans de l'enfant. Il s'agit dans ce cas, d'enfants qui arrivent dans un nouveau pays, la plupart du temps, en raison d'une mutation professionnelle des parents ou dans le cas de migration, parfois forcée par l'environnement politique du pays d'origine. Les parents voient cela comme une grande chance pour leur enfant, mais n'en mesurent pas les conséquences. Ils

imaginent que la langue s'apprend du fait de l'immersion dans la nouvelle langue, comme cela se passe pour un tout-petit. Or il n'en est rien, cet apprentissage de la seconde langue est, à ce moment-là, plus difficile, car il se fera de façon explicite et non plus de façon intuitive.

Un enfant de six ans maîtrise l'essentiel de sa langue maternelle. L'enfant qui arrive dans un nouveau pays, dont il ne connaît pas la langue, se trouve donc avec des enfants de son âge qui connaissent leur langue. Il lui est demandé le même niveau de compétences pour suivre les apprentissages scolaires. Il doit donc non seulement atteindre rapidement le niveau linguistique de ses pairs mais aussi en suivre l'évolution. Il ne s'agit pas pour cet enfant de se limiter à la compétence orale nécessaire à la communication quotidienne, mais bien d'acquérir la langue formelle des apprentissages, plus exigeante sur le plan cognitif. (Abdelilah-Bauer 2008)

3.2 Des interactions précoces parfois difficiles dans les familles migrantes

Dans les familles migrantes, il peut exister une vulnérabilité psychique des mères qui provient de la solitude qu'elles peuvent éprouver, loin de leur pays, de leur famille et de leurs traditions. Elles se retrouvent dans la nécessité d'élever leur enfant sans le cadre sécurisant de leurs traditions ou des autres femmes de leur entourage. (Haat et Probst Favret 2010).

C'est ce que Hélène Stork (1996) nomme le « conflit de maternage », cette situation dans laquelle se trouve la mère, entre deux injonctions contradictoires concernant les soins à donner à l'enfant : les préconisations de la tradition ancestrale de son pays d'origine et celles proposées (voire imposées) par le pays d'accueil.

Ceci renforce un sentiment de grande solitude dans lequel se retrouvent les mères. Paradoxalement, cela induit une moins grande disponibilité vis-à-vis de l'enfant. Les mères perdent confiance en leur capacité de s'occuper de leur enfant (Mestre 2006).

Il en résulte un risque de compliquer la mise en place des interactions entre la mère et son enfant. Pour initier cette relation, il faut qu'ils fassent "connaissance". Ainsi, l'enfant doit pouvoir découvrir ses compétences et les montrer à sa mère. En retour, sa mère découvre ses propres capacités à éveiller l'attention de son enfant et à s'y ajuster. (Montagner 1993). Des interactions sensorielles comme le contact peau à peau, le dialogue tonique, les regards, les mimiques faciales entre la mère et le petit enfant émergent les compétences-socles, nécessaires au développement du langage (Lainé 2009).

Il existe dans le monde différents types d'interactions précoces qui reposent sur la proximité physique entre la mère et son enfant. Cet aspect de la relation entre l'homme et son environnement a été développé par Moles (1978). Il explique que la proximité à l'autre est un rapport dynamique à l'environnement, dans le sens de l'évolution mais aussi de l'adaptation de l'homme à son environnement. Ce dernier est l'expression du système social dans lequel l'homme évolue et entre en résonance avec sa personnalité. Ces notions de proximité et de relation à l'environnement vont donc induire des représentations du monde différentes, qui seront observables dans les dyades mère-enfant.

Toutes les autres interactions entre l'enfant et son environnement (Bruner 2012) vont aussi lui permettre de développer ses compétences-socles au fur et à mesure, grâce :

- aux interactions avec les pairs,
- aux adultes qui s'occupent de lui,
- aux activités partagées
- à la prise en compte de ses productions verbales ou non-verbales, pour lui donner sa place dans l'interaction (Rondal 1983)

3.3 L'acquisition du langage et de la langue chez l'enfant bilingue

Comme nous venons de le voir, il existe différents types de bilinguisme. Pour chacun, les mécanismes d'apprentissages auront leurs particularités.

3.3.1 Chez l'enfant bilingue précoce simultané ou consécutif

L'enfant bilingue précoce, discrimine et mémorise les caractéristiques prosodiques de ses deux langues, contrairement à l'enfant monolingue pour qui seule une langue sera retenue. L'enfant se spécialise donc dans deux langues tant au niveau de la phonétique que de l'organisation phonologique. (Boysson-Bardies 1996)

Au niveau lexical, l'enfant apprend des mots dans ses deux langues qui sont différents selon leur contexte d'énonciation spécifique. La structure de la langue a aussi son importance. Les apprentissages de l'enfant au niveau lexical se fait différemment selon les langues. Par exemple un enfant en milieu franco-anglais, développe plus de verbes en français et plus de noms en anglais, en raison des facilités d'extraction des mots de la chaîne parlée.

Le temps d'exposition aux langues est aussi un élément important pour le lexique. Plus l'enfant est exposé à une de ses langues, plus son lexique y est important au détriment de l'autre. Dans les premières années de vie, la proportion de langue entendue à la maison impacte sur la capacité à parler cette langue, car un minimum est nécessaire à son développement. D'après une étude exposée par Abdelilah-Bauer (2008) réalisée par Pearson (1998) auprès d'enfants anglo-espagnols, il faut un minimum de 20% d'exposition à la seconde langue pour que celle-ci émerge spontanément en situation de jeu. Ces 20% d'exposition correspondent à un père qui rentre tard de son travail et qui n'a que peu d'interactions directes avec l'enfant.

Pour Christine Hélot (2013) reprenant les recherches de De Houwer (2009) l'acquisition de la "faculté de langage" se fait indifféremment, que celle-ci se trouve en situation de monolinguisme ou de bi-plurilinguisme. Ainsi les différents

stades d'acquisition sont identiques, que l'enfant développe une ou plusieurs langues. Chez les enfants bilingues précoces, l'acquisition des deux langues se fait de manière intuitive, par immersion.

En imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf), les deux systèmes linguistiques sont traités par la même région du cerveau au niveau du centre de traitement du langage. (Abdelilah-Bauer 2008)

3.3.2 Chez l'enfant bilingue tardif

D'un point de vue cognitif, l'acquisition d'une langue, quand celle-ci apparaît après six ans, est différente. L'absence d'une zone dédiée à l'apprentissage d'une langue dans le cerveau induit la mise en place de mécanismes d'apprentissage autres que lors de l'acquisition de la langue première. Dans ce cas, il s'agit d'un apprentissage explicite qui nécessite l'utilisation de mécanismes moins spécifiques et des allers-retours entre la langue maternelle et la langue en cours d'apprentissage

En IRMf, on peut voir que de nouvelles zones du cerveau sont activées, aussi bien dans l'hémisphère droit que dans l'hémisphère gauche. Suivant la langue entendue, la zone activée est différente. Et ces zones sont différentes en fonction de la motivation ou du contexte d'apprentissage.

La différence de zones activées dans le cerveau ne permet pas pour autant de dire que les langues se construisent indépendamment l'une de l'autre. Pour certaines structures grammaticales, l'enfant doit s'appuyer sur ses connaissances antérieures en langue première pour construire la langue seconde. Pour d'autres structures, en revanche, l'apprentissage de la seconde langue est indépendant de la première. Cette acquisition suit les mêmes étapes de développement que pour les enfants monolingues.

Ce qui est sûr, pourtant, c'est que l'acquisition est conditionnée par les attitudes linguistiques de l'environnement et le statut des langues.

Pour les enfants bilingues tardifs, la meilleure façon de développer la langue seconde est de travailler parallèlement la langue première, et donc de développer

les deux langues pour les apprentissages. Dans ce cas de bilinguisme, il s'agit bel et bien d'un apprentissage explicite des langues.

(Abdelilah-Bauer 2008)

3.3.3 Des étapes communes

Que ce soit dans le cas d'un bilinguisme précoce consécutif ou d'un bilinguisme tardif, l'enfant passe par différentes étapes lors de sa découverte d'une nouvelle langue :

- dans un premier temps, l'enfant veut communiquer dans sa langue première.
- devant l'incompréhension de ses interlocuteurs, s'ensuit une période de mutisme pendant laquelle l'enfant communique selon un mode non-verbal.
- puis il commence à mettre du sens sur ce qu'il entend et tente à nouveau de communiquer verbalement mais dans une langue très simplifiée (style télégraphique).
- pour enfin atteindre un stade où il peut communiquer dans la langue avec de structures plus complexes.

(Abdelilah-Bauer 2008)

3.4 Conclusion sur le bilinguisme

Comme nous venons de le voir, la notion même de bilinguisme est difficile à définir car il n'est pas possible de l'aborder selon un angle unique. D'autre part de nombreuses recherches existent et chacune apporte des qualificatifs différents selon les situations. Ceci explique aussi la multitude d'approches.

Pour ma part, je choisis de considérer la personne bilingue comme une personne évoluant dans un contexte où elle est en contact avec deux langues, sans prendre en compte l'âge d'exposition à la deuxième langue et le prestige des langues en présence. Je choisis donc une définition fonctionnelle du bilinguisme.

Pour terminer, nous pouvons maintenant nous tourner vers l'école, lieu d'apprentissage du français pour de nombreux jeunes enfants venant d'un environnement familial bilingue.

Dans la partie qui suit, je fais un rappel des programmes scolaires de la maternelle, le Réseau Eclair dont fait partie l'école qui m'a accueillie et j'aborde très brièvement les enfants bilingues dans le cadre de l'école.

Dans ce travail, l'école est le lieu d'accueil de mes évaluations, à aucun moment je ne cherche à montrer l'impact des programmes et activités scolaires sur les apprentissages langagiers de ces enfants.

4 L'école maternelle

L'entrée à l'école maternelle peut se faire dès deux ans, si l'école dispose encore de places en toute-petite section. Mais en général, l'entrée à l'école se fait quand l'enfant a trois ans. Les enfants proviennent de milieux et d'origines diverses, chacun avec sa culture, sa langue et ses connaissances du monde. L'école maternelle est donc un milieu très hétérogène. Cette disparité se retrouve aussi dans le niveau langagier des petits élèves.

4.1 Objectifs des apprentissages

L'école maternelle vise à rendre l'enfant autonome et à faire en sorte qu'il acquiert des connaissances et des compétences pour réussir son entrée en cours préparatoire et dans toute sa scolarité.

Comme exposé dans les programmes officiels du Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche de 2010, l'école maternelle a pour but de favoriser le développement d'un langage oral diversifié, organisé, compréhensible par n'importe qui. Elle doit aussi donner à l'enfant l'envie d'apprendre et lui proposer de nombreuses expériences afin de favoriser le développement de sa compréhension.

Toutes ces activités doivent se faire dans le respect du rythme de l'enfant.

La participation des parents à la vie de l'école est aussi un point important afin de pouvoir faire le lien avec la vie quotidienne et ainsi toujours favoriser le développement de l'enfant.

Un autre objectif de l'école maternelle est de proposer un repérage et une prévention de déficiences ou troubles et plus spécifiquement des troubles spécifiques du langage. (Ministère de l'éducation et de la recherche, Châtel 2010).

D'un point de vue général, l'enfant apprendra à l'école maternelle à :

1. **s'approprier le langage** (cette partie est détaillée ultérieurement)
2. **découvrir l'écrit** : l'école maternelle permet de favoriser l'accès des enfants dans l'apprentissage de la langue écrite au moment de leur entrée en cours préparatoire avec un travail spécifique, notamment par un travail sur les sons de la langue, l'acquisition du principe alphabétique et les gestes de l'écriture.
3. **devenir élève** : c'est-à-dire apprendre à l'enfant à vivre dans la société en y respectant les règles morales et de comportement. L'enfant doit également apprendre à être coopérant et autonome et enfin comprendre ce qu'est l'école et ce qu'on y attend de lui.
4. **agir et s'exprimer avec son corps** : les activités sportives qui vont être proposées à l'enfant sont importantes pour son développement moteur, sensoriel, affectif et intellectuel (comme son positionnement dans l'espace). Ces différentes activités lui permettront d'agir en tenant compte des contraintes d'un environnement.
5. **découvrir le monde** : l'école maternelle va permettre à l'enfant de découvrir des objets par leur usage et leur fonctionnement, découvrir différentes matières, les tailles et grandeurs, entamer l'approche du nombre et enfin à se repérer dans le temps et l'espace.
6. **percevoir, sentir, imaginer, créer** par l'intermédiaires des activités artistiques : les dessins, les compositions artistiques ou le chant.

Tout cela concerne donc les différents objectifs d'apprentissage de l'enfant. Il faut cependant bien prendre en considérations les grandes différences interindividuelles auxquelles les enseignants ont à s'adapter. Ainsi les enseignants devraient prendre l'enfant « là où il se trouve » pour le conduire à ces différents objectifs.

Lentin (1994) va jusqu'à parler « d'un rôle illusoire » pour l'école maternelle car toutes les directives sont données pour un enfant *moyen* c'est-à-dire correspondant à un modèle donné, socialement situé, pour lesquels les différences individuelles,

sociales et biologiques sont déterminées ou acquises dans leur milieu familial, en allant jusqu'à se faire des illusions sur les vécus réels de la majorité des enfants.

4.2 Focus sur la compétence langagière

Dans les repères pour organiser la progression des apprentissages, voici ce qu'on trouve dans le livret des programmes officiels de l'école maternelle (Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Châtel 2010) pour le langage :

- Les échanges et l'expression
 - Entrer en relation avec autrui par la médiation du langage
 - Utiliser le pronom « je » pour parler de soi
 - S'exprimer, dire des comptines très simples, chanter devant les autres
 - Commencer à prendre sa place dans les échanges collectifs
 - Se faire comprendre par le langage pour les besoins de la vie scolaire
- La compréhension
 - Comprendre une consigne simple dans une situation non ambiguë
 - Ecouter en silence un conte ou un poème court
 - Comprendre une histoire courte et simple racontée par l'enseignant : répondre à quelques questions très simples sur le texte écouté, guidé par le maître ou par des images, reformuler quelques éléments de l'histoire écoutée
 - Observer un livre d'images, ou très illustré, et traduire en mots ses observations
- La progression vers la maîtrise de la langue française
 - Se saisir d'un nouvel outil linguistique (lexical ou syntaxique) que l'enseignant lui fournit quand il lui manque, en situation, pour exprimer ce qu'il a à dire.
 - Produire des phrases correctes, même très courtes
 - Comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire pertinent (noms et verbes en particulier ; quelques adjectifs en relation avec les couleurs, les formes et les grandeurs) concernant :
 - Les actes du quotidien (hygiène, habillage, collation, repas, repos)

- Les activités de la classe (locaux, matériel, actions, productions)
- Ses relations avec les autres par l'utilisation des règles de politesses

Cette attention particulière au langage oral, à l'école maternelle est assez récente. Jusqu'en 1977, il était seulement question de la voix-instrument et non du langage. Auparavant les responsables de la rédaction des instructions officielles restaient sur la conception que le langage oral se développe chez l'enfant de façon naturelle et sur lequel l'institution ne pouvait intervenir.

Bien que depuis 2002, ce soit un objectif prioritaire des projets d'école, les enseignants se trouvent en difficultés pour faire face à des enfants dont les niveaux de maîtrises sont très hétérogènes.

La pédagogie ne prévoit qu'un niveau d'amélioration des compétences déjà présentes chez l'enfant. Or les enseignants se plaignent souvent du niveau extrêmement faible des enfants aussi bien syntaxiquement que sémantiquement et reconnaissent le peu d'efficacité des exercices visant à les améliorer.

Parallèlement à cette compétence linguistique, se développe une compétence énonciative, qu'il est nécessaire de prendre en compte, puisqu'il s'agit d'un dispositif approprié à chaque situation de communication orale. Cette compétence énonciative présuppose chez l'enfant une bonne perception de la présence de lui-même et de l'autre et des repères spatio-temporels et de l'ancrage du sujet qu'il s'agit de développer aussi chez les enfants (Métra 2010).

Certaines critiques pourraient être formulées à l'encontre de ces programmes de 2010. Ils fixent des objectifs, donnent quelques moyens techniques, mais jamais de moyens pédagogiques pour les atteindre. Cependant certains points demanderaient, certainement, à être parfois rappelés, telle que l'importance de la relation dans l'acquisition du langage qui doit être bienveillante, sécurisante et attentive à chaque enfant afin de lui permettre d'évoluer dans ses tentatives de communication. Et c'est dans cette relation que pourra se développer le langage, que l'enfant comprendra ce que parler veut dire. La progression de la maîtrise de la langue ne pourra également se faire que si l'enseignant reste dans la zone

proximale de développement (Vygotski 1934 à Moscou -1997) et met en place des étayages adaptés (Bruner 1983).

Dans la formulation des programmes de 2010, l'enfant, en tant qu'individu ne donne pas l'impression d'être au cœur de ces programmes, les objectifs à atteindre sont davantage mis en avant.

Dans les nouveaux programmes à venir à la rentrée 2015, il est à plusieurs reprises mentionné que l'enfant doit être pris avec son vécu, ses connaissances antérieures et ses particularités. C'est l'enseignant qui doit s'adapter à l'enfant et non l'inverse. En ce point particulier, les propositions faites par le Conseil Supérieur des Programmes (2015), semblent avoir remis l'enfant au cœur de la problématique de l'enseignement.

Ces nouveaux programmes sont aussi proposés sous l'angle des moyens mis en œuvre pour permettre à l'enfant d'accéder aux apprentissages et, non plus, en termes d'objectifs à atteindre. Cela donne l'impression que l'enfant vient pour grandir et se développer cognitivement selon ses besoins et ses capacités et pas pour atteindre un objectif donné quantifiable.

L'école maternelle La Fontaine de Nancy, dans laquelle je me suis rendue cette année, pour effectuer ce travail de fin d'études, appartient au Réseau Eclair. Je me propose donc d'exposer brièvement les dispositions particulières pour les établissements faisant partie de ce réseau.

4.3 Le Réseau Eclair

Il s'agit d'une politique d'éducation prioritaire dont l'objectif est de réduire les inégalités sociales et économiques en visant les zones géographiques les plus en difficultés. Bien que ce type de zone d'éducation prioritaire existe depuis déjà plusieurs années, la mise en place du Réseau Eclair depuis la rentrée 2012-2013 en envisage une refonte avec une réorganisation des ressources humaines par un recrutement plus adapté et un personnel plus stable et spécifiquement formé

L'accent est mis sur la maîtrise des apprentissages fondamentaux (particulièrement axé sur l'apprentissage de la langue et des mathématiques), la conduite de projets interdisciplinaires, artistiques et sportifs. Pour les petits de maternelle, une importance plus particulière est portée sur le développement du langage.

Des innovations pédagogiques doivent favoriser la continuité entre les différents établissements scolaires de niveaux différents (maternelle, primaire, collège, lycée).

Et pour finir, des projets de vie scolaire sont mis en place afin de favoriser les apprentissages scolaires avec notamment l'implication de la famille et une amélioration du lieu de vie.

Pour l'école La Fontaine, cela s'est concrétisé par :

- des moyens financiers supplémentaires pour permettre d'organiser des projets d'école
- une enseignante supplémentaire pour le groupe scolaire, ce qui a permis de créer des ateliers langages en petits groupes de niveau afin de permettre à chacun de s'exprimer plus facilement que dans le groupe-classe.
- des journées de formations et des journées de concertation sur le temps scolaire où les enseignants sont remplacés. Le but des journées de concertation concerne l'organisation des projets éducatifs de l'école.

4.4 L'école maternelle et les enfants bilingues

Les enfants monolingues côtoient de plus en plus d'enfants plurilingues (Hélot 2014). Aujourd'hui leur prise en compte dans les apprentissages reste encore problématique. En effet, les programmes scolaires ou les directives données aux enseignants n'apportent aucune indication concernant la spécificité linguistique de ces enfants. Ainsi chacun doit faire en fonction de ses moyens, sans directives particulières.

Les programmes scolaires et autres textes officiels sont fortement ancrés dans un système éducatif monolingue et normatif, ce qui renforce les écarts entre les enfants monolingues et les enfants bilingues.

Certains enseignants, mal informés, vont jusqu'à faire penser aux parents que leur situation linguistique serait même source de problèmes pour les apprentissages de leurs enfants, alors qu'il n'en est rien. En effet, comme l'expose Cummins dans sa théorie des seuils (1976), les compétences langagières en langue première induisent de bonnes compétences en langue seconde, il est donc, de ce fait, important de valoriser le fait d'être bilingue, car il s'agit d'un facteur non négligeable dans l'acquisition de la langue seconde. Ainsi, il est nécessaire d'avoir un développement conjoint des deux langues, pour obtenir les effets positifs du bilinguisme au niveau linguistique, cognitif et scolaire.

4.5 Conclusion sur l'école

Comme nous venons de le voir, dans les programmes de l'école maternelle, de nombreuses dispositions sont prises pour favoriser l'acquisition du langage et de la langue, des moyens supplémentaires sont alloués pour favoriser le développement des enfants se trouvant dans des environnements défavorisés avec une forte proportion de population immigrée. Malgré tout, les enseignants se trouvent devant des niveaux d'élèves très disparates, ce qui rend leur tâche très compliquée et ce, d'autant plus qu'ils ne disposent que de peu de directives pour les y aider.

5 Problématique et hypothèses

Aujourd'hui en France, le modèle monolingue est fortement ancré dans la société. Pourtant le bi-plurilinguisme y est de plus en plus fréquent. En effet, un grand nombre d'enfants élevés dans un milieu familial peu ou pas francophone arrivent à l'école avec un défi à relever : la découverte et l'apprentissage de la langue française.

En tant qu'orthophoniste, nous serons tous confrontés, un jour ou l'autre, à ces enfants en difficultés dans l'apprentissage du français. Parfois ces enfants viendront dès leur entrée à l'école, pour d'autres bien plus tard quand ils aborderont le langage écrit. Pour la plupart, bien sûr, cet apprentissage se fera sans accroc.

D'un point de vue général, la présence des compétences-socles pour l'acquisition du langage est considérée comme un élément facilitateur voire indispensable, selon les auteurs.

Pour ce travail, j'ai choisi de m'intéresser à l'incidence que revêt l'acquisition des compétences-socles sur l'évolution lexicale et morphosyntaxique en langue française. Cette évolution est considérée aussi bien en compréhension qu'en expression. Pour cela, j'ai souhaité m'intéresser à ces petits élèves de deux ou trois ans qui découvrent l'école et leur autre langue, qu'elle soit totalement inconnue ou déjà un peu familière.

Pour ce travail, mes hypothèses sont :

- Les évolutions lexicale et morphosyntaxique sont plus difficiles chez un enfant n'ayant pas développé, totalement ou de façon incomplète, les compétences-socles.
- L'acquisition du français se fait plus facilement chez les enfants pour lesquels il y a une continuité linguistique entre l'environnement familial et l'école

Deuxième partie :
Méthodologie

1 Population

Pour réaliser mon étude, je procède à des évaluations du lexique et de la morphosyntaxe, aussi bien en compréhension qu'en expression chez des enfants bilingues. Le critère de choix du panel d'enfant repose sur la présence ou non des compétences-socles à l'entrée à l'école. Ces évaluations se dérouleront dans le cadre scolaire en classe de petite ou toute-petite section de maternelle.

1.1 Constitution de la population

Pour constituer ma population, j'ai donc choisi de me rendre dans une école avec une forte proportion d'enfants bilingues, dans une classe regroupant des élèves de petite et de toute-petite section de maternelle. Après avoir dans un premier temps, fait une sélection des enfants issus d'environnement familial bilingues avec le concours de l'enseignante, j'ai observé tous les enfants préselectionnés pendant quelques jours. J'ai rapidement pu en repérer trois qui ne possédaient pas les compétences-socles. Pour les trois autres, je les ai choisis en essayant de toujours obtenir des groupes de 3, que ce soit pour le niveau scolaire ou le nombre de langues parlées au domicile.

Ces enfants sont répartis en deux groupes : un groupe d'enfants présentant toutes les compétences-socles et un groupe ne les possédant pas totalement.

Ces six enfants sont âgés de 25 à 40 mois (au moment de la première évaluation). Seuls trois d'entre-eux possédaient les compétences-socles.

Ces enfants ont des parents de différents pays d'origines et de langues différentes :

- O est d'origine bosniaque avec des parents de langue bosnienne. C'est la langue choisie pour parler avec l'enfant dans le cadre familial.

- N, d'origine kosovare, dont les parents parlent serbe. La langue familiale est le français, mais aussi un peu le serbe.
- W, dont les parents sont originaires d'Arménie. Ils font partie de la communauté Yézidi et la langue parlée est le kurmandji (dialecte kurde).
- puis trois enfants dont les parents sont originaires d'Algérie mais :
 - C entend le kabyle et le français dans la cellule familiale.
 - B, à qui les parents parlent français, mais où la langue utilisée entre adulte est l'arabe algérien.
 - L pour lequel seul le kabyle est parlé en famille.

Présentation des enfants

	niveau scolaire	âge	langue(s) utilisée(s) à la maison	compétences socles à la première évaluation	compétences socles à la dernière évaluation
B	TPS	2;4 - 2;11	français arabe algérien	+	+
C	PS	3;4 - 3;11	français kabyle	+	+
W	PS	3;0 - 3;7	kurmandji	+	+
L	TPS	2;1 - 2;8	kabyle	-	-
N	PS	3;4 - 3;11	français serbe	-	+
O	TPS	2;3 - 2;10	bosnien	-	+

Ces enfants ont des langues familiales très variées. Je vais décrire chacune brièvement afin de faire ressortir les éléments principaux qui les différencient du français.

1.1.1 Le serbe et le bosnien

Le serbe, le bosnien mais aussi le croate et le monténégrin, sont toutes quatre des langues indo-européennes slaves méridionales qui proviennent du dialecte Chtokavien. Ces quatre langues constituent en réalité une langue unitaire qui est appelée serbo-croate ou BCMS (bosnien, croate, monténégrin serbe). Les différentes appellations existent en raison de divisions politiques. Ces langues ont des traits phonologiques, morphologiques et syntaxiques communs qui permettent aux locuteurs des différentes langues de se comprendre entre-eux.

D'un point de vue phonétique, on peut remarquer qu'il existe des consonnes spirantes (produites par rapprochement des organes phonateurs mais sans aller jusqu'à la friction des fricatives) et des consonnes affriquées (production en deux phases, une phase d'occlusion suivie d'une phase de friction) qui n'existent pas en phonétique du français.

Il n'existe pas de déterminants. Les noms portent le genre et le nombre. Il existe trois genres : le masculin, le féminin et le neutre.

Le BCMS est une langue flexionnelle. Les noms et les adjectifs portent des marqueurs permettant de donner des indications syntaxiques. De ce fait, l'ordre des mots dans la phrase est assez libre avec tout de même une structure prédominante de type Sujet-Verbe-Objet.

Pour les verbes, il existe l'aspect qui est une catégorie grammaticale permettant de noter la durée d'une action ou son niveau d'accomplissement. Seuls les présent, passé composé et futur sont réellement utilisés en conjugaison avec l'impératif et le conditionnel.

(Le Serbe sur Wikipédia et dzana.net)

1.1.2 Le kurmandji

Le kurmandji est une langue indo-européenne, qui fait partie de la langue kurde, langue iranienne du nord-occidental.

D'un point de vue phonétique, le kurmandji comporte huit phonèmes vocaliques qui n'ont pas d'équivalents directs avec les voyelles du système français. Il y a 23 phonèmes consonantiques. On y trouve des occlusives prépalatales chuintantes, des palatales et gutturales continues qui nous sont inconnues en français.

Le genre et le nombre apparaissent en désinence sur le nom. En effet, le kurmandji est une langue flexionnelle avec un système de déclinaisons casuelles (c'est-à-dire que les déclinaisons sont variables selon la fonction grammaticale des différents éléments dans la phrase). A l'état absolu (c'est-à-dire non décliné), un nom sera toujours considéré comme défini.

La structure canonique du kurmandji est plutôt de type Sujet-Objet-Verbe mais en réalité, cet ordre est assez libre.

La conjugaison se présente comme en français sous la forme d'un radical de verbe et de terminaisons, avec seize temps répartis en quatre modes.

(Djelabet Bedir Khan et al 1970 et Akin 2001)

1.1.3 Le kabyle et l'arabe algérien

L'Algérie est un pays quadrilingue avec d'une part l'algérien classique pour langue officielle, puis des langues vernaculaires² que sont l'arabe algérien, le français (Un algérien sur deux parle français) puis l'amazigh à laquelle appartient entre autres le kabyle. (Boubakour 2008)

L'arabe algérien et le kabyle font tous deux partie des langues chamito-sémitiques.

L'arabe algérien :

L'arabe fait partie de la branche des langues sémitiques. A ce titre, les mots sont construits sur une racine principalement constituée de trois consonnes caractéristiques du lexème.

Le système phonétique est composé de trois voyelles (a,u,i) et de 26 phonèmes consonantiques dans lesquels on retrouve des occlusives post-alvéolaires, des

² « Une langue vernaculaire est une langue parlée seulement dans la région d'origine des membres d'une communauté linguistique donnée. Une langue vernaculaire n'est dite vernaculaire que dans la région, l'endroit, où elle est langue maternelle. » (Brin-Henry et al 2004)

fricatives uvulaires et pharyngales, et des fricatives dentales qu'on ne connaît pas dans le système phonétique français.

En arabe, il existe trois genres : le masculin, le féminin et le neutre.

Un système d'affixes nominaux, adjectivaux ou verbaux permet de décliner les noms et d'exprimer les cas grammaticaux des verbes.

L'ordre des mots est relativement libre en arabe avec un positionnement en première place de l'élément considéré comme important par le locuteur ou scripteur.

Il n'existe que trois temps de conjugaison : le passé, le présent avec une valeur possible de futur et l'impératif.

(Makhlouf et al 2006)

Le kabyle :

L'amazigh est le nom originaire de la langue berbère dont proviennent le kabyle mais aussi le chaoui, le mozabite et le touareg.

La structure du kabyle ressemble un peu à l'arabe avec sa structure lexématique constituée de trois consonnes, mais ce n'est pas systématique, car il existe beaucoup d'emprunts à d'autres langues et notamment au français.

Le système phonétique kabyle comprend les trois mêmes voyelles que l'arabe, et une voyelle neutre. Mais il y a 38 phonèmes consonantiques. Il y a souvent une spirantisation des occlusives, c'est à dire un affaiblissement de l'occlusion.

Pour le nom, il existe trois genres, le masculin, le féminin et le neutre qui sont distribués de façon totalement arbitraire. Les genres sont marqués par des affixes.

Le nombre peut apparaître sous forme de substitution vocalique, de suffixation ou d'une combinaison des deux.

La structure syntaxique en kabyle est de type Verbe-Sujet-Objet.

Il n'existe que quatre temps de conjugaison en kabyle : le passé, le présent, le futur et l'impératif.

(L'Encyclopédie Berbère, Makhlouf et al 2006)

1.2 L'environnement

J'ai sélectionné ma population dans une classe de l'Ecole Maternelle La Fontaine au Haut-du-lièvre (quartier de Nancy) dont la population scolaire est composée à deux tiers d'enfants issus de l'immigration.

J'ai choisi de faire mes évaluations dans le cadre d'une école, car pour beaucoup d'enfants issus de l'immigration, c'est la première fois qu'ils se trouvent dans un environnement exclusivement francophone. De plus, les enfants ne peuvent pas y avoir recours à leur langue familiale, sauf éventuellement entre pairs.

2 Outils méthodologiques

Les évaluations de lexique et de morphosyntaxe, en compréhension et en expression, sont réalisées à trois reprises au cours de l'année scolaire des enfants. Je me rends à l'école dès la mi-septembre, afin de les rencontrer à leur arrivée, tout en leur laissant un petit temps d'adaptation à ce nouvel environnement.

Lors des premières évaluations, je fais une sélection d'enfants présentant les compétences-socles et d'autres enfants ne les présentant pas. Puis, chaque enfant est évalué d'un point de vue lexical et morphosyntaxique, selon les modalités que j'expose par la suite.

Une deuxième évaluation se fait au début du mois de janvier, avec une nouvelle évaluation des compétences-socles, pour les enfants qui ne les possèdent pas toutes en début d'année scolaire. Les mêmes évaluations lexicales et morphosyntaxiques sont proposées aux enfants afin de voir leur progression.

Et enfin, une dernière évaluation se fait au début du mois d'avril, dans les mêmes modalités que pour la deuxième évaluation.

2.1 Evaluation des compétences-socles

Pour évaluer les compétences-socles de ma population, j'utilise une grille d'analyse issue de Dialogoris 0/4 ans Orthophoniste (Antheunis et al 2003).

Je propose de réaliser ces observations dans le contexte de la classe, lors des ateliers ou pendant les séances d'accueil. Ces différents moments permettant d'avoir une vision assez globale de l'enfant, de la façon dont il agit, sans entrer obligatoirement dans une phase d'interaction directe avec lui. En effet, l'enfant n'y est pas nécessairement prêt, du fait de la découverte d'un nouvel environnement et des nouvelles personnes qui s'occupent de lui.

La réalisation de ces observations me semble aussi un bon moyen d'entrer en douceur dans son entourage sans le brusquer. Le fait d'opérer ces évaluations sur plusieurs sessions me semble favorable pour observer les compétences-socles. En effet, ces observations vont se faire sans contraintes pour l'enfant, soit parce que je l'observe dans le groupe-classe soit quand il est disposé à venir jouer avec moi. Dans ce cas, il m'est parfois juste nécessaire de réorienter le jeu afin d'être sûre de mon observation. Dans le cas d'une observation unique, il est parfois difficile de voir tout ce que l'on souhaite. Même s'il est possible de filmer pour pouvoir visualiser à nouveau les séances de jeu, je pense que la caméra risque d'inhiber l'enfant ce qui ne va pas nécessairement me permettre d'observer tout ce que je souhaite.

Dans cette grille d'observation, comme je l'ai évoqué dans la partie théorique, il y a neuf compétences-socles que j'évalue de la façon suivante :

1. La mise en place du regard en observant si l'enfant est capable de fixer ses yeux sur la personne qui s'adresse à lui, que ce soit l'enseignante, un autre enfant ou moi-même.
2. La poursuite visuelle : pour cela, je fais bouger un jouet qui l'intéresse, devant lui pour savoir s'il est capable de maintenir son intérêt et le suivre des yeux.
3. L'attention conjointe en observant si lors d'un jeu, il est capable de s'intéresser au même objet que moi, s'il est capable d'attirer mon attention sur l'objet qu'il désire et enfin sur une attention commune dans la « lecture » d'un imagier.
4. L'attention et l'orientation aux bruits environnants : j'utilise la sonnerie de mon téléphone pour voir comment réagit l'enfant.
5. La capacité à utiliser des gestes à visée communicative ou des gestes symboliques : j'observe leurs réactions spontanées lors de l'arrivée des parents ou de leurs départs. Si ce n'est pas suffisant, je les provoque en fonction des situations de classe, comme par exemple un coucou de la main lors de leur départ en récréation ou autre.
6. La capacité à utiliser le pointage : je fais en sorte de rendre un objet convoité inaccessible pour conduire l'enfant à le pointer.

7. La capacité à être dans l'échange et le tour de rôle en faisant rouler des petites voitures de l'un à l'autre, pour savoir si l'enfant est capable d'inclure l'autre dans ses actions. Il est également possible de réaliser cette observation lors d'un jeu de construction, disposant une pièce après l'autre dans un but commun de construction d'une tour ou autre.
8. La capacité d'imitation motrice, pour cette compétence, j'utilise principalement les jeux de construction, pour voir si l'enfant est capable de faire ce que je lui propose. Pour l'imitation verbale, c'est surtout observable lors des activités en classe.
9. L'élan à l'interaction est observé notamment dans les relations à ses pairs.

Une fois que les enfants se sont bien habitués à ma présence en classe, je les vois en individuel, dans une pièce voisine de la classe, afin de réaliser les évaluations de compréhension et d'expression.

2.2 Evaluation de la compréhension (annexe 1)

Pour l'évaluation de la compréhension, je prends le parti de ne pas choisir un test étalonné pour plusieurs raisons.

En raison du contexte d'évaluation à l'école, je choisis de faire des évaluations de courte durée (environ vingt-vingt-cinq minutes par enfant) afin de ne pas perturber le rituel de la classe, ces évaluations devant se faire sur le temps d'une activité. D'autre part, ces évaluations sont réalisées sur des enfants d'un âge se situant entre deux et trois ans, donc avec un temps de concentration maximal limité à quinze ou vingt minutes. Le temps total de l'évaluation n'est pas un temps de concentration effectif pour l'enfant, de petits temps étant ménagés entre chaque épreuve.

D'autre part, les tests validés ne sont pas étalonnés pour des enfants en situation de bilinguisme donc la standardisation n'aurait pas apporté un éclairage pertinent sur le langage de ces enfants. La standardisation des consignes de passation d'un test étalonné, parfois très strictes, aurait pu être une entrave lors des évaluations. Lors

de ces évaluations, j'essaie toujours d'avoir une vue des compétences maximales de l'enfant.

Pour finir, je souhaite observer la progression de l'enfant au cours de ses premiers mois de scolarisation.

2.2.1 Le lexique

Concernant la compréhension, j'ai élaboré un exercice de désignation afin d'évaluer le niveau lexical.

Je choisis de ne pas utiliser d'images, mais de proposer à l'enfant un ensemble d'objets manipulables. Ces objets sont pris dans le matériel de la classe, ainsi j'utilise un matériel avec lequel les enfants ont l'habitude de jouer, et dont les noms leur ont déjà été proposés.

Je choisis un lexique contenant des fruits, des légumes (présents dans l'espace dinette de la classe) et des jouets (*perles, voitures, tracteur*) également à disposition des enfants pour les jeux libres ou les activités en classe. De cette façon, je m'assure que les mots ont déjà été proposés en français. Les enfants doivent soit les désigner, soit les donner. Le choix du tracteur est fait en raison d'un travail réalisé en classe pour préparer une sortie à la ferme.

Il me semble également important de tester les couleurs, car cela doit faire partie du lexique des petits de deux-trois ans et c'est enseigné au cours des activités pédagogiques.

Le dernier point de lexique que je choisis d'évaluer concerne les noms des parties du corps qui doivent également constituer le lexique de l'enfant. Ce vocabulaire fait partie de la vie à la maison et aussi de l'école. Pour ce lexique du corps, je suis restée sur le vocabulaire du visage (*nez, bouche, yeux*), celui-ci étant proposé par des comptines apprises en classe.

2.2.2 La morphosyntaxe

J'évalue la morphosyntaxe grâce à différentes petites épreuves.

Tout d'abord une évaluation de la compréhension des déterminants (singulier ou pluriel). Cette évaluation est « dissimulée » dans l'évaluation lexicale. En effet lors de la désignation des éléments lexicaux, certains se trouvent être demandés avec un déterminant au singulier alors que d'autres sont demandés avec un déterminant au pluriel.

Exemples : donne-moi une carotte

Montre-moi les perles

J'introduis également des pronoms possessifs pour pouvoir observer quelle en est la compréhension.

Exemples : montre-moi ton nez

Montre ma bouche

Dans une autre petite épreuve, je demande à l'enfant de faire « comme je dis ». Dans cette partie, il s'agit de réaliser de petites actions simples. Pour cela, je propose tout un ensemble d'objets qui vont permettre (ou non) à l'enfant de réaliser les saynètes que je lui propose.

Exemple : la maman promène le bébé

Pour cette épreuve, il s'agit donc d'utiliser une méthode off-line, c'est-à-dire dans laquelle l'enfant doit accomplir une action à partir d'un stimulus auditif dans le but de mesurer la compréhension. Comme l'expose Karmillof (2012), certains enfants ne sont pas capables de manifester leur compréhension d'un énoncé par la manipulation d'objet. Je décide donc de leur proposer, en cas d'échec, des images où l'enfant choisit celle qui correspond à la phrase énoncée. Il doit désigner une image parmi quatre. Malgré le risque de ne pas pouvoir produire cette manipulation, je souhaite quand même la proposer à l'enfant plutôt que de lui imposer ma propre vision de l'énoncé par le biais des images.

Dans cette épreuve, je propose aux enfants une phrase apragmatique afin de pouvoir observer quelle stratégie de compréhension les enfants utilisent.

Exemple : Le bébé promène son Papa

Dans un troisième type d'épreuve, il s'agit de demander à l'enfant de réaliser encore des ordres simples. Il devient donc acteur et non plus manipulateur d'objets dans le but de réaliser des actions.

Exemple : Mets les perles dans le panier

2.3 Evaluation de l'expression

Pour cette évaluation, je choisis de proposer à l'enfant un court dessin-animé comme support à l'expression.

Je suggère donc à l'enfant de regarder un dessin-animé puis de me le raconter.

Mon choix se porte sur le dessin-animé « Petit Ours Brun rentre à l'école ». Je choisis ce personnage car l'âge correspond à l'âge des enfants que je vais évaluer (Petit Ours Brun ayant trois ans). De plus, le dessin-animé se déroule le jour de la rentrée scolaire. Ce thème me semble bien adapté en raison de la période où je rencontre les enfants pour les évaluations. En effet, pour la première évaluation, je suis présente dans la classe dès le quinze septembre et j'y retourne régulièrement jusque début octobre, date à laquelle je réalise les évaluations.

L'autre avantage que je trouve à ce dessin animé, par rapport à d'autres que j'ai pu visionner, est que cet épisode débute sur le chemin de l'école et se termine à la sortie de la classe. Cela permet donc à tous les enfants de s'identifier plus facilement, étant donné qu'il n'y a pas de différences culturelles sur la maison et les habitudes familiales. Tous les enfants peuvent donc se retrouver dans cet épisode quelles que soient leurs origines.

Le choix du dessin animé peut sembler un peu paradoxal quand il s'agit d'évaluation du langage, car les aspects négatifs de la télévision sont souvent pointés.

Les effets de programmes généraux destinés aux adultes ne sont pas bénéfiques sur le langage comme l'a montré une étude néerlandaise sur les enfants bilingues. En revanche, les bénéfices d'un programme choisi et adapté à l'âge de l'enfant ont été montrés sur l'apprentissage du vocabulaire. (Rice, Houston, Truglio, Wright 1990).

D'ailleurs, pour Genouvrier (1990), la télévision apporte une grande richesse lexicale et un français d'une correction supérieure à une conversation courante. Cela est d'autant plus vrai dans un dessin animé du type de Petit Ours Brun, où le contenu langagier est extrêmement surveillé comme nous pouvons le remarquer dès le visionnage. Petit Ours Brun est un personnage récurrent du magazine *Pom d'Api* des éditions Bayard Presse. Par la suite Petit Ours Brun est devenu un héros de dessin-animé.

Pour cette évaluation, je fais un recueil du discours des enfants de la narration qu'il produit après la diffusion de l'épisode. Quand je n'obtiens pas d'énoncés, je pose quelques questions dans le but d'obtenir tout de même une production.

Je prends également en compte toutes les productions spontanées produites pendant l'évaluation de la compréhension.

2.4 Entretien avec les parents (annexe 2)

Parallèlement aux évaluations des enfants, je rencontre les parents afin de discuter avec eux de leur enfant, d'eux-mêmes et de la place que prend le français dans leur vie quotidienne et de celle qu'ils lui donnent.

Cet entretien me permet de connaître de façon plus précise l'environnement familial et linguistique de l'enfant, et aussi de me faire une petite idée de leur niveau en langue française.

3 Mode de traitement des données (annexe 3)

3.1 Les compétences-socles

Pour les compétences socles, je note pour chaque enfant la présence ou l'absence de chaque compétence-socle.

Pour la première évaluation, j'observe tous les enfants afin d'avoir un recueil exhaustif des différentes compétences-socles et je les réparties dans mes deux groupes.

Aux évaluations suivantes, j'observe uniquement les enfants pour lesquels il n'y avait pas maîtrise des compétences-socles à l'évaluation précédente.

3.2 Les résultats de la compréhension

Pour l'évaluation de la compréhension, il s'agit essentiellement d'une analyse quantitative. On peut donc considérer que le lexique est noté sur vingt-cinq points et la morphosyntaxe sur dix-huit points.

Avec ces épreuves, je calcule deux scores l'un en lexique et l'autre en morphosyntaxe, qui permettront de voir la progression de l'enfant, au cours de l'année.

Pour l'étude de la compréhension, je donne un point pour chaque item réussi. Ainsi dans la partie de compréhension lexicale, j'ajoute un point à l'item dans le cas où une difficulté morphosyntaxique est ajoutée. Pour un item du type *donne-moi les perles*, il y a donc trois points attribués : un point pour *perle*, un point pour *donne* et un point pour *les*. Le point est attribué uniquement lors de la première présentation du mot, si ce mot est présenté plusieurs fois.

Pour cette partie lexicale, j'ai essayé d'enlever le biais de la connaissance ou non du mot en français en ne proposant que des objets ou jouets dont le mot a déjà été proposé en français.

Pour la partie morphosyntaxique, il y a également un point par item réussi. De la même façon, bien que le lexique choisi dans ces cas-là soit extrêmement simple (de type : le papa, la maman, le bébé), il est attribué un point dans le cas des manipulations, dès que l'enfant prend un personnage énoncé. Si aucune manipulation n'est produite, je propose un ensemble de quatre images parmi lesquelles l'enfant doit choisir celle qui correspond à la phrase énoncée. Dans ce cas, un seul point peut-être attribué pour la désignation.

C'est dans cette partie morphosyntaxique, que la langue d'origine peut être importante s'il existe des différences dans l'organisation et les différences d'avec le français. Par exemple, dans le cas de déterminants qui n'apparaissent pas dans la langue familiale alors que mon évaluation porte dessus.

3.3 Les résultats de l'expression

Pour l'expression, l'analyse se fait en deux temps. Tout d'abord, je ne tiens compte que de la partie expression concernant le dessin animé. Puis l'analyse est effectuée sur les productions spontanées de l'enfant proposées pendant l'évaluation de la compréhension.

Pour cette analyse quantitative, je tiens compte du nombre :

- de noms
- de verbes
- de déterminants
- de pronoms possessifs
- de pronoms personnels
- des démonstratifs
- des pronoms relatifs
- de conjonctions
- d'adjectifs
- de prépositions

- de marqueurs temporels
- de déictiques

Et aussi de la structure syntaxique des phrases :

- Longueur moyenne des énoncés
- Sujet-Verbe-Objet
- Sujet-Verbe
- Verbe-Objet
- Syntagme verbal pour les verbes qui apparaissent seuls
- Syntagme nominal qui concerne les noms seuls ou accompagnés de déterminant et/ou d'adjectifs
- Expressions figées

Cette analyse quantitative est complétée par une analyse qualitative dans laquelle je tiens compte de :

- *la structure syntaxique* des énoncés (aussi bien du point de vue de la structure canonique que de sa complexité). L'ordre des mots dans la langue familiale est à prendre en considération, surtout si l'ordre canonique est différent du français.
- *la flexion des déterminants* : dans la plupart des langues de la cellule familiale des enfants observés, il n'y a pas de déterminants, les noms prenant les accords en genre et en nombre. Il est donc nécessaire de faire des liens entre les deux.
- *les flexions verbales* : pour toutes les langues auxquelles ces enfants sont confrontés, les flexions verbales se font de la même façon qu'en français, par une désinence sur le radical verbal ou par la présence d'un auxiliaire.
- *les liens entre les énoncés*

3.4 Les entretiens avec les parents

Les entretiens avec les parents ne sont pas analysés en tant que tels, ils ont surtout pour but d'offrir un éclairage sur les productions de l'enfant dans le sens où ils

permettent de savoir si l'enfant est souvent entouré de la langue française dans sa famille, si les parents lui parlent français, entre autres.

La totalité des parents rencontrés attache une très grande importance à l'apprentissage du français pour leur enfant. Mais rares sont ceux ayant fait le choix de parler exclusivement le français à la maison. Un papa dit ne plus jamais parler sa langue d'origine, comme s'il existait un rejet de la vie d'avant l'arrivée en France. Pour tous les autres, la langue d'origine garde une grande importance avec la volonté que l'enfant la connaisse, même si les parents n'en forcent pas l'apprentissage. Dans tous les cas, les enfants entendent et comprennent l'autre langue, ils disent parfois quelques mots, mais répondent spontanément en français aux demandes.

En orthophonie, il est très important de procéder à une anamnèse poussée sur le bilinguisme chez l'enfant et dans sa famille. En effet, tous les éléments recueillis lors de ces entretiens parentaux revêtent une grande importance pour pouvoir connaître l'histoire de l'enfant avec ses langues et dans sa culture. La prise en charge orthophonique doit prendre en compte ces différences culturelles et communicationnelles pour répondre à la demande des parents et aider l'enfant se trouvant en difficultés langagières.

Lors de ces entretiens, il est aussi nécessaire de réussir à identifier la réalité sur le discours des parents, quant à leur utilisation du français et de leur langue d'origine. Car, comme le disent Wallon et al (2008), dans les recherches sur l'histoire langagière, « Il est probable que les véritables représentations sur les langues et leur position par rapport à la langue française aient été modifiées dans un souci de conformation aux attentes des institutions françaises. » Il est parfois difficile de réussir à faire la part des choses, entre la réalité de la vie quotidienne et le discours proposé. Un des parents rencontré semble avoir proposé « cette réponse attendue » dans la volonté de bien faire, disant ne plus du tout parler sa langue d'origine. Pourtant, je l'ai entendu la parler avec d'autres parents et il m'a été confirmé qu'elle était très probablement utilisée dans le cercle familial.

Aujourd'hui, les pratiques cliniques en orthophonie sont développées dans une approche monolingue et de culture occidentale, or, suivant les cultures, l'enfant et son développement varient beaucoup en fonction de ses origines. La plupart des enfants, lorsque je les ai rencontrés pour la première fois, avaient peu ou pas de langage. Mais seuls deux parents ont fait part d'une inquiétude quant au développement langagier de leur enfant. Or, si l'on se réfère au développement langagier de l'enfant, tous auraient déjà dû être en capacité de communiquer verbalement.

4 Précautions méthodologiques

Mon test est sûrement un peu trop succinct. Cependant le contexte classe, dans lequel j'ai réalisé cette étude, ne me permet pas de faire des tests plus complets. D'autant plus, que ceux-ci sont réalisés avec des enfants de deux-trois ans, je ne peux donc pas me permettre d'avoir des temps de passation trop longs. Il aurait sans doute été préférable, que les évaluations se fassent en plusieurs sessions, mais j'aurais alors été confrontée à des difficultés de mise en place.

J'ai essayé autant que possible de réaliser ces évaluations une fois que les enfants me connaissent bien et se sont habitués à ma présence dans la classe. Cependant cela ne m'a tout de même pas toujours permis de contourner le problème de la timidité pour certains d'entre eux.

Lors des entretiens avec les parents, je n'ai la plupart du temps rencontré qu'un seul des parents. Je n'ai donc qu'un aperçu du vécu réel de la famille et notamment au niveau de compétence langagière des enfants. Je n'ai que le ressenti d'un seul parent, ce qui limite un peu l'appréciation des capacités de l'enfant et de son histoire familiale.

Troisième partie :
Résultats et analyse

1 Analyse des données et traitement des hypothèses (annexe 3)

Les différents tableaux réalisés d'après les corpus recueillis sont disponibles en annexe 3.

Chaque sous-partie correspondant à un tableau particulier.

1.1 Résultats des compétences-socles

Sur les six enfants sélectionnés, trois d'entre eux (B, C et W) présentent la totalité des compétences-socles lors de la première évaluation, réalisée au début du mois d'octobre. (cf. tableau 1)

Quant aux 3 autres enfants (L, N et O), toutes les compétences-socles ne sont pas acquises. Pour l'un d'eux, seul le pointage, bien que présent, n'est pas toujours interprétable. Il s'agit d'un mouvement vague orienté dans une direction, mais pour lequel il est difficile de savoir ce qui est montré et même en demandant des explications complémentaires, ce geste ne devient pas plus précis. Il est donc difficile de pouvoir le considérer comme un pointage.

Quant aux autres enfants, il leur manque de nombreuses compétences-socles, il s'agit principalement de l'attention conjointe, l'échange et le tour de rôle, l'imitation motrice et verbale et l'élan à l'interaction.

Au cours de l'année, deux enfants (N et O) ont acquis la totalité des compétences-socles. Pour O, j'ai observé une progression très importante et très rapide. A la première évaluation, il lui manquait cinq compétences-socles, moins de trois mois plus tard, toutes étaient maîtrisées.

L a évolué régulièrement, mais les compétences-socles ne sont pas encore toutes en place en fin d'année. Le regard, l'attention conjointe, l'attention et l'orientation aux bruits puis les échanges et tours de rôle ne sont pas encore installés de façon

constante, mais toutes apparaissent de temps à autre. L a très fortement progressé sur ces quelques six mois, puisque lors de son arrivée à l'école, seuls la poursuite visuelle et le regard, de façon inconstante, étaient présents. En fin d'année, toutes sont présentes mais pas toujours totalement maîtrisées.

A la première évaluation, trois enfants maîtrisent les compétences-socles.

A la dernière évaluation, cinq enfants possèdent les compétences-socles.

1.2 Résultats des évaluations de compréhension

1.2.1 Résultats en compréhension lexicale

1.2.1.1 Par les enfants maîtrisant les compétences-socles

(Les enfants qui maîtrisent les compétences socles seront désormais nommés : enfants CS)

Nous pouvons voir que pour les enfants CS, les résultats obtenus dès la première évaluation sont au moins de 44 % de réussite avec des résultats pour l'un d'eux qui atteignent rapidement les 100% de réussite. (cf. tableau 2)

Les items les moins biens réussis sont les fruits et légumes où les termes « banane » et « carotte » sont demandés, les contenants avec « boîte », « panier », « sac » et les verbes d'action tels « asseoir », « jouer » etc. Il est à noter que ces verbes se trouvaient dans des phrases assez complexes du point de vue morphosyntaxique. La question peut donc se poser de savoir si les mots ne sont pas connus ou s'ils ne sont simplement pas extraits de l'énoncé.

W est l'enfant qui a le plus progressé car il partait d'un score de seulement 11 items réussis sur 25 à la première évaluation, et dès la deuxième évaluation, W n'a échoué qu'à l'item « promener » (lors du mime de l'action il a simplement poser le bébé dans les bras de la maman mais sans faire bouger la Barbie). W est quasiment au maximum de réussite des items en lexique. Malheureusement, il n'a jamais voulu participer à la dernière évaluation.

Dans le cas de ces trois enfant, les résultats obtenus à la dernière évaluation sont supérieurs à 90%.

Les enfants CS obtiennent tous de bons résultats dès la première évaluation et progressent encore tout au long de l'année pour atteindre quasiment 100% de réussite.

1.2.1.2 Par les enfants ne maîtrisant pas les compétences-socles

(Les enfants ne maîtrisant pas les compétences-socles seront par la suite nommés enfants SCS)

Pour les enfants n'ayant pas les compétences-socles lors de la première évaluation, les résultats obtenus sont très faibles (entre 0 et 5 items réussis). (cf. tableau 3)
N obtient un maximum de cinq items, or pour lui, seul le pointage n'est pas totalement acquis. Pour les autres enfants, à qui il manque en moyenne cinq des neuf compétences-socles, tous les items sont échoués en octobre.

Pour O, il y a une nette amélioration à la deuxième évaluation, puisqu'il est passé de zéro à quinze items justes, les compétences-socles étant à ce moment-là toutes en place. Ses résultats ne sont pas constants au cours des évaluations, avec des items réussis à l'une et échoués à l'évaluation suivante.

Ce sont des observations que j'ai pu réalisées à plusieurs reprises, je ne pense pas à une régression de l'enfant mais plutôt à une moins bonne disponibilité de sa part au moment de l'évaluation.

En début d'année, L était totalement perdu dans la classe, ne participait à aucune activité, il errait dans la classe sans jamais se mêler aux autres. Au fur et à mesure de l'année, il est devenu plus actif dans les activités scolaires, participant au moment des comptines, réalisant les activités scolaires demandées, imitant ses pairs. Dans les évaluations en elles-mêmes, L est devenu également plus participant.

A la première et la deuxième évaluation, L était présent physiquement mais prenait un jouet et se réfugiait dans une « bulle » d'où quiconque était exclu. Il était impossible d'obtenir la moindre réaction à une demande, contrairement à la dernière évaluation où non seulement il était plus actif et à laquelle il a pu apporter quelques réponses aux items proposés.

On observe une légère amélioration à la dernière évaluation.

Pour les enfants SCS, quasiment tous les items sont échoués à la première évaluation de compréhension lexicale. Tous les enfants progressent au cours de l'année.

1.2.2 Résultats en compréhension morphosyntaxique

1.2.2.1 Par les enfants maîtrisant les compétences-socles

Les résultats obtenus en compréhension morphosyntaxique sont en-deçà de ceux obtenus en compréhension lexicale. (cf. tableau 4)

L'enfant ayant le moins bien réussi obtient un score de 33 % à la première évaluation. Mais pour tous ces enfants, on observe une progression rapide, puisque dès le deuxième test, les résultats approchent les 70% de réussite.

Le test est saturé à quinze items réussis sur dix-huit soit 83 % de réussite. En effet trois items (la phrase apragmatique, la relative enchâssée et la phrase passive) ne peuvent pas être réussis en raison de l'âge de ces enfants et de leur développement de compréhension morphosyntaxique, ces structures syntaxiques étant trop complexes pour eux. Ils ont malgré tout été proposés pour permettre de voir si certains enfants étaient très en avance dans leur développement morphosyntaxique.

Tous les enfants ont également échoué à l'item portant sur la préposition topologique « sous », ce qui n'était pas attendu. Peut-être est-ce dû à la demande (mets le panier sous la chaise) qui pouvait être considérée comme apragmatique ?

Cela montre tout de même, que le terme « sous » n'a pas été compris de façon isolée.

Les enfants CS obtiennent soit de bons résultats dès la première évaluation de compréhension morphosyntaxique, soit progressent rapidement au cours de l'année.

1.2.2.2 Par les enfants ne maîtrisant pas les compétences-socles

Pour ces enfants, les résultats obtenus sont très faibles. (cf. tableau 5)

En fin d'année, ils obtiennent une réussite maximale de sept items sur les quatorze réussis par les enfants CS. Ce qui correspond à la moitié des items réussis par les enfants CS. Pour autant, il n'est pas possible d'en conclure qu'ils comprennent deux fois plus d'énoncés que les enfants SCS, les items n'ayant pas été établis pour arriver à ce type de déduction.

L'item le moins échoué était la phrase « la voiture roule » de structure Sujet-Verbe. L'item concernant la préposition « sur » a été le mieux réussi, puisque tous les enfants ont pu y répondre, au plus tard à la dernière évaluation.

N est l'enfant qui présente les résultats les plus inconstants d'un point de vue morphosyntaxique, avec des réussites et des échecs sur de mêmes items, différant d'une évaluation à l'autre.

Pour les enfants SCS, cette évaluation est très difficile avec des résultats très faibles, au moins à la première évaluation, mais qui ont tendance à s'améliorer au cours de l'année. Au mieux, la moitié des items est réussie.

1.3 Résultats en expression

1.3.1 Productions syntaxiques par les enfants possédant les compétences-socles

Pour l'expression des enfants CS, les résultats montrent une grande proportion de phrases de type Sujet-Verbe-Objet. (cf. tableau 6)

Pour C, l'ordre du Kabyle (Verbe-Sujet-Objet) ne semble pas avoir la moindre répercussion sur ses productions, puisqu'il produit la plupart du temps des structures de type Sujet-Verbe-Objet.

Pour les autres enfants, l'ordre des mots dans leur autre langue est assez libre : soit parce que les déclinaisons déterminent la fonction grammaticale et de ce fait l'ordre est d'importance moindre, soit parce que l'élément considéré comme le plus porteur de sens est placé en première position dans l'énoncé. Peut-être cela peut-il parfois expliquer les structures de type Verbe-Objet et les omissions de pronoms personnels sujets.

Les énoncés obtenus en langage spontané, lors de l'évaluation de compréhension, présentent des caractéristiques différentes des énoncés obtenus lors de la narration du dessin animé. Ces énoncés semblent moins longs, et présenter plus de négations. En langage spontané, apparaissent également des énoncés uniquement de type syntagme verbal ou nominal, qu'on n'observe pas du tout le reste du temps. Ces énoncés apparaissent certainement en raison du type d'évaluation, constitué uniquement de questions fermées, ce qui induit des réponses courtes et très ciblées.

Ces observations ne peuvent pas être appuyées par les productions de W, puisque je n'ai pas réussi à obtenir de corpus en narration.

Les enfants CS ne produisent pas d'expressions figées, leur langage semble être suffisamment élaboré pour ne pas avoir besoin d'y recourir.

J'ai pu observer différentes particularités qui sont peut-être dues aux structures des langues des différents enfants. Il y a :

- une faible proportion de phrase de type Sujet-Verbe alors que de nombreuses phrases sont de types Verbe-Objet, les enfants utilisent de nombreuses phrases impératives (ex : « regarde le petit bébé »). Bien que le mode impératif existe dans les différentes langues rencontrées, aucun lien n'a pu être fait avec des utilisations particulières de l'impératif. Deux explications peuvent être apportées comme explication à la fréquence de cette structure :
 - tout d'abord en raison des adaptations du langage de l'adulte qui vont utiliser beaucoup de phrases impératives pour parler à l'enfant (Florin 2013),
 - ou en raison du développement du langage de l'enfant qui dans un premier temps va avoir tendance à utiliser beaucoup de forme impératives pour les verbes d'actions contextualisés (tels que tenir, donner, regarder). (Bassano 2008)
- de nombreuses élisions des pronoms personnels sujet (ex : « connais pas la chanson »). B est l'enfant qui produit le plus de phrases sans pronoms personnels. Son autre langue, qui est l'arabe algérien, ne semble pas être responsable de ces omissions. En effet, bien que se distribuant de façon différente par rapport au français, il existe des pronoms personnels sujet qui ne sont pas optionnels. Pourtant, en arabe algérien, il est fréquent de mettre en première position l'élément le plus porteur de sens. Il est donc difficile de conclure à la raison de la présence du verbe en première position dans les énoncés de B. Soit ses constructions sont dues à son autre langue, soit il s'agit d'une étape dans son acquisition du français.

Les productions sont différentes suivant que les énoncés sont recueillis en langage spontané (pendant l'évaluation de la compréhension) ou en narration. Les énoncés sont principalement de type Sujet-Verbe-Objet ou Verbe-Objet.

1.3.2 Éléments des énoncés produits par les enfants avec les compétences-socles

Les enfants CS utilisent de multiples éléments constitutifs pour produire leurs énoncés. (cf. tableau 7)

Les noms sont, quasiment dans la totalité des cas, utilisés avec le déterminant qui leur correspond et cela sans jamais aucune erreur constatée, sur le genre et le nombre. Cela n'était pas toujours le cas dans la partie compréhension où le nombre n'était pas toujours compris. La langue d'origine ne semble pas avoir d'incidence sur les productions de ces enfants. En effet, que les déterminants soient présents ou non dans leur autre langue, ils sont produits correctement. Il n'y a pas toujours de déterminants accolés au nom, mais cela semble plus être une étape dans la progression de ces enfants qu'une particularité linguistique de l'autre langue.

Je n'ai pas non plus observé, d'erreurs de genre ou de nombre pour les pronoms personnels qu'ils soient sujet ou objet. Cependant certains d'entre-eux étaient omis, principalement le « je », parfois remplacé par le « moi », comme par exemple dans « me rappelle plus moi ». Ces omissions peuvent être dues soit à l'absence de pronoms personnels dans les langues de ces enfants, ceux-là étant souvent inexistants et remplacés par les déclinaisons verbales, soit tout simplement au stade de développement de l'enfant.

En ce qui concerne les verbes, ils étaient également toujours correctement fléchis. Les seuls temps utilisés dans ces évaluations étaient le présent et le passé composé, ce qui correspondait parfaitement aux besoins des enfants. Un seul marqueur temporel est utilisé dans la narration, et il est toujours présent pour marquer la successivité des actions (« après il ... », « et après... »)

Chez deux des enfants, il y a également des phrases contenant des relatives (ex : « un camion qui bouge? »).

Les démonstratifs et les déictiques sont utilisés principalement pendant les évaluations de compréhension, afin d'accompagner la désignation de l'objet-réponse.

Les énoncés obtenus par les enfants CS sont riches et morphosyntactiquement corrects tant au niveau des flexions verbales qu'au niveau des déterminants.

1.3.3 Productions syntaxiques par les enfants sans les compétences-socles

Ces enfants produisent des énoncés très courts, avec une longueur moyenne maximale de 2,7 mots. (cf. tableau 8)

Ces énoncés sont principalement des syntagmes nominaux ou verbaux, quelques rares énoncés sont de type Sujet-Verbe-Objet. Comme exposé par Parisse et Maillard (2004 d'après Parisse et Le Normand en 2001), les enfants monolingues ont une longueur moyenne des énoncés de 4,1 mots à trois ans. Ce qui place les enfants de ma population légèrement en dessous de cette moyenne.

Les énoncés sont aussi peu nombreux en quantité. Ils ne contiennent aucune forme négative.

Contrairement aux enfants CS, on voit apparaître des expressions figées (ex : « c'est dommage »). J'ai considéré comme expression figée des énoncés qui n'étaient pas en accord avec le niveau langagier de l'enfant aussi bien en termes de structure que de vocabulaire.

Les productions sur le dessin animé sont quasi inexistantes. Les quelques productions obtenues l'ont été pendant le dessin animé et sont de type descriptives. Je n'ai pas obtenu de narration après la diffusion, seuls quelques énoncés que j'ai fortement sollicités par des questions ont été produits.

Les énoncés des enfants SCS sont peu nombreux, et peu complexes d'un point de vue syntaxique.

1.3.4 Éléments des énoncés produits par les enfants sans les compétences-socles

Les énoncés produits par les enfants SCS sont courts et peu complexes du point de vue syntaxique. (cf. tableau 9)

J'ai pu l'observer notamment sur les énoncés qui ont été produits au cours du test de compréhension. Ils ont été énoncés en relation avec les éléments proposés par les questions, sans pour autant qu'ils puissent être considérés comme de la répétition. Ils reprennent pourtant des productions entendues précédemment. Il s'agit probablement d'une manifestation de la phase de simplification exposée par Martinot (2010) concernant le développement morphosyntaxique. Par exemple, je demande à N « donne-moi la voiture rouge », ce qu'il fait, puis lorsqu'il voit le camion rouge me dit « ça c'est rouge ». Les seuls adjectifs produits ont été les adjectifs de couleurs proposés.

Les éléments les plus produits ont été des noms et des verbes. Dans les verbes, « être » ayant été le plus utilisé et surtout dans des énoncés de type « c'est... ».

Comme écrit précédemment, les productions obtenues après le dessin animé l'étaient sur sollicitations et en nombre restreint. Quand l'enfant répondait, cela se résumait à un mot ou à un « oui ».

Les enfants SCS ont des énoncés assez pauvres avec une grosse proportion de verbes et de noms.

1.4 Synthèse compétences-socles et compréhension / expression en français

On peut remarquer que N, à qui il ne manque que le pointage (et seulement de façon incomplète), est l'enfant qui a le mieux développé le langage, aussi bien en compréhension qu'en expression. Il est le seul enfant SCS qui dès la première évaluation va produire quelques énoncés. (cf. tableau 10)

A l'inverse, on peut voir que L pour qui de nombreuses compétences socles sont absentes et pour qui elles ne sont encore pas toutes acquises en fin d'année, est l'enfant qui réussit le moins bien les tests de compréhension et d'expression. On note cependant, une légère amélioration au fur et à mesure de la mise en place des différentes compétences-socles

Quant à O, on voit que rapidement, à la mise en place des compétences-socles, les résultats au test de compréhension progressent fortement et cela d'autant plus du point de vue lexical que morphosyntaxique. Ce décalage temporel entre la compréhension lexicale et la compréhension morphosyntaxique est en accord avec les théories de développement du langage comme exposé par Bassano (2008).

En observant plus précisément L, il semble que l'installation de l'attention conjointe, le pointage et l'élan à l'interaction favorisent l'émergence du langage. Car c'est à ce moment, que les interactions avec L ont pu se mettre réellement en place et qu'il a pu produire quelques réponses aux évaluations. Les résultats obtenus par O semblent confirmer cela.

Dans tous les cas d'enfants SCS, le pointage semble être une compétence-socle qui revêt une importance particulière. Car à partir du moment où N acquiert cette compétence, on voit ses résultats en compréhension lexicale et morphosyntaxique progresser alors qu'auparavant ceux-ci stagnaient. De même pour L qui commence à obtenir quelques résultats après l'apparition du pointage. Cette observation vient en accord avec l'importance du pointage dans la fonction référentielle du langage. Puisque comme le dit Colleta (2011), les conduites de pointage indiquent que l'enfant entre dans la communication référentielle ce qui a des répercussions sur ses acquisitions lexicales.

Si l'on compare des enfants de même âge, l'un avec les compétences-socles et l'autre sans, on peut remarquer que dans tous les cas observés, l'enfant CS obtient des résultats bien supérieurs à l'enfant SCS. Ainsi si l'on compare C et N, les résultats que C obtient en fin d'année sont de 100% de réussite au test lexical

tandis que N est seulement à 40% et avec des différences de score équivalentes pour la compréhension morphosyntaxique. Ces différences entre enfants CS et SCS sont confirmées par B et O qui sont très proches en âge.

Les observations réalisées sur B et O peuvent conduire à la conclusion : plus les compétences-socles se mettent en place rapidement, plus les compétences en langue française émergent rapidement. En effet, B et O sont des enfants que j'ai sélectionnés en toute petite-section et qui n'ont que 2;4 ans au moment où je compare leurs performances.

Les résultats exposés précédemment portent essentiellement sur la compréhension, mais ceux-ci sont tout à fait comparables en ce qui concerne l'expression avec parfois un temps de retard pour l'apparition de l'expression par rapport à la compréhension, ce qui est, entre autres, exposé par Bassano (2008). Cependant dans mes observations, cela n'est pas toujours vérifiable. Par exemple, alors que O semble bien plus à l'aise pour s'exprimer que N avec des résultats identiques du point de vue performance lexicale à E1 pour B et E2 pour O. Il semblerait que B ait eu besoin de plus de temps pour utiliser ses connaissances, mais une fois qu'il a su combiner les différents éléments pour produire des énoncés, il est devenu un « grand parleur » contrairement à O qui produit moins en quantité et en qualité. Ces différences sont peut-être dues à des différences interindividuelles ou alors à une exposition plus précoce au français pour N que pour O.

1.5 Résultats si le français est parlé en famille

1.5.1 Compréhension

Globalement, les résultats obtenus par les enfants où le français est parlé à la maison sont meilleurs. Cela est d'autant plus vrai pour B et C pour lesquels le français entendu dans la cellule familiale est de bonne qualité, aussi bien du point de vue phonologique, que lexical et morphosyntaxique. (cf. tableau 11)

En revanche pour N, dont les parents ne maîtrisent pas le français dans toutes les composantes de la langue, obtient des résultats bien en-deçà de B et C. Il semble donc que N ne puisse pas bénéficier d'un modèle linguistique parental lui permettant de construire sa langue. Cependant, N contrairement à ses pairs B et C, ne présente pas les compétences-socles à son arrivée à l'école. La question qui se pose est donc de savoir, si les difficultés de N sont dues à l'absence de modèle ou à la non-possession des compétences-socles en début d'année scolaire.

Pour W, L et O, le français n'est pas du tout parlé par les parents dans la cellule familiale. Lors des entretiens que j'ai pu avoir avec eux, les parents sont compréhensibles, mais leur maîtrise de la langue semble assez sommaire. Les réponses ne sont pas toujours adaptées aux questions posées et de nombreuses erreurs de morphosyntaxe sont présentes. Le vocabulaire n'est pas non plus toujours bien choisi.

Il est important de préciser que je n'ai pas de connaissances sur le niveau de langue des parents dans leur langue natale, ce qui est un biais à mes interprétations. Je pars cependant du principe, que les parents ont un niveau dans leur langue qu'on peut considérer dans la norme.

1.5.2 Expression

Si l'on considère le **cumul** de toutes les productions des enfants, le nombre d'énoncés produits par les enfants en contact avec le français en famille est plus important que chez les autres enfants. (cf. tableau 12)

Les structures syntaxiques sont aussi plus complexes. Les énoncés de type Sujet-Verbe-Objet ou Verbe-Objet y sont particulièrement nombreux. Ils sont aussi beaucoup plus riches en pronoms personnels, prépositions, marqueurs temporels et pronoms relatifs.

Si en revanche, les résultats sont considérés du point de vue de la **moyenne** des productions, les énoncés produits par W sont aussi riches que ceux des enfants

pour qui le français est parlé en famille, et ses résultats sont bien supérieurs à ceux de N.

Il est à noter que N a un grand frère dysphasique. Peut-être qu'en raison de facteurs héréditaires, N pourrait présenter un trouble spécifique du langage qui expliquerait qu'il ait très peu progressé en compréhension au cours de l'année, avec cependant une expression supérieure à ses pairs SCS.

D'après les résultats, plus la longueur des énoncés augmente, plus les énoncés sont complexes syntaxiquement et riches. Par la suite, je prends donc comme élément représentatif de l'expression, pour chaque évaluation, la longueur moyenne des énoncés. Comme l'écrit Bassano (2008, Brown 1973), la longueur moyenne des énoncés est considéré comme un indicateur grossier mais assez efficace des progrès du développement grammatical aux étapes précoces de l'acquisition du langage.

2 Synthèses et conclusions pour les hypothèses

2.1 Rappel des hypothèses de départ

Par ce travail, grâce aux différentes évaluations réalisées auprès de ces six enfants, je souhaite vérifier les deux hypothèses suivantes.

Tout d'abord l'hypothèse n°1 : L'évolution lexicale et morphosyntaxique est plus difficile chez un enfant n'ayant pas développé, totalement ou de façon incomplète, les compétences-socles.

Puis l'hypothèse n°2 : L'acquisition du français se fait plus facilement chez les enfants pour lesquels il y a eu une continuité linguistique entre l'environnement familial et l'école.

Je vais maintenant essayer de confirmer ou non ces hypothèses en fonctions des résultats obtenus.

2.2 Hypothèse n°1

Dans cette partie, nous cherchons donc à montrer que l'évolution lexicale et morphosyntaxique dépendent des compétences-socles.

J'ai pu observer que **plus il y a de compétences socles mises en place, plus on voit de répercussions sur l'émergence de la langue**. Cela est d'autant plus visible avec le pointage. En effet, dès son apparition, l'évolution lexicale semble devenir plus importante qu'auparavant. Cela est en accord avec Colleta (2001) pour qui les conduites de pointage indiquent que l'enfant entre dans la

communication référentielle ce qui a des répercussions sur ses acquisitions lexicales.

Dans les comparaisons entre enfants de même âge, l'un maîtrisant les compétences-socles et l'autre non, j'ai pu remarquer que **les enfants CS obtiennent des résultats en compréhension bien supérieurs aux enfants SCS**. Ces résultats obtenus en compréhension, sont **observables également en expression** mais avec parfois un temps retard plus ou moins important selon les enfants.

Ces décalages entre la compréhension et l'expression, sont des phénomènes classiquement relatés dans les théories de développement du langage. (Bassano 2008)

Cependant, chez les enfants observés précédemment, ce décalage entre la compréhension et l'expression n'a pas toujours été très franc, certains enfants ayant commencé à produire des énoncés avec des résultats aux évaluations de lexique et de morphosyntaxe très faibles. En revanche, un enfant ne s'est mis « à parler » qu'à partir du moment où il obtenait des résultats déjà satisfaisants sur ces deux composantes du langage.

Toutes les observations exposées précédemment **tendent à confirmer l'hypothèse** selon laquelle l'acquisition des compétences-socles favorise l'évolution lexicale et morphosyntaxique aussi bien en compréhension qu'en expression. En revanche, cette évolution n'est pas quantifiable sur mon travail, le nombre d'enfant trop restreint ne me permettant pas d'obtenir de tendance de progression. De plus dans ce domaine, il existe une grande part de variation interindividuelle, d'influences du milieu socio-culturel, et des intérêts de l'enfant pour le langage.

Les compétences-socles semblent donc être des facilitateurs d'acquisition de la langue française aussi bien chez les enfants monolingues que chez les enfants bilingues.

Les résultats obtenus pourraient presque conduire à une autre conclusion : tant que toutes les compétences-socles (et notamment le pointage) ne sont pas proches d'être acquises, les compréhensions lexicale et morphosyntaxique ne pourraient exister. Pour cela, il faudrait avoir un panel d'enfants plus large qui puisse venir confirmer ou non cette nouvelle hypothèse.

2.3 Hypothèse n°2

Dans cette partie, il s'agit de savoir si la communication en langue française dans la cellule familiale est nécessaire à l'apparition du français chez l'enfant.

Les enfants qui obtiennent **les meilleurs résultats aux différentes évaluations proposées sont ceux, pour lesquels, le français est couramment utilisé dans le cercle familial**. Il est important de noter que pour ces deux enfants, les modèles proposés sont de très bonne qualité avec un français ayant été étudié par les parents à l'école, il est donc non seulement parlé mais aussi lu et écrit.

Les résultats sont nettement **moins bons aux différentes évaluations**, pour le dernier enfant, pour qui le français est utilisé dans l'environnement familial. Cet enfant semble avoir des difficultés à construire sa langue française. Pour ce dernier, je considère **le modèle linguistique parental comme restreint** tant au niveau de la phonologie que de la morphosyntaxe et du lexique.

Un enfant, dont les parents ne parlent pas français à leur domicile, présente un niveau de résultats qui approche les meilleurs. Il semblerait que pour lui, **le français se développe correctement. Le modèle linguistique familial dans la langue d'origine semble de bonne qualité.**

Cela oriente donc vers l'importance que semble revêtir la qualité du modèle linguistique dans la langue utilisée au sein de la famille. Nos observations semblent donc corroborer ce qui a été exposé par Cummins (1976).

La façon dont émerge le français semble reposer sur la qualité du modèle linguistique proposé à l'enfant. Un enfant dont le modèle est restreint en qualité sur les plans phonologique, lexical et morphosyntaxique, semble moins bien développer la langue française. En revanche, un enfant, bien que n'entendant pas le français dans sa cellule familiale, a son niveau de langue qui a fortement progressé entre les différentes évaluations

Pourtant ces observations sont aussi à mettre en relation avec le fait que les deux enfants qui montrent des résultats un peu discordants en terme de continuité linguistique, sont aussi ceux qui diffèrent de leur groupe pour la maîtrise des compétences-socles. Il est donc difficile de proposer une réponse tranchée sur cette notion, l'échantillon ne permettant pas de faire la part des choses sur l'importance du modèle ou sur celui de la maîtrise des compétences-socles.

Bien que ma conclusion soit peu étayée car se basant sur trop peu d'exemples, **mon hypothèse ne semble pas se confirmer**. La continuité linguistique n'est pas forcément nécessaire. La présence plus précoce des compétences-socles et la qualité du modèle proposé semblent être plus importants.

Conclusion

1 Synthèse globale des résultats et des hypothèses théoriques

Dans ce travail, mon souhait était d'explorer l'incidence des compétences-socles sur l'évolution lexicale et morphosyntaxique, lorsque les enfants issus de familles bilingues, entrent à l'école maternelle, avec pour certains la découverte de cette nouvelle langue qu'est le français. Il me semblait également intéressant de découvrir si la continuité linguistique avait son importance pour ces jeunes enfants.

Mon étude semble montrer que les compétences-socles ont un aspect facilitateur dans l'acquisition de la langue française, et cela, que l'enfant soit monolingue ou bilingue.

La continuité linguistique entre le milieu familial et le milieu scolaire ne semble pas être nécessaire à ces enfants. Cependant, mon panel d'enfants ne permet pas de trancher réellement cette question, car la maîtrise des compétences-socles intervient comme critère différenciant pour deux enfants. Or ce sont aussi ces deux enfants qui me permettent d'invalider mon hypothèse.

J'ai pu, par l'intermédiaire de ce travail me rendre compte, par moi-même, de l'importance que revêt l'acquisition des compétences-socles sur l'apprentissage du français chez un enfant bilingue. Le bilinguisme est un phénomène particulièrement fréquent et qui a tendance à s'amplifier encore et toujours, avec des flux migratoires vers des pays comme la France toujours importants. De nombreux jeunes enfants se trouvent donc dans la situation de découvrir le français à leur entrée à l'école.

Cela est d'autant plus important pour nous, orthophonistes, qui voyons régulièrement arriver dans nos cabinets, ces enfants en difficultés, dans ce nouvel apprentissage. Il s'agit pour eux de concilier l'acquisition de deux langues en même temps. Pour nous thérapeutes du langage, il est nécessaire d'apprendre à connaître au mieux les éléments importants, pour l'acquisition de leur langue seconde, le français, afin de les aider efficacement.

Souvent, quand des enfants bilingues consultent un orthophoniste, celui-ci se sent un peu désemparé dans son approche de cet enfant, pour lequel il ne maîtrise pas la langue maternelle. Pour aider cet enfant, nous venons de voir que la langue n'est pas toujours le premier élément à travailler. Une exploration des compétences-socles et un travail spécifique sur celles-ci seront déjà très favorables pour l'évolution linguistique. L'entretien parental approfondi est aussi un bon outil dans la prise en charge pour connaître la dynamique familiale, la place des langues et les représentations culturelles du développement langagier.

Heureusement, dans notre travail, nous ne recevons qu'une partie des enfants bilingues, de nombreux enfants s'accommodant parfaitement des allers-retours entre les deux langues à leur disposition.

J'ai bien conscience que malgré les observations que j'ai pu faire, mon travail présente des limites.

2 Critiques sur la démarche et le travail

Mon test est trop incomplet pour tester de façon efficace le lexique ainsi que la compréhension morphosyntaxique. En effet, la quantité d'items par thème au niveau du lexique est assez restreinte, tout comme la fréquence des structures morphosyntaxiques proposées.

Pour chaque évaluation, je prévoyais un temps d'adaptation pour que les enfants se réhabituent à ma présence. Or aux dernières évaluations, je n'ai pas pu organiser un temps d'adaptation assez long, ce qui a eu des répercussions. A mon sens, plusieurs enfants n'ont pas montré leurs capacités réelles à ce moment précis. Pour certains d'entre eux, il a donc été difficile d'en déduire l'évolution linguistique réelle.

En raison de la passation et du respect du rythme de la classe, il a parfois été nécessaire de dissocier l'évaluation de la compréhension de celle de l'expression. Cela n'a pas toujours été une solution satisfaisante en raison de la grande variabilité des réactions des petits enfants d'un jour à l'autre. Ainsi, il est arrivé d'avoir de très bons résultats en expression spontanée lors de l'évaluation de la compréhension et de n'avoir absolument aucune production sur l'évaluation de la compréhension, car ce jour-là l'enfant n'était pas "décidé" à me parler.

D'autre part, ma méconnaissance du niveau des parents dans leur langue natale, a été un élément qui a pu me gêner à certains moments pour pouvoir interpréter certains résultats, notamment quand il était question de savoir si le modèle linguistique proposé à l'enfant dans la langue natale des parents était de qualité ou non.

Mon expérience auprès de ces enfants ne permet en aucun cas d'être généralisée, en raison du trop faible nombre d'enfants, mais aussi en raison de la grande diversité au niveau des vécus familiaux et des langues rencontrées.

3 Pistes de recherche et perspectives

Il serait intéressant de voir comment ces enfants vont évoluer, d'un point de vue linguistique, dans les années à venir, afin de voir si ce petit retard au démarrage dans l'acquisition des compétences-socles a des répercussions sur le moyen et long terme.

Pour avoir des données fiables, il faudrait également que cette étude soit réalisée sur un nombre bien plus important d'enfants et de pouvoir réduire tous les paramètres de divergence entre eux, aussi bien au niveau de la langue, que du niveau socio-culturel de la famille.

Du point de vue orthophonique, ce travail conforte les travaux appuyant la nécessité de veiller au bon développement des différentes compétences-socles avant de réellement pouvoir aborder un travail plus spécifique de la langue. Il semble nécessaire que les orthophonistes aient conscience de la nécessité de ce travail même s'il s'agit d'enfants bilingues.

D'un point de vue strictement personnel, ce travail m'a permis d'aiguiser mon observation de ces différentes compétences et d'en faire un véritable outil dans ma pratique orthophonique (balbutiante d'étudiante-stagiaire) et cela aussi bien chez les enfants évoluant dans un contexte bilingue que chez les autres.

Bibliographie

- ABDELILAH-BAUER, B. (2008). *Le défi des enfants bilingues: grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris: la Découverte.
- ADAMCZEWSKI, H. (1995). *Caroline, grammairienne en herbe, ou, Comment les enfants inventent leur langue maternelle*. Paris: Presses de la Sorbonne nouvelle.
- AIMARD, P. (1984). *L'enfant et la magie du langage*. Paris: R. Laffont.
- AIMARD, P. (1996). *Les Débuts du langage chez l'enfant*. Paris: Dunod.
- AKIN, S. (2001). Motivations phonologiques de la neutralisation d'une catégorie grammaticale dans un parler kurde. *Linx*, (45), 147-154.
- ANTHEUNIS, ERCOLANI, & ROY. (2003). *Dialogoris 0/4 ans Orthophoniste*. Nancy: COM-MEDIC.
- AUSTIN. (1962). *Quand dire, c'est faire How to do things with words*. Paris: Éd. Du Seuil.
- BASSANO, D. (1998). L'élaboration du lexique précoce chez l'enfant français : structure et variabilité. *Enfance*, 51(51-4), 123-153.
- BASSANO, D. (2005). Production naturelle précoce et acquisition du langage : L'exemple du développement des noms. *LIDIL*, (31), 61-84.
- BASSANO, D. (2007). Emergence et développement du langage : enjeux et apports des nouvelles approches fonctionnalistes. In *L'acquisition du langage et ses troubles* (In E.Demont & M.N. Metz-Lutz (Eds), p. 13-46). Marseille: Solal Editeur.
- BASSANO, D. (2008). Acquisition du langage et grammaticalisation : le développement pour les noms et les verbes en français. In *Aspects du développement conceptuel et langagier F.Labrell&G.Chasseigne* (Publibook université, p. 17-50).
- BASSANO, D., EME, E., & CHAMPAUD, C. (2005). A naturalistic study of early lexical development : General processes and inter-individual variations in French childrens. *First language*, 25(1), 67-101.
- BASSANO, D., MAILLOCHON, I., & MOTTET, S. (2008). Noun gramaticalization and determiner use in French children's speech : A gradual development with prosodic and lexical influences. *Journal of Child Language*, 36.
- BASSANO, D., & VAN GEERT, P. (2007). Modeling continuity and discontinuity in utterance length : a quantitative approach to changes, transitions and intra-individual variability in early grammatical development. *Developmental Science*, 10(5), 588-612.
- BATES, E., DALE, P., & THAL, D. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. In *The handbook of child language* (P. Fletcher & MacWhinney (eds)). Cambridge: MA : Blackwell.
- BATES, E., & GOODMAN, J. (1997). On the inseparability of grammar and the lexicon : evidence from acquisition, aphasia and real-time processing. *Language and cognitive Processes*, 12, 507-586.
- BATES, E., & GOODMAN, J. (1999). On the emergence of grammar from the lexicon. In *The emergence of language* (In B. MacWhinney (Ed), p. 29-79). New-Jersey: Lawrence Erlbaum

- BENSEKHAR-BENNABI, M. (2010). La bilinguïté des enfants de migrants face aux enjeux de la transmission familiale. *Enfances & Psy*, 2(47), 55-65.
- BOUBAKOUR, S. (2008). Etudier le français...quelle histoire. *Le français en Afrique, Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique, Institut de linguistique française-CNRS-*, (23), 51-68.
- BOYSSON-BARDIES, B. de. (1996). *Comment la parole vient aux enfants: de la naissance jusqu'à deux ans*. Paris: Editions O. Jacob.
- BRIN-HENRY, F., COURRIER, C., LEDERLE, E., & MASY. (2004). *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues, France: Ortho Édition.
- BRONCKART, J.-P., KAIL, M., & NOIZET, G. (1983). *Psycholinguistique de l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- BROWN, R. (1973). *A first language : the early stages* (Harvard University Press).
- BRUNER, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses universitaires de France.
- BRUNER, J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler : situation initiale du tout-petit, processus d'acquisition et rôle de l'adulte*. Paris: nouvelle édition Retz.
- CANUT, E. (2009). La syntaxe : un socle indispensable à l'apprentissage du langage. Les conceptions interactionnistes de la linguistique de l'acquisition à la lumière des approches contemporaines. L'exemple de parce que. In *L'apprentissage du langage, une approche interactionnelle : réflexions théoriques et pratiques de terrain : mélanges offerts par ses collègues, ses élèves et ses amis en hommage à Laurence Lentin* (l'Harmattan, p. 71-128). L'Harmattan.
- CLARK, E. (2003). *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CNRS, UNIVERSITE DE LORRAINE, & ATILF. (s. d.). TLFi trésor de la langue française informatisé. Consulté 10 novembre 2014, à l'adresse <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?11;s=935904060;r=1;nat=;sol=0;>
- COLLETTA. (2011). Le co-développement du langage et des gestes chez l'enfant âgé de 3 ans et plus. Avancées récentes. *Rééducation orthophonique*, 49(246), 59-72.
- CONSEIL SUPERIEUR DES PROGRAMMES (2015) *Projet de Programme et recommandations école Maternelle*
- COQUET-DEVRED, F., FERRAND, P., & ROUSTIT, J. (2009). *EVALO 2-6: évaluation du développement du langage chez l'enfant de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois notes théoriques, méthodologiques et statistiques*. Isbergues (Pas-de-Calais): Ortho édition.
- COQUET, FERRAND, & ROUSTIT. (2010). *EVALO BB évaluation du développement du langage oral*.
- CUMMINS, J. (1976). The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth : A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9(1-43).
- DALGALIAN, G. (2004). Le bilinguïse favorise-t-il l'intégration ? *Colloque université d'automne « l'intégration des nouveaux arrivants »*.

- DALGALIAN, G. (2012). *Comment le jeune enfant acquiert en même temps langue et langage. Les potentialités du bilinguisme précoce*. In : Gatignol P., Topouekhanian S., Bilinguisme et biculture : nouveaux défis ? XII èmes rencontres internationales d'orthophonie, Isbergues: Ortho édition.
- DE HOUWER, A. (2009). *An introduction to bilingual development*. Bristol ; Buffalo: Multilingual Matters.
- DELAHAIE, M. (2009). *L'évolution du langage de l'enfant*. Saint-Denis: Éd. INPES.
- DJELABET BEDIR KHAN, E., & LESCOT, R. (1970). *Grammaire Kurde (dialecte Kurmandji)*. Consulté à l'adresse http://www.academia.edu/8972769/grammaire_kurde_dialecte_kurmandji
- ENCYCLOPEDIE BERBERE. Consulté 13 mars 2015, à l'adresse <http://encyclopedieberbere.revues.org/2635>
- FILLOL, V. (2009). Pour une didactique du plurilinguisme à l'école calédonienne. *Le français d'aujourd'hui*, 1(164), 53-60.
- FLORIN, A. (2013). *Le développement du langage* (Dunod).
- FRANCARD, M. (1997.). Insécurité linguistique. *Moreau*, 170-176.
- GARITTE. (2005). Comparaison entre l'acquisition des gestes conventionnels et les expressions semi-figées chez l'enfant. *Linx*, (53), 71-85.
- GENOUVRIER, É. (1990). *L'Enfance de la parole*. [Paris]: Nathan.
- GUIDETTI, M. (1998). Les usages des gestes conventionnels chez l'enfant. In *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant* (Armand Colin). Paris: Bernicot, Marcos, Day, Guidetti, Laval, Rabin Jamin & Babelot.
- GUIDETTI, M. (2003). *Pragmatique et psychologie du développement : comment communiquent les jeunes enfants*. Paris : Belin
- HAMERS, J., & BLANC, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- HATT, G., & PROBST FAVRET, M. C. (2010). Migration et santé mentale : spécificités des dispositifs pour migrants. Consulté 4 mars 2015, à l'adresse <http://base.d-p-h.info/fr/fiches/dph/fiche-dph-8261.html>
- HELOT, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: Harmattan.
- JISA, H., & RICHAUD, F. (1994). Quelques sources de variations chez les enfants. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 4.
- KAIL, M., & FAYOL, M. (2000). *L'acquisition du langage*. Paris: Presses Universitaires de France.
- KARMILOFF, K., KARMILOFF-SMITH, A., & BONIN, Y. (2012). *Comment les enfants entrent dans le langage: un nouveau regard sur les théories et les pratiques d'acquisition du langage*. Paris: Retz.
- KHOMSI, A. (1981). *La compréhension de l'énoncé chez le jeune enfant* (thèse de doctorat en Sciences du Langage). Nancy2.

- LAINE, A. (2009). Spécificités des thérapies précoces avec de jeunes enfants sans langage. *Enfances & Psy*, 1(42), 119-129.
- La langue bosniaque - La Bosnie sur le Net. (s. d.). Consulté 13 mars 2015, à l'adresse <http://www.dzana.net/cat-apprendre-bosniaque-p1.html>
- LAMBERT, W. (1977). *Effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences*.
- LENTIN, L., & DIATKINE, R. (1994). *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans: où ? quand ? comment ?*. Paris: ESF éd.
- LISZKOWSKI, U., CARPENTER, M., STRIANO, T. & TOMASELLO, M. (2006). Twelve-and-18-months-olds point to provide information for others. *Journal of cognition and development* n°7, 173-187.
- MAKHLOUF, M., LEGROS, D., & MARIN, B. (2006). Influence de la langue maternelle kabyle et arabe sur l'apprentissage de l'orthographe française. *Les cahiers pédagogiques*, (440).
- MARCHMAN, V., & BATES, E. (1994). Continuity in lexical and morphological development : a test of the critical mass hypothesis. *Journal of Child Language*, 21, 339-66.
- MARTINOT, C. (2010). Reformulation et acquisition de la complexité linguistique. In *Travaux de linguistique* (p. 63-96). De Boeck & Larcier.
- MATHIOT, E., LEROY, M., LIMOUSIN, F., & MORGENSTERN, A. (2009). Premiers pointages chez l'enfant entendant et l'enfant sourd-signeur : deux suivis longitudinaux entre 7 mois et 1 an 7 mois. *Aile Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 1, 141-168.
- MESTRE, C. (2006). Grossesse et Naissance en migration. *Champs, psychopathologie et clinique sociale*, 2.
- METRA, M. (2010). *L'enfant maître de sa parole ...: le langage oral à l'école maternelle*. Lyon: Chronique Sociale.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2007- ...), & CHATEL, L. (2010a). *École maternelle les programmes officiels: [2010-2011]*. [Chasseneuil du Poitou]; [Paris]: SCÉRÉN-CNDP ; XO éditions.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2010b). Le programme Éclair pour les écoles, collèges et lycées. Consulté 20 novembre 2014, à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/cid52765/le-programme-clair-pour-les-colleges-et-lycees.html>
- MOLES, A., ROHMER-MOLES, E., & SCHWACH, V. (1998). *Psychosociologie de l'espace*. Paris; Montréal (Québec): l'Harmattan.
- MONTAGNER, H. (1993). Regard de l'éthologiste et du clinicien sur les ressources du nourrisson. *Naissances : Cahiers de l'Afrée*, (5).
- MONTAGNER, H. (1997). Les compétences-socles : une nouvelle grille de lecture des constructions enfantines et de leurs anomalies. Consulté 18 novembre 2014, à l'adresse <http://communicationorganisation.revues.org/1979>
- MONTAGNER, H., & MONTAGNER, Erwan. (1997). En finir avec l'échec à l'école : l'enfant, ses compétences et ses rythmes. *Revue Française de Pédagogie*, 120(120), 184-185.

- MURPHY, C. M., & MESSER, D. J. (1977). Mothers, infants and pointing : a study of a gesture. *Studies in Mother-Infant Interaction*, 325-354.
- NELSON, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the society for Research in Child Development*, 38(1-2)(Sérial n°149).
- NELSON, K. (1975). The nominal shift in semantic-syntactic development. *Cognitive Psychology*, 17(2), 170-187.
- NELSON, K. (1981). Individual differences in language development : Implications for development and language. *Developmental psychology*, 17(2), 170-187.
- NOIZET, G. (1978). Les stratégies dans le traitement des phrases. *Actes du XXI congrès international de psychologie*, 185-202.
- PARISSE, C., & LE NORMAND, M.-T. (2001). Local and global characteristics in the development of morphosyntax by french children. *First language*, 21, 187-203.
- PARISSE, C., & MAILLART, C. (2004). Le développement morphosyntaxique des enfants présentant des troubles du développement du langage ; données francophones. *Enfance*, 56(1), 20-35.
- PEARSON, B. (1998). Assessing lexical development in bilingual babies and toddlers. *International Journal of bilingualism*, 2(3), 347-372.
- RICE, M. L., HUSTON, A., TRUGLIO, R., & WRIGHT, J. (1990). Words from "Sesame street3 : learning vocabulary while viewing. *Developmental psychology*, (26(3)), 421-428.
- RONDAL, J.-A. (1987). Les retards de langage premiers indices et rééducation. *Glossa recherches et documents*. Paris.
- RONDAL, J.-A., & SERON, X. (1999). *Troubles du langage: bases théoriques, diagnostic et rééducation*. Sprimont (Belgique): Mardaga.
- SAINT-LAURENT, L., & BOISCLAIRE, A. (1990). L'imitation verbale spontanée chez une enfant sourde. *Enfance*, 43(43-4), 375-393.
- Serbe — Wikipédia. (s. d.). Consulté 17 mars 2015, à l'adresse <http://fr.wikipedia.org/wiki/Serbe>
- SINCLAIR, H., & BRONCKART, JP. (1972). S.V.O. A linguistic Universal ? A study in developmental psycholinguistics, *Child Experimental Psychology*, 14 p329-348.
- STORK, H. (1996). Une étude interculturelle comparative : le coucher et le sommeil du jeune enfant. In *approches interculturelles en santé mentale 2 : l'Afrique, l'Europe, le Québec sous la direction de Momar Gueye, Birama Seck, Michel Mercier, Marie Mattys* (p. 74-79). Presses universitaires de Namur.
- TOMASELLO, M. (1992). *First verbs : A case study in early grammatical development*. Cambridge university Press.
- TOMASELLO, M. (2000). Do young children have adult syntactic competence ? *Cognition*, 74, 209-253.
- TOMASELLO, M. (2003). *Constructing a language : A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- VYGOTSKI, L. (1997). *Pensée et Langage*. La dispute.

- WALLON, E., REZZOUG, D., BENNABI-BENSEKHAR, M., SANSON, C., SERRE, G., YAPO, M., ...
MORO, M.-R. (2008). Evaluation langagière en langue maternelle pour les enfants
allophones et primo-arrivants. *La psychiatrie de l'enfant*, 51(2), 597-635.
- YIP, V., & MATTHEWS, S. (2007). *The bilingual child: early development and language contact*.
Cambridge, UK ; New York: Cambridge University Press.

Annexes

Annexe 1 Evaluation de la compréhension

Compréhension lexique-désignation

1. Tu me montres la banane ?
2. Tu me donnes les carottes ?
3. Tu me montres le tracteur ?
4. Tu me montres la voiture rouge ?
5. Tu me montres la voiture qui est bleue ?
6. Tu me donnes une perle ?
7. Tu me donnes les perles ?
8. Tu peux me montrer ton nez ?
9. Où est ma bouche ?
10. Et tes oreilles ?

"Fais comme je dis"

11. La voiture roule
12. La maman promène le bébé
13. Le bébé promène son papa
14. Le bébé qui est assis sur la chaise joue avec son doudou

Montre-moi l'image (1 image parmi 4)

15. La voiture est poussée par le bonhomme
16. La voiture qui suit le camion est rouge

Réalisation d'ordre simple

17. Tu peux mettre la voiture sur la table
18. Tu mets les perles dans la boîte
19. Peux-tu mettre le panier sous la chaise
20. Tu peux mettre tous les jouets dans le sac

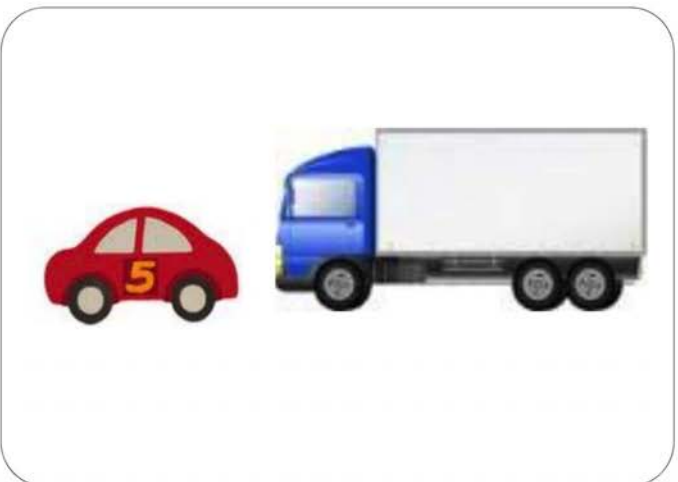
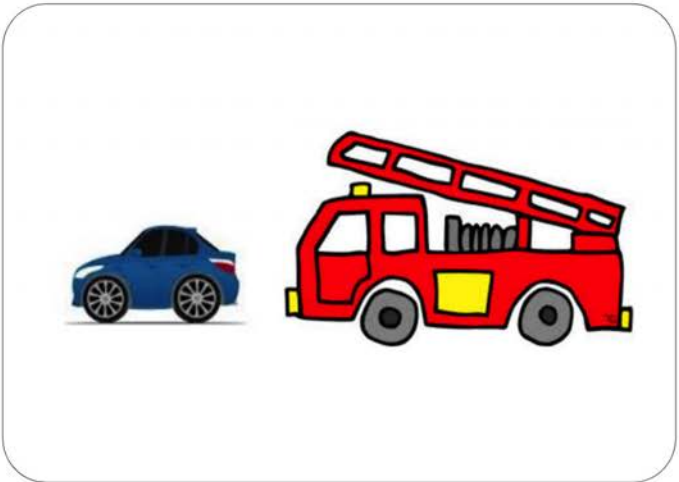
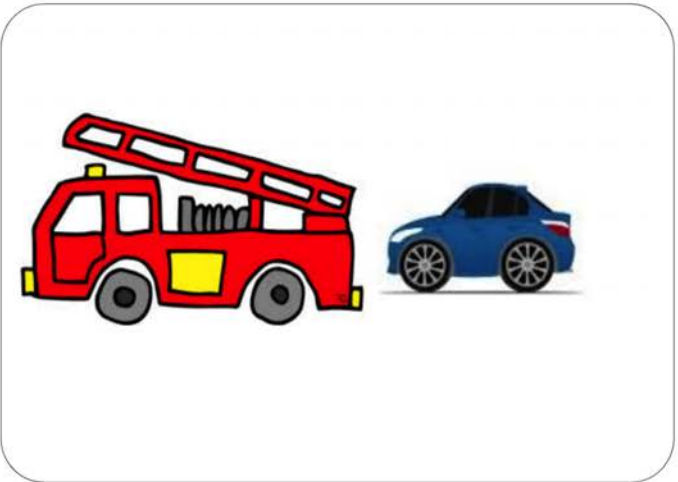
Planche correspondant à la question 12











Annexe 2 : Questionnaire pour l'entretien avec les parents

L'enfant et sa famille

L'enfant est-il né en France ?

Place de l'enfant dans la fratrie (frères et soeurs aînés ? ces enfants parlent-ils français à la maison ?)

Y a-t-il des grands-parents, oncle/tante, cousins/cousines à proximité et quelles sont les relations avec eux. Place de l'enfant dans cette famille élargie

L'enfant

Quelle langue l'enfant choisit-il de parler à la maison ?

Comment se passe l'apprentissage de la langue 1 ?

L'enfant a-t-il des problèmes, auditifs, ORL, suivi orthophonique ?

L'enfant a-t-il fréquenté la crèche ou la garderie ?

L'enfant fréquente-t-il la cantine, le périscolaire, centre aéré, l'école arabe, une activité sportive ?

Les parents

De quel pays êtes-vous originaires ?

Depuis combien de temps êtes-vous en France ?

Avez-vous une activité professionnelle ?

Quelle langue parlez-vous spontanément entre vous et avec l'enfant ?

Le bilinguisme et la place du français

Êtes-vous allé à l'école en France

Le français est-il parlé/lu/écrit à la maison

Quelle place est donnée au français à la maison

Considérez-vous que le fait d'apprendre le français est important pour vos enfants

Parlez-vous parfois français ensemble (noter la qualité du français)

Comment êtes-vous arrivés en France, raisons ? est-ce un choix ?

Envisagez-vous un retour dans votre pays d'origine ?

D'un point de vue global : apprécier la qualité d'expression et de compréhension du français des parents

Annexe 3 : Tableaux d'Analyse des résultats

Tableau 1 : Résultats des compétences-socles

		regard	poursuite visuelle	attention conjointe	Attention orientation aux bruits	gestes à visée communication	pointage	échange et tour de rôles	Imitation motrice et verbale	élan à l'interaction
CS B	1°E	+	+	+	+	+	+	+	+	+
CS C	1°E	+	+	+	+	+	+	+	+	+
CS W	1°E	+	+	+	+	+	+	+	+	+
SCS L	1°E	+/-	+	-	-	-	-	-	-	-
	2°E	+/-	+	-	+/-	+	+	+/-	+	+/-
	3°E	+/-	+	+/-	+/-	+	+	+/-	+	+
SCS N	1°E	+	+	+	+	+	+/-	+	+	+
	2°E	+	+	+	+	+	+/-	+	+	+
	3°E	+	+	+	+	+	+	+	+	+
SCS O	1°E	+	+	-	+	-	+	-	-	-
	2°E	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Le signe +/- est utilisé pour le cas où la compétence-socle indiquée n'est pas toujours en place lors de différentes sollicitation, donc quand elle est inconstante.

E : évaluation

Tableau 2 : Résultats de la compréhension lexicale par les enfants CS

		fruits/légumes 2	couleur 2	corps 3	véhicules 2	personnages 4	contenants 3	objets 4	Verbes d'action 5	total 25	total %
CS B	1°E	0	2	3	1	1	1	3	3	14	62 %
	2°E	2	2	3	2	3	2	3	3	20	72 %
	Prog1	2	0	0	1	2	1	0	0	6	57 %
	3°E	2	2	3	2	4	2	3	5	23	92 %
	Prog2	0	0	0	0	1	0	0	2	3	+15%
CS C	1°E	2	2	3	2	4	3	3	5	24	96 %
	2°E	2	2	3	2	4	3	4	5	25	100 %
	Prog1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	+4%
	3°E	2	2	3	2	4	3	4	5	25	100 %
	Prog2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0 %
CS W	1°E	0	2	3	1	0	2	1	2	11	44 %
	2°E	2	2	3	2	4	3	4	4	24	96 %
	Prog1	2	0	0	1	4	1	3	2	13	+118%

E : évaluation

Prog : Progression

Tableau 3 : Résultats de la compréhension lexicale pour les enfants SCS

		fruits/légumes 2	couleur 2	corps 3	véhicules 2	personnages 4	contenants 3	objets 4	herbes d'action 5	total 25	total %
SCS L	1°E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0 %
	2°E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0 %
	Prog1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0 %
	3°E	0	2	0	1	0	0	0	0	3	12 %
	Prog2	0	2	0	1	0	0	0	0	3	300 %
SCS N	1°E	2	0	1	1	0	0	1	0	5	20 %
	2°E	2	1	1	1	0	0	0	0	5	20 %
	Prog1	0	1	0	0	0	0	-1	0	0	0 %
	3°E	2	0	2	2	2	0	1	1	10	40 %
	Prog2	0	-1	1	1	2	0	1	1	5	+100%
SCS O	1°E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0 %
	2°E	2	2	1	2	3	1	1	3	15	60 %
	Prog1	2	2	1	2	3	1	1	3	15	1500 %
	3°E	2	2	2	2	1	1	0	0	10	40 %
	Prog2	0	0	1	0	-2	1	-1	-3	-5	-33 %

Tableau 4 : Résultats de la compréhension morphosyntaxique des enfants CS

		déterminants 3	possessifs 3	SV 1	SYO(Apragmatique) 1(1)	prépositions 4	relatifs 3	passive 1	Vocabulaire mathématique 1	total 18	total %
CS B	1°E	2	2	1	1(0)	3	2	0	0	11	61 %
	2°E	2	2	1	1(0)	3	2	0	1	12	67 %
	Prog1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	9 %
	3°E	3	3	1	1(0)	3	2	0	1	14	78 %
	Prog2	1	1	0	0	0	0	0	0	2	17 %
CS C	1°E	2	3	1	1(0)	3	2	0	1	13	72 %
	2°E	2	3	1	1(0)	3	2	0	1	13	72 %
	Prog1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0 %
	3°E	3	3	1	1(0)	3	2	0	1	14	78 %
	Prog2	1	0	0	0	0	0	0	0	1	8 %
CS W	1°E	1	2	1	1(0)	1	0	0	0	6	33 %
	2°E	2	3	1	1(0)	3	2	0	1	14	78 %
	Prog1	1	1	0	0	2	2	0	1	8	133 %

Tableau 5 : Résultats de la compréhension morphosyntaxique des enfants CS

		déterminants 3	possessifs 3	SV 1	SV(O/Apragma tique) 1(1)	préposition 4	relatifs 3	passive 1	Vocabulaire mathématique 1	total 18	total %
SCS L	1°E	0	0	0	0(0)	0	0	0	0	0	0 %
	2°E	0	0	0	0(0)	0	0	0	0	0	0 %
	Prog1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0 %
	3°E	0	0	1	0(0)	0	1	0	0	2	11 %
	Prog2	0	0	1	0	0	1	0	0	2	200 %
SCS N	1°E	0	0	0	0(0)	0	1	0	1	2	11 %
	2°E	0	0	1	0(0)	0	1	0	0	2	11 %
	Prog1	0	0	1	0	0	0	0	-1	0	0 %
	3°E	1	1	0	0(0)	1	1	0	0	4	22 %
	Prog2	1	1	-1	0	1	1	0	0	4	100 %
SCS O	1°E	0	0	1	0(0)	0	0	0	0	1	5 %
	2°E	3	0	0	0(0)	0	1	0	0	4	22 %
	Prog1	3	0	-1	0	0	1	0	0	3	300 %
	3°E	3	2	1	0(0)	0	1	0	0	7	33 %
	Prog2	0	2	1	0	0	0	0	0	3	75 %

Tableau 6 : Résultats syntaxiques des enfants CS

		Longueur Moyenne Énoncés	Sujet-Verbe	Sujet-Verbe-Objet	Verbe-Objet	Syntaxme Verbal	Syntaxme Nominal	Négation	Expressions figées
CS B	1° E DA	0							
	1° E S	1				1			
	2° E DA	3,4		1	6		2	2	
	2° E S	2,7	1	1	5	5	3	6	
	3° E DA	5,2	4	9	2			2	
	3° E S	3,9		4	4				
CS C	1° E DA	3,5	1	5				1	
	1° E S	6	1	3			1	2	
	2° E DA	4		2	2		6		
	2° E S	0							
	3° E DA	7,6		7	3				
	3° E S	13		3					
CS W	1° E DA	0							
	1° E S	0							
	2° E DA	1,8							
	2° E S	3,2		11	6	1	2	2	

DA : dessin animé

S : spontané lors de l'évaluation de compréhension

Exemple de productions de B à la deuxième évaluation (dessin-animé) :

- « connais pas la chanson »
- « rappelle plus moi »
- « école »
- « l'est parti avec sa maman »
- « est contant a pu école »
- « non pas amusé école »

Tableau 7 : Résultats des éléments produits par les enfants CS

		déterminants	Noms	adjectifs	Verbes	Pronoms personnels	prépositions	conjonctions	démonstratifs	déictiques	Marqueurs Temporels	Pronoms relatifs
CS B	1° E DA											
	1° E S									1		
	2° E DA	3	6		6	2	1	1				
	2° E S	6	10	2	14	1	3		2	8		
	3° E DA	15	15		18	5	5	2		1	2	
	3° E S	7	7		5	2	1	2	2	1		1
CS C	1° E DA	7	10		7	3			2		3	1
	1° E S	1	1	1	5	4		1		2		2
	2° E DA	4	5		4	2						1
	2° E S											
	3° E DA	7	12		12	3(1)	5	3			5	
	3° E S	8	8		6	2	4	2	2		1	1
CS W	1° E DA											
	1° E S											
	2° E DA	1	3							1		
	2° E S	6	7	4	17	3(2)	3		9	7		

Exemple de production de C à la dernière évaluation, en narration :

« J'ai vu petit Ours Brun, était à l'école après sa maman est venue le chercher après il a joué à la ferme, on a trouvé des oeufs dans la cours et après on a couru, couru » (C a intégré la recherche d'œufs dans la cour qui s'était produite à l'école le matin même dans sa narration).

Tableau 8 : Résultats syntaxiques des enfants SCS

		Longueur Moyenne Énoncés	Sujet-Verbe	Sujet-Verbe-Objet	Verbe-Objet	Syntaxème Verbal	Syntaxème Nominal	Négations	Expressions figées
SCS L	1° E DA	0							
	1° ES	0							
	2° E DA	0							
	2° ES	0							
	3° E DA	0							
	3° ES	1				1	1		
SCS N	1° E DA	2,6	3						
	1° ES	1							2
	2° E DA	1,83	1				4		1
	2° ES	2,7	1	2	1				3
	3° E DA	2,6		1	1		2		
	3° ES	0							
SCS O	1° E DA	0							
	1° ES	0							
	2° E DA	2,7		1	3		2		1
	2° ES	2,1		1		3			
	3° E DA	1,8	1			1	3		
	3° ES	2,1	1	1			2		1

Exemple de production de N pendant le dessin animé à la dernière évaluation

- « coucou copain »
- « peu(r) école »
- « c'est dommage »

Tableau 9 : Résultats des éléments produits par les enfants SCS

		déterminants	Noms	adjectifs	Verbes	Pronoms personnels	prépositions	conjonctions	démonstratifs	déictiques	Marqueurs Temporels	Pronoms relatifs
SCS L	1° E DA											
	1° E S											
	2° E DA											
	2° E S											
	3° E DA											
	3° E S				1					1		
SCS N	1° E DA	2	5		3	2	1	1			1	
	1° E S											
	2° E DA	1	6						2	1		
	2° E S	8	18	2	11	2	1			5		
	3° E DA		5			1	2					
	3° E S											
SCS O	1° E DA											
	1° E S											
	2° E DA	1	2	1	4	1		1				
	2° E S				5				5			

Exemple de productions de O pendant la diffusion à la deuxième évaluation

- « caché »
- « l'étoile »
- « y pleure »

Tableau 10 : Synthèse des résultats en compréhension et expression

	CS mises en place	CS améliorées	âge	Lex1	MP 1	E1	âge	Lex2	MP2	E2	âge	Lex3	MP3	E3
CS B			2;4	62 %	61 %	1	2;7	80 %	67 %	3,4	2;11	92 %	78 %	5,2
CS C			3;4	96 %	72 %	6	3;7	100 %	72 %	4	3;11	100 %	89 %	13
CS W			3;0	44 %	33 %	0	3;3	100 %	78 %	3,2				
SCS L	pointage gestes imitation élan	Attention conjointe regard attention bruits échanges	2;1	0 %	0 %	0	2;4	0 %	0 %	0	2,8	12 %	11 %	1
SCS N	pointage		3;4	20 %	11 %	2,6	3;7	20 %	11 %	2,7	3;11	40 %	22 %	2,6
SCS O	attention conj gestes échanges imitation élan		2;3	0 %	5 %	0	2;6	60 %	22 %	2,7	2;10	40 %	33 %	2,1

Lex : lexique

MP : morphosyntaxe

Tableau 11 : Synthèse des évaluations en compréhension en fonction de l'utilisation du français dans la cellule familiale

	Français	Lex 1	MP 2	Lex 2	MP2	Lex 3	MP3
CS B	+	62 %	61 %	72 %	67 %	92 %	78 %
CS C	+	96 %	72 %	100 %	72 %	100 %	78 %
SCSN	+	20 %	11 %	20 %	11 %	40 %	22 %
CS W	-	44 %	33 %	96 %	78 %		
SCSL	-	0 %	0 %	0 %	0 %	12 %	11 %
SCSO	-	0 %	5 %	60 %	22 %	40 %	33 %

Tableau 12 : Synthèse des productions en expression en fonction de l'utilisation du français dans la cellule familiale

		Français	Longueur Moyenne Énoncé	Sujet- Verbe	Sujet- Verbe- Objet	Verbe-Objet	Syntaxe Verbal	Syntaxe Nominal	Expressions figées	déterminants	Noms	adjectifs	Verbes	Pronoms personnels	prépositions	conjonctions	démonstratifs	déictiques	Marqueurs Temporels	Pronoms relatifs
B	C	+		5	15	17	5	5		31	38	2	42	10	10	5	4	11	2	1
	M	+	3,2	2,5	7,5	8,5	2,5	2,5		15,5	19	1	21	5	5	2,5	2	5,5	1	0,5
C	C	+		2	19	5		7		27	36	1	33	12	9	6	5	2	9	5
	M	+	6,8	0,7	6,3	1,7		2,3		9	12	0,3	11	4	3	2	1,3	0,7	3	1,7
N	C	+		5	3	3		6	6	11	33	3	14	5	4	1	2	6	1	
	M	+	2,1	1,7	0,7	0,7		2	2	3,7	11	0,7	4,7	1,7	1,3	0,3	0,7	2	0,3	
W	C	-			11	6	1	2		7	10	4	17	5	3		9	8		
	M	-	2,5		11	6	1	2		7	10	4	17	5	3		9	8		
L	C	-					1	1												
	M	-	1				1	1												
O	C	-	2,2	2	3	3	2	7	2	3	6	3	10	1	1	2	7			
	M	-	2,2	1	1,5	1,5	2	3,5	1	1,5	3	1,5	5	0,5	0,5	1	3,5			

