



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-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

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

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

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



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

Par

LE COZ Audrey
LHOSTE-LASSUS Alice

COMPETENCES LEXICALES ET
MORPHOSYNTAXIQUES DES ENFANTS
BILINGUES FRANCO-TURCS DE
GRANDE SECTION DE MATERNELLE :
Comparaison avec leurs pairs monolingues français

Maître de Mémoire

AKINCI Mehmet-Ali

Membres du Jury

CANAULT Mélanie
HILAIRE-DEBOVE Géraldine
THÉROND Béatrice

Date de Soutenance
30 Juin 2011

ORGANIGRAMMES

1. Université Claude Bernard Lyon1

Président
Pr. BONMARTIN Alain

Vice-président DEVU
Pr. SIMON Daniel

Vice-président CA
Pr. ANNAT Guy

Vice-président CS
Pr. MORNEX Jean-François

Directeur Général des Services
M. GAY Gilles

1.1. Secteur Santé :

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

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

U.F.R de Médecine Lyon-Sud
Charles Mérieux
Directeur **Pr. GILLY François
Noël**

Institut des Sciences Pharmaceutiques
et Biologiques
Directeur **Pr. LOCHER François**

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

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

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

1.2. Secteur Sciences et Technologies :

U.F.R. de Sciences et Technologies
Directeur **Pr GIERES François**

IUFM
Directeur **M. BERNARD Régis**

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

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

Institut des Sciences Financières et
d'Assurance (I.S.F.A.)
Directeur **Pr. AUGROS Jean-Claude**

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

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

IUT LYON 1
Directeurs **M. COULET Christian et
Pr. LAMARTINE Roger**

2. **2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION
ORTHOPHONIE**

Directeur ISTR
Pr. MATILLON Yves

Directeur de la formation
Pr. TRUY Eric

Directeur des études
BO Agnès

Directeur de la recherche
Dr. WITKO Agnès

Responsables de la formation clinique
THEROND Béatrice
GUILLON Fanny

Chargée du concours d'entrée
PEILLON Anne

Secrétariat de direction et de scolarité
BADIOU Stéphanie
CLERGET Corinne

REMERCIEMENTS

Nous tenons tout particulièrement à remercier :

M. Mehmet-Ali AKINCI, Psycholinguiste, Chargé de Recherche CNRS, sans qui ce mémoire n'aurait pu voir le jour. Nous lui sommes reconnaissantes pour ses conseils avisés, le partage de son savoir théorique, et sa perpétuelle bonne humeur ;

M. Ali OKER, Docteur en Psychologie mention Psychologie Cognitive, pour son expertise, son aiguillage et sa participation tout au long du projet ;

Les enfants qui se sont prêtés au jeu et qui nous ont permis de recueillir l'essence même de notre travail, ainsi que leurs parents pour leur coopération et leur adhésion à notre étude ;

Les directeurs des écoles à savoir Mme DUBUISSON, école Pierre Cot à Bron, Mme LEJEUNE, école La Garenne à Bron, Mme BALBONI, école Saint Exupéry à Villeurbanne, M. DANEYROLLE, école Maison des Trois Espaces à Saint Fons, et M. BROUX, école Jules Guesde à Villeurbanne, ainsi que les enseignants pour leur accueil et leur collaboration durant la passation de notre protocole ;

M. Mickaël LENFANT, Docteur en linguistique, Mme Marie-Pierre THIBAUT, Orthophoniste, Docteur en linguistique, Laboratoire Dyalang, CNRS, Université de Rouen et Mme Marie-Christel HELLOIN, Orthophoniste, pour avoir mis à notre disposition le logiciel orthophonique EXALANG 3-6 et pour leurs conseils quant à l'utilisation de ce matériel ;

Mme Simone CHRISTIN, Inspectrice d'Académie du Rhône, pour son accord et son soutien quant à notre étude au sein des écoles de la région lyonnaise ;

Mme Mélanie CANAULT, Maître de Conférences des Universités, Chercheur au Laboratoire Dynamique du Langage, et Mme Géraldine HILAIRE-DEBOVE, Orthophoniste, Linguiste, Chargée d'enseignement ISTR, pour leurs lectures et leurs commentaires pertinents ;

Mme Anne-Laure CHARLOIS, Statisticienne, Chargée de recherche aux Hospices Civils de Lyon, Chargée d'enseignement à l'Université Lyon 1, pour ses analyses statistiques et sa disponibilité ;

Les orthophonistes pour leurs témoignages et le partage de leur expertise clinique auprès d'enfants bilingues franco-turcs ;

Hélène EFTHYMIIOU et Sébastien CHALUMEAU, dûment diplômés l'an dernier, qui nous ont inspirés et conseillés dans l'élaboration de ce mémoire ;

Nos familles, nos amis et Salim pour leur soutien inconditionnel et leurs encouragements durant ces quatre années d'études.

SOMMAIRE

ORGANIGRAMMES	2
1. <i>Université Claude Bernard Lyon1</i>	2
1.1 <i>Secteur Santé :</i>	2
1.2 <i>Secteur Sciences et Technologies :</i>	2
2. <i>2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE</i>	3
REMERCIEMENTS.....	4
SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION.....	7
PARTIE THEORIQUE.....	9
I. LE BILINGUISME	10
1. <i>Langage et langue.....</i>	10
2. <i>Définition du bilinguisme.....</i>	10
3. <i>Le bilinguisme précoce consécutif.....</i>	12
II. STATUT DE LA LANGUE ET PARTICULARITES DE LA COMMUNAUTE TURQUE	13
III. PRESENTATION DES LANGUES ETUDIEES	14
1. <i>Le français</i>	14
2. <i>Le turc</i>	16
IV. L'ACQUISITION DU TURC EN LANGUE PREMIERE	18
V. L'ACQUISITION DU FRANÇAIS	19
1. <i>L'acquisition du français en langue première</i>	19
2. <i>L'acquisition de la langue seconde par le bilingue précoce consécutif.....</i>	23
3. <i>Les difficultés de l'apprenant bilingue.....</i>	25
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	26
I. PROBLEMATIQUE	27
II. HYPOTHESE GENERALE.....	27
III. HYPOTHESES OPERATIONNELLES.....	27
PARTIE EXPERIMENTALE	28
I. POPULATIONS	29
1. <i>Choix de nos populations.....</i>	29
2. <i>Recherche de nos populations.....</i>	29
3. <i>Présentation des enfants sélectionnés.....</i>	31
II. PRESENTATION DU MATERIEL.....	34
1. <i>Protocole.....</i>	34
2. <i>EXALANG 3-6.....</i>	35
3. <i>Récit en images</i>	39
III. PASSATION	40
IV. PROCEDURES DE TRAITEMENT DES DONNEES	41
1. <i>Traitement des données de l'EXALANG 3-6 pour chacun des deux groupes</i>	41
2. <i>Analyse statistique des deux groupes</i>	42
3. <i>Traitement des données des récits en images.....</i>	42
PRESENTATION DES RESULTATS.....	44
I. LEXIQUE	46
1. <i>Lexique en expression</i>	46
2. <i>Lexique en compréhension</i>	49
II. MORPHOSYNTAXE	52
1. <i>Morphosyntaxe en expression</i>	52
2. <i>Morphosyntaxe en compréhension.....</i>	55
III. COMPARAISON INTRA-GROUPE	57
1. <i>Groupe des bilingues</i>	57
2. <i>Groupe des monolingues.....</i>	58
IV. RECITS EN IMAGES	59

SOMMAIRE

DISCUSSION DES RESULTATS	61
I. ANALYSE DES RESULTATS	62
1. <i>Lexique</i>	62
2. <i>Morphosyntaxe</i>	64
II. APPORTS ET LIMITES DE NOTRE MEMOIRE.....	67
1. <i>Critiques des caractéristiques de notre population de recherche</i>	67
2. <i>Critiques de notre protocole d'expérimentation</i>	68
III. OUVERTURES, EVOLUTIONS ET PERSPECTIVES POSSIBLES.....	70
1. <i>La spécificité de l'enfant bilingue</i>	70
2. <i>La relation à l'école</i>	72
3. <i>Ouverture à l'orthophonie</i>	73
CONCLUSION	76
BIBLIOGRAPHIE	78
ANNEXES	83
ANNEXE I : LETTRE POUR LES DIRECTEURS DES ECOLES ET LES ENSEIGNANTS	84
ANNEXE II : LETTRE POUR LES PARENTS DES ENFANTS BILINGUES	85
ANNEXE III : QUESTIONNAIRE POUR LES PARENTS DES ENFANTS BILINGUES	86
ANNEXE IV : CAHIER DE PASSATION.....	87
ANNEXE V : RESULTATS DE L'EXALANG 3-6.....	95
ANNEXE VI : RECITS EN IMAGES.....	99
ANNEXE VII CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION UTILISEES.....	100
ANNEXE VIII : EXEMPLE DE TRANSCRIPTION DES RECITS EN IMAGES	101
ANNEXE IX : TABLEAUX RECAPITULATIFS DES RESULTATS AUX RECITS EN IMAGES.....	103
ANNEXES DES VERSO	104
VERSO DE LA PAGE 45	105
VERSO DE LA PAGE 48	106
VERSO DE LA PAGE 52.....	107
VERSO DE LA PAGE 53.....	108
VERSO DE LA PAGE 54.....	109
VERSO DE LA PAGE 55	110
TABLE DES ILLUSTRATIONS	111
1. LISTE DES TABLEAUX	111
2. LISTE DES FIGURES	113
TABLE DES MATIERES	115

INTRODUCTION

Attirées par la découverte de nouvelles langues et cultures, notre attrait pour la question du bilinguisme s'est accru au fil de nos quatre années d'études, grâce à nos rencontres et à nos stages en orthophonie. La question des difficultés linguistiques d'enfants nés en France, mais de langue première autre que le français, est revenue de manière récurrente lors de ces expériences.

Le bilinguisme est un phénomène souvent appréhendé avec scepticisme, notamment dans les pays ou communautés dans lesquels le monolinguisme est de mise, telle la France.

Jusque dans les années 70, les travaux portant sur ce thème concluaient à un déficit scolaire des bilingues comparativement aux monolingues en mentionnant des problèmes de surcharge cognitive et de confusions des langues. Bien qu'actuellement ces inquiétudes aient été contestées par des études empiriques présentant de nombreux avantages au bilinguisme, des représentations négatives demeurent encore figées dans les esprits, notamment de certains professionnels.

Le bilinguisme a été largement étudié dans les domaines tels la linguistique, la psychologie ou encore la sociologie mais il n'apparaît que progressivement dans la littérature orthophonique depuis quelques années.

Pourtant avec près de 6000 langues parlées dans le monde et réparties dans plus de 193 pays, les contacts de langues s'avèrent multiples et fréquents. En France, 75 langues régionales ou minoritaires sont recensées (Cerquiglini, 2003) et Deprez (2003) estime qu'en région parisienne au moins un enfant scolarisé sur quatre s'exprime dans une langue autre que le français en famille. Le bilinguisme est donc incontournable et se manifeste également dans le cadre de l'orthophonie. La pratique, initialement axée sur le monolinguisme, doit alors s'adapter à ce phénomène.

En effet, le diagnostic orthophonique auprès de patients bilingues s'avère délicat puisque le matériel à disposition est réalisé à destination d'enfants monolingues français. De ce fait, comment distinguer ce qui relève d'un simple retard dans les acquisitions, du fait d'une exposition plus tardive à la langue française, d'un véritable trouble ? Comment apporter une aide efficace au patient si cette distinction n'est pas claire dans l'esprit du professionnel ?

Lors de nos stages dans la région lyonnaise, les orthophonistes nous ont fait part de leur sentiment d'impuissance quant à la prise en charge de certains enfants bilingues. Ce ressenti se manifestait plus particulièrement auprès des enfants bilingues franco-turcs, notamment dans les acquisitions inhérentes au lexique et à la morphosyntaxe.

Intriguées par ces témoignages, et dans le désir d'approfondir nos connaissances relatives au bilinguisme, nous nous sommes rendues au colloque AcquisiLYon, organisé par le laboratoire Dynamique Du Langage, l'École Normale Supérieure-Lettres Sciences Humaines et l'Université de Lyon en décembre 2009. Ce colloque portait sur l'acquisition du langage. À cette occasion, nous avons fait la rencontre de M. Akinçi Mehmet-Ali, Psycholinguiste, Chargé de Recherche CNRS, qui a accepté d'encadrer notre mémoire de fin d'étude.

INTRODUCTION

Nous nous sommes alors lancées dans cette aventure.

Notre travail s'inscrit dans la continuité du mémoire réalisé en 2010 par Sébastien Chalumeau et Hélène Efthymiou à propos du bilinguisme précoce consécutif chez les enfants lusophones et turcophones.

Dans une première partie, nous aborderons la complexité du bilinguisme, la spécificité de la langue turque comparativement à la langue française, puis nous développerons les étapes d'acquisitions du français en langue première et seconde.

Nous exposerons ensuite la problématique émergeant des questionnements soulevés par ces apports théoriques.

Dans une deuxième partie, nous détaillerons les principes de notre démarche méthodologique à savoir le choix et la recherche de nos deux populations d'étude, le protocole mis en place et le matériel employé pour la passation et le traitement des données.

Par la suite, les résultats obtenus aux différentes épreuves seront présentés accompagnés des comparaisons statistiques entre les deux groupes.

Enfin, nous procéderons à l'analyse de ces résultats. S'en suivra une discussion de ces observations au regard de nos connaissances théoriques et empiriques. Nous tenterons d'étendre cette réflexion à notre pratique future.

Chapitre I
PARTIE THEORIQUE

I. Le bilinguisme

1. Langage et langue

Avant d'aborder la notion de bilinguisme, il est important de clarifier les termes de langage et de langue qui sous-tendent la compréhension de celle-ci.

Selon Saussure (1916), le langage se définit comme la faculté propre à l'homme de pouvoir communiquer à l'aide de signes verbaux. La langue, quant à elle, correspond à un système abstrait de signes utilisés par une communauté.

L'auteur ajoute que :

« La langue est un système que l'on peut apprendre à n'importe quel âge et de multiples fois dans une vie, tandis que le langage est une aptitude cognitive et communicative, liée au développement de l'enfant et que celui-ci n'acquiert qu'une fois pour toutes à un âge bien précis et à l'occasion de sa langue maternelle » (1977, cité par Deshayes, 2003, p.23).

2. Définition du bilinguisme

Depuis l'apparition des études sur le bilinguisme au début du 20^{ème} siècle, une multitude de définitions a été proposée, témoignant du caractère multidimensionnel de ce phénomène. Ce n'est qu'à partir des années 70 qu'un nouveau regard, plus positif, est porté sur le bilinguisme

En 1974, Titone énonce que « *le bilinguisme consiste en la capacité d'un individu de s'exprimer dans une seconde langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue, plutôt qu'en paraphrasant sa langue maternelle* » (p.11). La personne bilingue peut ainsi s'exprimer aisément quelle que soit la langue qu'elle emploie.

Mackey (1976, p.372), quant à lui, considère que le bilinguisme correspond à « *l'alternance de deux ou plus de deux langues chez le même individu* ».

Nous nous appuyerons plus particulièrement sur les travaux de Hamers et Blanc (1983), qui distinguent les termes de « bilingualité » et de « bilinguisme ».

Selon les auteurs, la bilingualité correspond à l'état psychologique de l'individu capable d'utiliser plus d'un code linguistique ; il marque le bilinguisme individuel. Le terme de bilinguisme, quant à lui, est plus général. Il englobe à la fois la bilingualité et le bilinguisme sociétal, c'est-à-dire « *l'état d'une communauté dans laquelle deux langues sont en contact avec pour conséquence que deux codes peuvent être utilisés dans une même interaction et qu'un nombre d'individus sont bilingues* » (p.21).

Hamers et Blanc (1983) ont ainsi apporté une classification de la bilinguïté :

Selon la compétence atteinte dans les deux langues :

- Bilinguïté équilibrée : la compétence est équivalente dans les deux langues.
- Bilinguïté dominante : la compétence dans une langue, le plus souvent la langue maternelle (la première langue acquise durant l'enfance), est supérieure à la seconde langue.

Selon la relation entre le langage et la pensée (la différence de représentation cognitive des unités sémantiques) :

- Bilinguïté composée : deux étiquettes linguistiques sont présentes pour une seule représentation cognitive. Le bilingue n'a alors qu'un seul signifié pour deux signifiants.
- Bilinguïté coordonnée : des équivalents de traduction correspondant à des unités sémantiques légèrement différentes sont présentes. Les représentations cognitives ne sont pas tout à fait les mêmes dans les deux langues. Ainsi, pour un mot, le bilingue dispose de deux signifiants et de deux signifiés.

Selon l'âge d'acquisition des deux langues :

- Bilinguïté d'enfance : la langue seconde est acquise durant l'enfance, avant l'âge de 5-6 ans. On distinguera la bilinguïté précoce simultanée lorsque l'enfant développe deux langues maternelles dès le début de l'acquisition du langage, de la bilinguïté précoce consécutive dans le cas où l'enfant va acquérir une seconde langue tôt dans l'enfance (entre 3 et 6 ans) mais après avoir acquis sa langue maternelle.
- Bilinguïté d'adolescence : la langue seconde est acquise entre 10-11 et 16-17 ans.
- Bilinguïté de l'âge adulte : la deuxième langue est acquise après 16-17 ans.

Selon le rapport des statuts socioculturels des deux langues :

- Bilinguïté additive : les deux langues (première et seconde) sont valorisées socialement, elles ont un rôle complémentaire. Le développement de la bilinguïté est harmonieux.
- Bilinguïté soustractive : la deuxième langue (souvent de statut élevé) est acquise aux dépens de la langue première (souvent peu valorisée). Les deux langues sont alors en compétition. Cette situation peut conduire à la perte de la langue maternelle.

Selon l'appartenance et l'identité culturelles de la personne bilingue :

- Bilinguisme biculturelle : la personne bilingue a une double appartenance culturelle puisqu'elle s'identifie de manière positive dans les deux cultures. Elle présente donc une identité biculturelle.
- Bilinguisme monoculturelle en langue première : l'appartenance et l'identité culturelle du bilingue s'établissent en langue première seulement.
- Bilinguisme acculturée à la langue seconde : l'appartenance culturelle et l'identité culturelle du bilingue sont alignées sur la langue seconde.
- Bilinguisme acculturée anomique : le bilingue hésite sur le choix d'une appartenance culturelle, son identité culturelle est mal définie.

Cette distinction entre les dimensions individuelle et sociale du bilinguisme témoigne de l'expression préalable de ce phénomène au niveau individuel. Néanmoins, comme le souligne Hélot (2007), les versants individuel et social sont corrélés. Ainsi, une étude de la bilinguisme doit considérer également la situation sociale de ce bilinguisme, à savoir l'emploi des langues concernées, leur statut dans l'environnement de l'individu et plus généralement au sein de la société.

3. Le bilinguisme précoce consécutif

À la lumière de cette classification de Hamers et Blanc (1983), nous traiterons spécifiquement de la bilinguisme précoce consécutive qui caractérise les enfants de notre population de recherche.

Le bilinguisme précoce consécutif se définit donc par l'acquisition d'une langue seconde après le seuil de 3 ans. Cette acquisition s'établit généralement de manière spontanée et naturelle, dans l'interaction avec le milieu social et parfois à l'aide de dispositifs pédagogiques tels que l'apprentissage formel d'une langue à l'école ou l'intégration de classes dites d'immersion. Le bilinguisme résultant peut être stable et se renforcer avec l'âge, mais la langue seconde peut également rester à l'état de compétence approximative et se fossiliser. À l'inverse, cette deuxième langue peut supplanter la première et devenir la langue dominante, notamment sous l'effet de la scolarisation par exemple (Lüdi, 2001).

Nous étudierons le langage d'enfants pré-lecteurs scolarisés en Grande Section de Maternelle. À ce jour, peu d'études se sont intéressées à une population bilingue avant son entrée dans le langage écrit.

Les enfants de notre étude ont acquis la langue turque au sein de la sphère familiale puis commencé l'apprentissage de la langue française lors de leur entrée à l'école maternelle.

Dans le cas de ce bilinguisme, la langue première représente la langue familiale porteuse d'affects, tandis que la langue seconde, plus officielle, s'apparente à l'école et aux fonctions sociales.

II. Statut de la langue et particularités de la communauté turque

Nous allons tenter de montrer les motivations qui nous ont poussées à choisir une population constituée d'enfants bilingues franco-turcs.

Tout d'abord, rappelons le contexte de migration opéré en France ces dernières décennies. Deprez (1994, p.19), nous en donne un aperçu ; « [...] à partir des années 1975, on assistera au bond en avant des langues non indo-européennes que sont l'arabe, le berbère (ou kabyle) et le turc [...], c'est-à-dire de langues qui sont linguistiquement très différentes du français ». Parmi les langues évoquées, le turc tient une place particulière, en ceci que l'immigration turque est plus récente et que les deux pays, la Turquie et la France n'ont pas de passé colonial commun.

En effet, la communauté turque est singulière en France, notamment du point de vue de ses pratiques langagières. Le désir de préserver leur langue maternelle est plus fort dans la communauté turque de France que dans n'importe quelle autre communauté. Cet état de fait a été mesuré par un indice, appelé « vitalité ethnolinguistique » (VE), (Akinci, De Ruiter & Sanagustin, 2004). Cet index de vitalité langagière se calcule sur la base de quatre dimensions : compétences langagières, choix de langue, dominance et préférence langagières. Cette étude révèle une VE qui est la plus élevée pour le turc, comparé à 19 autres langues pratiquées en France. Cela démontre que la langue turque est fortement pratiquée et se maintient chez les individus d'origine turque, lorsque d'autres langues sont peu à peu supplantées par la langue dominante du pays.

Irtis-Dabbagh (2003), confirme que les migrants originaires de Turquie ont une forte préférence pour leur langue maternelle, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur du foyer. En effet, la communauté turque bénéficie d'un réseau social permettant à ses membres de pratiquer leur langue d'origine sans véritablement éprouver la nécessité de pratiquer la langue française (Akinci, 2003 ; Akinci & Yağmur, 2003). Cette attitude vis-à-vis de la langue française a été étudiée par l'INSEE en 1999 et nous est rapportée par Rollan et Sourou (2006, p.52) : « le maintien du taux de transmission très élevé de la langue s'explique entièrement par la combinaison de traits où entrent la chronologie de la migration, les lieux de naissance des enfants, la non-appartenance à la sphère coloniale française, ainsi que le souhait de retour ».

Le turc est donc une langue très vive, qui bénéficie d'un taux de transmission élevé au sein de la communauté turque de France.

Nous allons, dans ce qui suit, nous intéresser aux pratiques langagières au sein de la famille et notamment aux choix de langues opérés lors de situations de communication entre les parents et leurs enfants.

De manière générale, à un stade langagier précoce, les productions de la mère influencent l'acquisition et la progression du langage chez l'enfant (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2003). Le choix de transmission de telle ou telle langue influe sur la communication de l'enfant ; la mère est le modèle principal sur lequel l'enfant va se calquer pour imiter les structures du langage propre à une culture donnée (Wyatt, 1973).

Rollan et Sourou (2006), énoncent le fait, démontré par l'enquête Education menée en 1992 par l'INED et l'INSEE que les parents accordent la préséance à la langue turque quand ils s'adressent à leur enfant. Akinçi (1996), a mis en évidence le fait que la majorité des familles parlent uniquement le turc dans leur foyer (77%). Plus particulièrement, entre conjoints, la langue première est majoritairement pratiquée, et cela y compris chez les migrants arrivés entre 10 et 15 ans en France (Irtis-Dabbagh, 2003). En ce qui concerne la communication parent-enfant, les parents arrivés jeunes en France (avant 15 ans) parlent majoritairement en français à leur enfant ou alternent le turc et le français. Quant à ceux arrivés après 15 ans, ils parlent majoritairement en turc à leur enfant. La pratique du français comme seule langue est très faible (Irtis-Dabbagh, 2003).

Akinçi (2008), met en évidence le fait que le parent répond préférentiellement en turc à son enfant, que celui-ci s'adresse à lui en français ou en turc. Quant aux autres interlocuteurs de l'enfant ; les jeunes bilingues franco-turc utilisent de préférence l'alternance français-turc, voire le français seul avec leurs frères et sœurs et leurs amis.

Il apparaît donc évident que la langue turque est très présente au sein de la sphère familiale et qu'elle bénéficie d'un engouement de la part de chacun des membres de la famille, et plus particulièrement des parents. Or, ce sont les parents, modèles de la communication, qui vont transmettre leurs pratiques langagières à leur enfant et conditionner ainsi, leur communication. On ne peut négliger la dimension affective attachée à la langue du pays d'origine. Dans le cas du turc, la langue répond à une nécessité fonctionnelle, celle de parler avec ses parents, sa famille, notamment lors des retours en Turquie aux vacances d'été. Elle n'a plus seulement un caractère symbolique (Deprez, 1994).

III. Présentation des langues étudiées

Nous allons, dans ce qui suit, tenter de décrire les langues en présence en nous focalisant sur des notions syntaxiques générales tout en reconnaissant les formes particulières que peuvent prendre ces notions générales au sein des différentes langues (Creissels, 1995).

Il n'est pas question de comparer les deux langues, le français et le turc. Mais il s'agit de décrire d'un point de vue morphologique et syntaxique leurs structures respectives de la manière la plus claire possible.

1. Le français

Les langues se regroupent en familles. Les langues européennes (mis à part le basque et le turc) se répartissent en deux familles ; la famille finno-ougrienne et la famille indo-européenne. Le français appartient à la famille indo-européenne (Goose & Grévisse, 1936). De plus, le français est issu de l'évolution du latin. En effet, Huot (2001, p.5), nous informe du fait que : « [...] pour plus de 80%, le stock de mots constituant le lexique du français moderne provient du latin ».

Nous allons désormais nous attacher à faire une description de la langue française dans ses aspects morphologiques et syntaxiques.

1.1. Morphologie

Huot (2001, p.5) propose une définition de la morphologie : « [...] partie de la linguistique qui s'intéresse à la forme des mots et à la part d'interprétation qui y est liée ».

Riegel, Pellat et Rioul (1994), précisent la distinction opérée entre, d'une part ; la morphologie flexionnelle évoquant les variations de la forme des mots selon le nombre, le genre et la personne, et d'autre part ; la morphologie dérivationnelle, décrivant les processus de dérivation et de composition qui forment les mots. Ces éléments permettent de dire de la langue française qu'elle est de type flexionnelle et dérivationnelle.

La langue française est composée de mots construits. Ces mots construits sont formés à partir d'une base ; le morphème, unité minimale de sens préalable au mot. Cet élément peut être représenté par les radicaux, les préfixes, les suffixes (Riegel, Pellat & Rioul, 1994). À ce sujet, Huot (2001) nous donne une définition de chacun de ces éléments. Tout d'abord, il décrit le radical comme l'élément d'un mot construit auquel est liée l'interprétation lexicale. Le radical peut servir de point de départ à une dérivation. Il décrit ensuite les affixes qui sont des morphèmes sans autonomie linguistique et qui peuvent s'adjoindre à un radical pour former un mot construit. Parmi eux : les préfixes, se plaçant devant le radical et les suffixes, se plaçant derrière le radical. Il décrit plus précisément les suffixes dérivationnels :

« Ils servent à former des mots construits. La plupart d'entre eux comportent un son vocalique (soit à l'initiale du suffixe soit après un son consonantique), et ils contribuent donc à allonger d'une syllabe par rapport au radical les mots où ils apparaissent. Ils sont porteurs d'une interprétation très générale (« action de », « ce qui est en rapport ou en relation à », etc.) qui se combine à celle du support auquel ils sont attachés » (p. 25).

Puis, il fournit une définition des suffixes flexionnels :

« Ils sont porteurs d'indications d'ordre grammatical (genre, nombre, personne, temps, mode), tels : -s qui indique le pluriel, dans les noms et les adjectifs, -e qui marque le féminin, dans les adjectifs et toutes les terminaisons propres à la conjugaison des verbes. Ces suffixes se trouvent toujours tout à fait en fin de mot, après ceux que l'on appelle dérivationnels, et ils se succèdent dans un ordre contraint » (p.26).

1.2. Syntaxe

Goose et Grévisse (1936, p.7), proposent une définition de la syntaxe :

« La syntaxe étudie les relations entre les mots dans la phrase : l'ordre des mots, l'accord sont des phénomènes de syntaxe. On appelle syntagme un groupe de mots formant une unité à l'intérieur de la phrase, un groupe ayant une fonction dans la phrase. Le syntagme se

compose d'un élément principal ou noyau et d'un ou de plusieurs éléments subordonnés ».

On distingue le syntagme nominal dont le noyau est un nom et le syntagme verbal, dont le noyau est un verbe.

La syntaxe française donne lieu à des phrases dotées d'une structure canonique ; sujet-verbe-complément/attribut (Riegel, Pellat & Rioul, 1994).

La construction de la langue française que nous venons de décrire peut constituer une difficulté pour les personnes parlant une langue étrangère. Qui plus est, si la langue parlée par ces personnes est de typologie totalement différente. C'est le cas de la langue turque que nous avons choisi d'étudier. Pour appuyer nos propos, nous allons proposer une description du turc aux niveaux morphologique et syntaxique.

2. Le turc

Le turc fait partie d'une des langues les plus anciennes actuellement parlées au monde. Nous traiterons ici du turc dit « moderne » pratiqué surtout depuis la création de la République de Turquie, en 1923, par Mustafa Kemal Atatürk. Depuis 1928 et jusqu'à aujourd'hui, le turc s'écrit avec un alphabet latin.

La langue turque présente des caractéristiques qui la différencient du français en de nombreux points. Tout d'abord, d'un point de vue typologique, elle appartient au groupe des langues ouralo-altaïques alors que la langue française fait partie des langues indo-européennes (Goose & Grévisse, 1936). À la différence de celles-ci, les langues ouralo-altaïques se ressemblent plutôt d'un point de vue structurel que par des racines communes (Feuillet, 2006). La langue turque bénéficie d'une structure toute particulière, que nous allons tenter de décrire ci-après.

2.1. Morphologie

Nous rappelons que la langue française est de type flexionnel et dérivationnel. En revanche, la structure morphologique du turc se distingue par le fait qu'elle est de type agglutinant. Cela signifie que la langue turque se construit selon le principe de suffixation, principe que nous allons détailler ci-après.

Feuillet (2006, p.20) précise que « *les fonctions et les renseignements grammaticaux ou lexicaux en général sont indiqués à l'aide d'affixes, [...], juxtaposés selon un ordre fixe, sans accident de frontière* ». L'ordre de base des éléments de la phrase est le suivant :

Sujet – Complément Circonstanciel de Temps – Complément Circonstanciel de Lieu –
Complément d'Objet Indirect – Complément d'Objet Direct - Verbe

Le turc constitue un bon modèle de fonctionnement des langues agglutinantes. L'ajout de suffixes rend techniquement possible la construction de mots de longueur infinie.

Bazin (1978, p.24), nous donne un exemple de ce procédé par suffixation :

« Voici les combinaisons possibles, pour le nom ev « maison », avec le suffixe de nombre –ler (pluriel), le suffixe de personne –(i)m (1ère personne du singulier), et le suffixe de cas –de (locatif) : ev « maison », « la maison » ; ev-ler « les maisons » ; ev-im « ma maison » ; ev-ler-im « mes maisons » ; ev-de « dans la maison » ; ev-ler-im-de « dans mes maisons » ».

De plus il est à noter que dans la langue turque, contrairement au français, ce n'est pas la place des mots qui détermine les fonctions sujet ou objet, mais les marqueurs casuels. L'objet prend une marque casuelle et non le sujet (Akinci, à paraître).

Par exemple, dans les phrases suivantes aslan est « le lion » et adam « l'homme », Aslan adam ısırdı signifie « le lion a mordu l'homme » et Aslanı adam ısırdı « l'homme a mordu le lion ». Il faut donc prêter une attention particulière à la fin des mots afin de comprendre l'énoncé.

De plus, Akinci (à paraître, p.2) nous précise que le turc est ce que l'on appelle ; une langue « subject-drop ». C'est-à-dire que le pronom personnel peut être omis dans une phrase conjuguée, et cela en raison du fait que le verbe contient déjà un indice de sujet ou suffixe de personne. Il nous en donne un exemple : « [...]dans Ben gittim « je suis allé » peut être exprimé seulement par gittim, en laissant tomber le pronom ben [moi] parce que dans gittim nous avons : git- (aller), -ti- (marque du passé), et -m (suffixe de personne, première personne du singulier) ».

2.2. Syntaxe

La structure syntaxique de la langue turque se construit sur le modèle sujet-objet-verbe alors que le français se construit selon le modèle sujet-verbe-objet.

De plus, cet ordre canonique est relativement flexible puisqu'il varie pour des raisons pragmatiques, que nous ne détaillerons pas dans le cadre de notre mémoire.

Concernant l'ordre des mots au sein de la phrase, Bazin (1978, p.172), ajoute que : « Tout mot qui se rapporte à un autre mot est placé avant lui. C'est la règle d'où découle l'ensemble de la syntaxe de position traditionnelle du turc. On l'exprime aussi en disant que le déterminant se place avant le déterminé ».

Akinci (à paraître, p.2) précise qu'il faut être attentif à la façon dont les mots sont rassemblés de part et d'autre du verbe. En effet, il explique que :

« [...] le mot le plus près du verbe constitue le topic. Ainsi, Ali İzmir'e gitti « Ali est allé à Izmir » la phrase accentue le lieu où Ali s'est rendu (à Izmir et non dans une autre ville) alors que dans İzmir'e Ali gitti « c'est Ali qui est allé à Izmir », l'accent est mis sur la personne (c'est Ali et non un autre individu qui s'est rendu à Izmir) ».

En turc, il n'existe pas d'opposition entre le masculin et le féminin. Les noms n'ont pas de genre, à l'inverse de la langue française dans laquelle chaque nom est caractérisé par un genre qui lui est propre. À ce sujet, Bazin énonce que la morphologie turque ignore l'opposition des genres et que celle des nombres n'y joue qu'un rôle restreint.

Concernant le nombre, nous précisons que les verbes peuvent ne pas prendre la marque du pluriel lorsque les sujets exprimés sont déjà au pluriel.

Une des difficultés fréquemment rapportées, en France, par les professionnels (orthophonistes, professeurs des écoles), travaillant auprès d'enfants turcs, concerne notamment cet accès au genre des noms et les difficultés d'utilisation des déterminants adéquats, ainsi que l'utilisation de flexions adéquates, en fonction du genre et du nombre des noms français.

Comme nous l'avons montré, la langue turque et la langue française disposent de fonctionnements respectifs, au niveau morphosyntaxique, totalement différents, voire opposés. Cet état de fait constitue inexorablement une difficulté inhérente à l'apprentissage du français en langue seconde, pour les enfants de langue maternelle turque.

IV. L'acquisition du turc en langue première

Aksu-Koç et Slobin (1985), nous indiquent que les flexions des noms et des verbes sont entièrement maîtrisées à l'âge de 24 mois. Le système flexionnel est présent dès le premier stade langagier chez l'enfant turc. Ainsi, dès l'âge de 15 mois, il peut être utilisé en production. De plus, en raison de l'acquisition précoce du système grammatical, les enfants turcs ne présentent pas de langage enfantin, observé dans la plupart des autres langues. Leurs énoncés sont courts et simples mais rarement agrammatiques ou incomplets, ils sont donc comparables au langage de l'adulte. Les acquisitions les plus tardives dans le développement du langage apparaissent après 4 ans et concernent les constructions complexes, notamment, les propositions relatives et les compléments du verbe. En effet, « *Si la grammaire des phrases simples est transparente et facilement acquise, la syntaxe et la morphologie des propositions subordonnées posent des difficultés considérables aux enfants turcs* » (p.846). La plupart des erreurs observées concernent ces constructions complexes tardivement acquises.

L'acquisition de la langue turque, langue première, par l'enfant est donc précoce et relativement simple du fait de la régularité de sa morphologie et de la clarté de son organisation sémantique. Ainsi, l'enfant présente très tôt, un langage syntaxiquement correct. Néanmoins, l'acquisition de structures plus complexes est plus tardive et pose plus de difficultés aux enfants.

V. L'acquisition du français

1. L'acquisition du français en langue première

Suite à divers échanges avec des orthophonistes, des directeurs d'école et des enseignants, nous avons constaté que les principales difficultés relevées auprès des enfants bilingues franco-turcs concernaient l'acquisition du lexique et de la morphosyntaxe en français. De ce fait, nous avons fait le choix de cibler notre étude sur ces deux domaines.

Comme le souligne Clark (1998, p.49), « *sans mots, il n'y aura point de langage, point de syntaxe* ». En effet, l'enfant doit au préalable apprendre les mots et leur signification, puis y associer par la suite les différentes règles afin d'aborder la syntaxe. Ainsi, une relation étroite unit les mots (unités minimales syntaxiques) aux structures syntaxiques parmi lesquelles ils figurent.

Dès la naissance, le nourrisson présente des capacités perceptives précoces laissant supposer l'existence d'un dispositif inné pour traiter l'environnement linguistique. Après une étape pré-linguistique marquée par l'apparition abrupte du babillage canonique vers 6 mois, l'enfant entre dans la phase linguistique.

Comment cette étape se déroule-t-elle ?

1.1. La compréhension du langage

La compréhension verbale consiste ainsi pour l'enfant à mettre en lien une forme sonore et une personne, un objet ou un événement appartenant au monde réel.

Les premières manifestations de cette compréhension se produisent autour de 8/9 mois chez le jeune enfant, alors que la production de mots apparaît vers l'âge de 12 mois. Il existe donc un décalage de 3/4 mois entre ces deux domaines langagiers (Kern, 2005). L'acquisition du vocabulaire réceptif suit un développement linéaire. Toutefois, De Boysson-Bardies (1996) note un important changement vers l'âge de 12 mois. En effet, avant cet âge, l'enfant ne comprend que les mots en contexte alors qu'à partir de 12 mois il accède à la décontextualisation.

La compréhension augmente progressivement au cours du développement de l'enfant. En effet, celui-ci peut comprendre environ 20 mots à 15-20 mois, 100 mots vers 22 mois, 250 mots à deux ans, 450 mots à deux ans et demi, 900 mots à trois ans, 1200 à trois ans et demi, 2000 mots à cinq ans (Comblain & Rondal, 2001).

L'accès à la signification des mots est caractérisé par les phénomènes de sur-extension et de sous-extension correspondants respectivement à l'attribution d'un mot à une catégorie trop large (l'enfant utilise le mot « maison » pour désigner toutes sortes d'abris : cabane, tente...) ou trop restreinte (l'enfant utilise le mot « maison » seulement pour sa propre maison).

Rondal (1986, p.37) explique que « *le développement lexical s'effectue par adjonction de traits sémantiques et restructuration conséquente des champs sémantiques jusqu'à approcher et puis rejoindre l'organisation lexicale adulte* ». À ce moment-là, les mots employés par l'enfant et l'adulte auront véritablement la même signification. Ce développement se déroule sur plusieurs années.

L'enfant comprend rapidement qu'une suite de mots correspond à un événement particulier pour parvenir dès 13-15 mois à la compréhension de phrases relativement complexes. Kail (2000) ajoute qu'à 14 mois les enfants comprennent les constituants de base des phrases simples, et qu'à 17 mois, ils interprètent l'ordre des mots. Pour comprendre les phrases, l'enfant s'appuie sur des indices phonétique, prosodique, syntaxique pour parvenir à une compréhension hors contexte vers 24 mois. Les mécanismes perceptifs, opérationnels dès la naissance, permettent ainsi à l'enfant de structurer le signal acoustique de la parole afin de trouver les unités fonctionnelles de la langue. Il est capable de segmenter le flux continu de la parole pour en extraire les mots et en construire des représentations stables malgré la variabilité de leur production.

1.2. La production du langage

Nous allons à présent nous attacher à décrire le développement lexical et morphosyntaxique de l'enfant jusqu'à 6 ans.

1.2.1. Le développement lexical

L'élaboration du lexique par l'enfant marque l'entrée dans le système linguistique et constitue un des processus fondamentaux qui contribuent à l'émergence du langage. La période déterminante de sa constitution a lieu durant la deuxième et la troisième année de l'enfant.

Selon Bassano (2000), la production des premiers mots conventionnels apparaît généralement vers l'âge de 11-13 mois.

Cependant, des variabilités interindividuelles sont à l'origine de fluctuations dans la date d'apparition des premiers mots. En effet, De Boysson-Bardies (1996, p.166) explique que « *l'âge auquel les premiers mots sont prononcés, la forme de ceux-ci et le rythme avec lequel se développe le vocabulaire varient selon les enfants. La culture, l'environnement social, le tempérament de l'enfant, son rang dans la fratrie* » influent sur cet apprentissage.

Néanmoins, certaines similitudes sont à noter au cours de cette acquisition.

En effet, en nous appuyant sur les travaux de Kern (2005), nous constatons que le développement du vocabulaire n'est pas régulier entre 1 et 3 ans. Celui-ci se déroule en deux étapes. La première phase, qui s'étend entre 12 et 16 mois environ, est marquée par une acquisition lente des mots. L'enfant apprend 2 à 3 mots nouveaux par semaine. Ceux-ci se rapportent principalement aux personnes de l'entourage de l'enfant, aux objets, aux animaux et sont utilisés en contexte. La phase suivante, quant à elle, est caractérisée par une explosion lexicale. En effet, l'acquisition du vocabulaire s'accélère et augmente

régulièrement autour de 16 mois. Elle surviendrait lorsque le lexique expressif de l'enfant serait constitué de 50 mots. À cette période, l'enfant apprend alors 5 à 10 mots chaque semaine et parvient à produire des mots de façon catégorielle et conventionnelle, sans qu'ils ne soient nécessairement liés à un contexte particulier.

Selon l'auteure, les repères quantitatifs généralement admis quant à cette évolution sont que l'enfant produit environ 10 mots à 12 mois, 50 mots entre 16 et 18 mois, 300 mots à 24 mois, 500 à l'âge de 30 mois, et 14 000 mots lors de l'entrée à l'école primaire.

Le vocabulaire de l'enfant se réorganise à plusieurs reprises entre 1 et 3 ans.

Bassano (2000) décrit trois étapes successives identifiées dans le processus de composition et de recomposition du vocabulaire entre 16 et 30 mois. La première étape est l'expansion des noms qui constituent 60% du vocabulaire de l'enfant vers 18-20 mois. L'étape suivante, qui survient lorsque l'enfant a acquis ses 100 premiers mots, est l'expansion des prédicats (les verbes et les adjectifs). Puis la dernière étape se caractérise par l'accroissement des mots grammaticaux (les prépositions, les articles, les pronoms...) lorsque le vocabulaire de l'enfant atteint les 400 mots. L'enfant peut alors mettre en place le système grammatical.

De Boysson-Bardies (1996, p.178) nous informe que « *selon la structure de la langue maternelle ou les « styles » d'acquisition du langage des enfants [référentiels ou analytiques], la composition du vocabulaire présente des variations importantes dans les proportions de verbes, de mots sociaux ou de noms* ». Les verbes sont néanmoins généralement peu représentés dans le premier lexique de l'enfant puisque leur signification est moins aisément accessible que celle des noms qui peuvent être concrètement identifiés.

1.2.2. Le développement morphosyntaxique

Nous nous appuyerons principalement sur les travaux de Rondal (1986 ; 1999) pour décrire le développement de la morphosyntaxe.

Dans un premier temps, les productions de l'enfant sont composées d'un seul mot mais dont la signification semble correspondre à celle d'une petite phrase, par exemple « Apu » pour « Il n'y a plus ». La considération du contexte situationnel est indispensable afin d'en saisir le sens. Ces productions sont qualifiées d'holophrases.

Vers 20 mois, le jeune enfant produit des mots isolés successifs séparés d'une pause. Le lien entre ces mots est manifeste en contexte. Peu de temps après, cette pause disparaît au profit de l'apparition du langage combinatoire.

Dès 24 mois, l'enfant commence à associer les mots, marquant ainsi l'émergence de la grammaire. Selon Kail (2000, p.14), cette combinaison de deux mots est universelle puisqu'elle se manifeste au même stade de développement chez des enfants locuteurs de langues différentes : « *l'enfant anglais, français, allemand, turc, hongrois... commence par associer deux mots avant de faire des phrases complexes* ».

Les premières combinaisons à deux mots de l'enfant, qualifiées de « langage télégraphique », se composent principalement des mots de contenus (noms, verbes) en omettant les mots grammaticaux (articles, prépositions, auxiliaires...) et toute flexion (les modifications en fin de mots marquant le genre et le nombre, ou la personne et le temps du verbe telles « chien », « chien », « cheval », « chevaux », « je mange », « ils mangeront »). Il s'agira par exemple de productions comme « Tauto apart » pour « L'auto est partie » ou encore « Bobo da » pour « soldats blessés ».

L'enfant agence dans un premier temps les mots entre eux au hasard, sans tenir compte des relations grammaticales qui les lient.

S'en suit une grammaire pivot (Braine, 1963, cité par Bernicot, 1998) caractérisée par l'utilisation de mots des énoncés adultes auxquels l'enfant attribuera une place fixe. Lors de l'association de deux mots, l'enfant place systématiquement un mot à la même place (première ou deuxième position). Les autres mots pouvant être combinés avec ce mot fixe graviteront autour de celui-ci. Les productions s'apparenteront alors par exemple à « encore banane », « encore manger »...

Par la suite, vers 30 mois, les productions enfantines s'intensifient et se diversifient en intégrant les règles régissant l'ordre des mots de la langue, essentiellement dans les énoncés simples.

Cependant, à ce stade, le langage de l'enfant est implicite. L'apparition progressive des mots grammaticaux, liant les propositions entre elles, permettra d'explicitier ses productions, en donnant lieu à des énoncés plus riches.

Entre 2 ans et demi et 4 ans, l'enfant passe progressivement de l'emploi des articles indéfinis à celui des articles définis. Il parvient à les accorder d'abord en genre puis en nombre au nom associé. Les pronoms personnels « je, moi » apparaissent en premier, suivis de « tu, toi » puis « il, elle, le, la ». C'est autour de 4 ans qu'arriveront « vous, me, m', nous et on ». Les adverbes exprimant le lieu apparaissent vers 3 ans. Ceux-ci précèdent l'apparition des prépositions correspondantes (par exemple, « dedans » apparaît avant « dans »). Concernant les conjugaisons verbales, l'enfant emploie principalement l'infinitif et l'indicatif présent. Vers 4 ans les auxiliaires être et avoir sont utilisés, rendant possible la production du passé composé. Après l'emploi de la juxtaposition vient la coordination vers 2 ou 3 ans. L'utilisation de la coordination prédomine dans le discours complexe de l'enfant jusqu'à 4 ans, âge auquel apparaît la subordination. Celle-ci est précédée par la production de mini-relatives introduites par « C'est...qui », « Il y a...qui », puis des constructions dans lesquelles la conjonction de subordination ou le pronom relatif sont omis.

Par la suite, entre 4 et 6 ans, l'enfant parvient à utiliser correctement les différents déterminants. Les pronoms possessifs « le mien » et « le tien » sont produits (les pronoms possessifs tels « le sien », « le nôtre », « le vôtre », « le leur » apparaîtront plutôt après 6 ans). Les adverbes de temps sont émis, suivis des prépositions correspondantes. Au niveau de la conjugaison l'enfant accède au passé composé et au futur périphrastique. Entre 5 et 6 ans, apparaissent le futur simple, l'imparfait puis le conditionnel. Jusqu'à 6 ans, les relations temporelles dans le discours ne sont pas exprimées par les temps du verbe mais par le recours aux adverbes de temps (« maintenant », pour le présent ; « après », pour le futur ; « avant », pour le passé). L'enfant utilise les subordonnées

relatives et complétives puis les circonstancielles. Les phrases passives ne sont pas émises avant 5 ans.

Au-delà, le langage continue son évolution avec l'enrichissement du vocabulaire et le perfectionnement de la syntaxe (concordance des temps, accord des participes passés).

2. L'acquisition de la langue seconde par le bilingue précoce consécutif

L'acquisition d'une langue, qu'elle soit première, seconde ou tierce, se déroule selon les mêmes étapes de développement. Les différences observées seront relatives à la structure propre à chaque langue (Rondal & Comblain, 2001).

Cependant, comme le souligne Perregaux (1994), le bilinguisme successif, qui correspond à l'apprentissage d'une langue seconde par l'enfant après l'âge de 3 ans, manifeste quelques particularités. En effet, la deuxième langue se construit en parallèle ou en référence à la langue première.

La langue première est acquise en situation naturelle au sein de la famille. Ainsi, à leur arrivée à l'école maternelle, les enfants ont déjà acquis les principales composantes de leur langue première mais sans en avoir achevé l'apprentissage.

La langue seconde va donc se développer en décalage avec la première puisque son apprentissage démarrera lors de la scolarité.

2.1. Deux modes d'apprentissage

L'acquisition de la langue seconde sera à la fois informelle, lors des contacts sociaux et formelle, dans le cadre de l'enseignement scolaire.

Klein (1986) nous explique que dans le cas d'une acquisition informelle ou non-guidée, l'apprenant se trouve dans une situation paradoxale puisqu'il a besoin d'apprendre la langue pour communiquer mais que parallèlement il est nécessaire qu'il communique pour apprendre la langue. De ce fait, muni d'un répertoire expressif réduit, il échange oralement en compensant par des indices non-verbaux. Il va progressivement induire des règles de la langue seconde et ajuster son répertoire à la langue cible. Dans cette acquisition, le point essentiel de l'apprenant est de comprendre et d'être compris sans chercher à obtenir une production parfaite.

Concernant l'acquisition formelle ou guidée, les caractéristiques de la deuxième langue sont clairement explicitées à l'apprenant. La présentation métalinguistique des éléments de la langue est alors très présente. L'utilisation du répertoire expressif en production et en compréhension n'est plus axée sur la nécessité de communiquer mais sur le respect des règles propres à la langue. Ces règles s'acquièrent par le biais d'exercices, ou encore de dictées qui s'attachent à explorer des notions précises de la langue.

2.2. Les stratégies d'apprentissages

Selon Perregaux (1994), la langue seconde pourra être acquise par l'enfant bilingue consécutif de trois manières différentes :

- L'enfant pourra s'appuyer sur ses acquis en langue première afin de développer des connaissances phonologiques, lexicales et syntaxiques ;
- Lors de la découverte de nouveaux domaines linguistiques (non connus en langue première) l'enfant évoluera simultanément dans les deux langues ;
- Il développera des compétences linguistiques spécifiques à la langue seconde.

Comme le souligne Grosjean (1982), comparativement au bilinguisme simultané, l'enfant acquérant une seconde langue successivement à sa langue première, sera aidé par ses connaissances du monde, un développement cognitif plus avancé, une capacité de mémorisation plus importante, et une conception des champs sémantiques plus diversifiée.

Gardner et Lambert (1972, cités par Grosjean, 1982) ajoutent que les éléments essentiels au développement et au maintien d'une langue seconde sont la motivation et l'envie, ou le besoin, de communiquer avec les personnes s'exprimant dans cette langue.

2.3. Correspondance entre le développement langagier et cognitif de l'enfant

Cummins (1979 ; 1980) nous éclaire quant aux rapports linguistiques des enfants bilingues en présentant l'hypothèse de l'interdépendance développementale et celle des seuils minimaux de compétence linguistique. La première hypothèse suggère que le développement d'une compétence langagière seconde est fonction de la compétence en langue première (L1) lors de l'exposition à la langue seconde (L2). La seconde hypothèse veut qu'un seuil de compétence langagière en L1 doit être atteint afin d'éviter le handicap cognitif lié au bilinguisme et qu'un deuxième seuil de compétence langagière en L2 doit être dépassé pour que le bilinguisme influence le fonctionnement cognitif positivement.

En apprenant la langue seconde, le bilingue a recourt à des processus communs à la L1 et à la L2. Les acquisitions en L1 ne seront pas à réapprendre en L2, mais seront transférées à la L2, et inversement.

2.4. Le répertoire bilingue

Selon Hélot (2007, p.52), le répertoire bilingue correspond au « *répertoire verbal constitué de différents parlars, de codes et de sous-codes* » dont la personne bilingue dispose.

Moore (2006, p.100) précise que les langues parlées par le bilingue forment « *un répertoire communicatif unique* » constitué des compétences de l'individu dans chacune de ces langues. Il ne s'agit pas d'une addition de ces deux langues mais d'une

combinaison de celles-ci. L'auteure ajoute que « *les choix d'activation [par le locuteur] dépendent de son interprétation de la situation, des interlocuteurs, des objectifs de communication, des valeurs emblématiques accordées aux différentes langues à différents moments, etc* ».

Ainsi, les bilingues disposent d'un capital linguistique dans deux langues, et les emploient selon les besoins de communication et les contextes d'énonciation. Il n'est donc pas nécessaire de développer des compétences équivalentes dans les deux langues puisque l'utilisation de celles-ci diffère. L'inégalité entre ces compétences résulte donc de l'histoire de la personne bilingue, ainsi que des fonctions et de la place des langues dans son environnement (Rezzog, De Plaën, Bensekhar-Bennabi & Moro, 2007).

Cette première partie nous a permis de définir le bilinguisme et plus particulièrement le bilinguisme précoce consécutif qui nous intéresse. Nous avons tenté de décrire le statut des langues au sein de la communauté turque de France. Nous avons procédé ensuite à la description de la langue française et de la langue turque, dans leurs aspects lexicaux et morphosyntaxiques. Ainsi, nous avons mis en exergue les éléments qui différencient typologiquement ces deux langues. Enfin, nous avons présenté les étapes d'acquisition du français, en langue première et langue seconde.

Ces apports théoriques nous ont permis de comprendre l'acquisition du langage chez l'enfant dans le cadre d'un bilinguisme précoce consécutif. À l'issue de ce chapitre, nous saisissons plus clairement la nature des difficultés que peuvent présenter les enfants bilingues franco-turcs.

3. Les difficultés de l'apprenant bilingue

Les difficultés rencontrées par les locuteurs d'une langue étrangère en cours d'apprentissage du français, sont spécifiques. Selon Huot (2001) elles résident dans l'opacité des mots du français. La langue turque est parmi les langues les plus transparentes : chaque phonème est prononcé, alors que la langue française est qualifiée de langue opaque, puisque tous les phonèmes ne sont pas audibles. Par exemple, le mot « robot » qui est identique dans les deux langues, se prononce en turc /robot/. La difficulté se fait surtout ressentir lors du passage à l'écrit. En effet, l'orthographe du mot ne peut pas être déduite de sa forme sonore, elle résulte donc d'un apprentissage explicite.

Pour la population que nous avons étudiée, les difficultés sont seulement observables à l'oral, compte tenu de leur âge et leur statut de pré-lecteurs. Les erreurs portent essentiellement sur le genre des mots, engendrant des lacunes au niveau lexical et morphosyntaxique (les propriétés du genre se transmettant aux éléments qui accompagnent le nom). Ce phénomène est rapporté par Riegel, Pellat et Rioul (1994) qui précisent que le genre des noms non-animés est déterminé, dans le lexique, de manière arbitraire. Le genre des noms animés est souvent déterminé par le sexe de l'être ou de l'animal désigné, mais ce n'est pas systématique (« un témoin », « une personne »). Les erreurs portant sur le choix des déterminants s'observent généralement chez le jeune enfant monolingue français mais peuvent se retrouver plus particulièrement chez l'enfant bilingue de 5/6 ans (Clark, 1985).

Chapitre II
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

I. Problématique

Le bilinguisme est de plus en plus répandu dans nos sociétés. L'orthophoniste y étant lui-même confronté, il doit donc adapter sa pratique, jusqu'alors fondée sur le monolinguisme français.

En vue de notre future pratique professionnelle, il nous a paru opportun d'explorer ce phénomène. Pour ce faire, nous avons choisi une population d'enfants bilingues franco-turcs en raison des différences typologiques considérables entre la langue turque et la langue française et des pratiques langagières au sein de la communauté ciblée. Nous nous sommes attachées à étudier les compétences lexicales et morphosyntaxiques de ces enfants, comparativement à celles d'enfants monolingues français. En effet, les professionnels de l'éducation relatent des difficultés plus marquées dans ces deux domaines chez les enfants bilingues franco-turcs particulièrement.

Beaucoup d'études ont examiné les compétences linguistiques des enfants bilingues lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Plus rares sont les études qui s'intéressent aux bilinguismes des enfants pré-lecteurs, c'est pour cela que nous nous sommes intéressées à des enfants de Grande Section de Maternelle.

Ces observations nous amènent à nous poser la question suivante :

- Quelles sont les compétences lexicales et morphosyntaxiques de l'enfant bilingue franco-turc comparativement à celles de l'enfant monolingue français scolarisé en Grande Section de Maternelle ?

II. Hypothèse générale

En raison de la dominance de la langue turque avant l'âge de 6 ans chez l'enfant bilingue franco-turc, ses compétences lexicales et morphosyntaxiques en français seront moins développées que chez l'enfant monolingue français du même âge.

III. Hypothèses opérationnelles

- Etant donné que la compréhension du langage est acquise plus précocement que l'expression, nous supposons que les compétences des enfants de nos deux populations, seront meilleures sur le versant compréhension que sur le versant expression.
- Les enfants bilingues consécutifs ne pratiquant véritablement la langue française que depuis leur entrée en Petite Section de Maternelle, nous supposons que leurs compétences en expression, ainsi qu'en compréhension, seront moindres comparativement à celles des enfants monolingues français.
- Les épreuves lexicales seront mieux réussies que les épreuves morphosyntaxiques par les enfants bilingues et monolingues car lors de l'acquisition d'une langue, aussi bien première que seconde, le vocabulaire est acquis en amont de la syntaxe.

Chapitre III
PARTIE EXPERIMENTALE

I. Populations

1. Choix de nos populations

Nous avons tout d'abord établi des critères d'inclusion et d'exclusion afin de cibler nos populations de recherche.

Les critères d'inclusion retenus pour l'enfant bilingue sont :

- qu'il soit scolarisé en classe de Grande Section de Maternelle (GSM)
- qu'il soit scolarisé depuis la Petite Section de Maternelle
- qu'il soit scolarisé dans une école de la banlieue lyonnaise (Bron, Villeurbanne, Saint Fons)
- qu'il parle la langue turque et la langue française
- qu'il présente un bilinguisme précoce consécutif. L'enfant doit alors avoir appris la langue turque en premier.
- qu'un des parents ait été scolarisé en France

Le critère d'exclusion est que l'enfant ne doit pas bénéficier d'une prise en charge orthophonique.

En effet, nous souhaitons étudier les compétences d'enfants ne présentant pas de troubles particuliers, ni étayage spécifique sur la langue française.

Nous avons apparié l'enfant monolingue selon les critères suivants :

- qu'il soit scolarisé en classe de Grande Section de Maternelle (GSM)
- qu'il soit scolarisé depuis la Petite Section de Maternelle
- qu'il soit scolarisé dans une école de la banlieue lyonnaise (Bron, Villeurbanne, Saint Fons)
- qu'il ne bénéficie pas d'une prise en charge orthophonique

2. Recherche de nos populations

Nous avons dans un premier temps cherché à constituer notre population d'enfants bilingues franco-turcs. Pour cela, nous avons téléphoné aux écoles maternelles de la banlieue lyonnaise (Saint Fons, Villeurbanne, Bron) où les populations turques sont davantage représentées et nous avons demandé aux directeurs des écoles s'ils comptaient des enfants turcophones parmi leurs élèves. Dans le cas d'une réponse positive et d'un avis favorable quant à notre démarche, nous convenions d'un rendez-vous afin de pouvoir expliquer plus amplement notre étude.

Lors de cette rencontre, nous exposons les objectifs de notre recherche et ses modalités puis nous remettons une lettre d'information (cf. annexe 1) expliquant notre démarche aux directeurs et aux enseignants de GSM concernés par notre étude.

Afin de respecter les critères d'inclusion relatifs à notre population d'enfants, nous avons réalisé un questionnaire (cf. annexe 3) pour les parents des enfants bilingues associé à une lettre (cf. annexe 2) présentant notre travail. Nous avons dans un premier temps remis ces questionnaires aux directeurs ou aux enseignants afin qu'ils les transmettent aux parents concernés, mais cette démarche prenait beaucoup de temps et plusieurs questionnaires ne nous étaient pas retournés. De ce fait nous avons fait le choix, conjointement avec les directeurs, de nous rendre dans les écoles aux heures d'arrivée des enfants le matin à 8h30 et/ou l'après-midi à 13h30 afin de rencontrer directement les parents, de leur expliquer notre étude et de remplir le questionnaire avec eux.

Etant donné que nous remplissions nous-mêmes les questionnaires avec les parents, nous pouvions d'ores-et-déjà sélectionner les enfants répondant à nos critères et proposer les feuilles d'autorisation aux parents intéressés par notre étude.

De nombreux parents se questionnaient sur le choix de la population turque, craignaient d'être stigmatisés, ou que les résultats à nos épreuves figurent dans le dossier de leur enfant et puissent leur porter préjudice au cours de leur scolarité. Notre présence a ainsi permis de répondre directement aux inquiétudes des parents et de les rassurer quant à l'anonymat de ce travail.

Lorsque le parent accompagnant l'enfant ne parlait pas la langue française, d'autres parents turcophones prenaient volontiers un instant pour prendre le rôle d'interprète lors de notre échange.

Cette étape de notre recherche, coûteuse en temps et en déplacement, nous a tout de même permis de récolter assez rapidement nos données pour sélectionner notre population.

Concernant les enfants monolingues français, notre objectif de départ était de constituer cette population dans les mêmes écoles que les enfants turcs. Cependant, étant donné l'importante mixité culturelle au sein de ces écoles, nous n'avons trouvé que peu d'enfants n'ayant pratiqué que la langue française depuis leur naissance. De ce fait, nous avons élargi notre recherche aux écoles voisines, toujours dans les mêmes secteurs. Pour la sélection des enfants monolingues, nous avons expliqué aux enseignants de GSM notre projet et nos critères quant aux choix des enfants. Ils ont ensuite pris le relais auprès des parents concernés en leur transmettant les formulaires d'autorisations. Nous avons ainsi rapidement constitué notre seconde population de recherche.

3. Présentation des enfants sélectionnés

En nous appuyant sur les critères précédemment cités, nous avons ainsi constitué nos deux populations de recherche :

- 20 enfants bilingues franco-turcs (9 filles et 11 garçons)
- 20 enfants monolingues français (10 filles et 10 garçons)

Pour plus de clarté, nous allons présenter sous forme de tableaux l'ensemble de ces enfants.

	Sexe	Âge	Rang dans la fratrie	Catégorie socioprofessionnelle du père	Parent scolarisé
B1	F	5	1	restaurateur	père
B2	M	5 ; 6	2	restaurateur	mère
B3	M	5 ; 6	2	commerçant	père
B4	F	5 ; 9	1	ouvrier	mère
B5	F	5 ; 8	1	ouvrier	mère
B6	F	5 ; 7	2	ouvrier	père
B7	M	5 ; 7	2	ouvrier	père
B8	M	5	3	chômeur	mère
B9	F	5 ; 9	3	ouvrier	mère
B10	F	4 ; 10	2	ouvrier	mère
B11	M	5 ; 7	3	restaurateur	père
B12	M	4 ; 11	5	ouvrier	père
B13	M	5 ; 5	4	ouvrier	mère
B14	M	5	5	ouvrier	père
B15	F	5 ; 2	1	ouvrier	mère
B16	M	5 ; 5	4	ouvrier	père
B17	M	5 ; 4	1	ouvrier	père
B18	M	5	1	restaurateur	père
B19	F	5 ; 4	3	ouvrier	père
B20	F	5 ; 8	1	ouvrier	mère

Tableau 1: Présentation des enfants bilingues

	Sexe	Âge	Rang dans la fratrie	Catégorie socioprofessionnelle du père
M1	F	5 ; 7	2	chômeur
M2	M	4 ; 11	1	ouvrier
M3	M	5	1	employé
M4	M	5 ; 1	2	ouvrier
M5	F	5 ; 1	1	cadre
M6	F	5 ; 3	1	employé
M7	F	5 ; 1	1	employé
M8	F	5 ; 1	1	chômeur
M9	F	5 ; 2	1	employé
M10	M	5 ; 8	1	cadre
M11	M	5 ; 1	2	employé
M12	M	5 ; 2	1	employé
M13	M	4. 11	1	cadre
M14	M	5. 3	1	chômeur
M15	F	5 ; 1	2	employé
M16	F	5 ; 7	2	cadre
M17	F	5 ; 4	1	employé
M18	F	5. 10	1	cadre
M19	M	5 ; 8	3	cadre
M20	M	5 ; 10	1	ouvrier

Tableau 2 : Présentation des enfants monolingues

Tous les enfants participant à notre étude sont nés en France.

Les âges des enfants bilingues s'étendent de 4 ans 10 mois à 5 ans 9 mois tandis qu'ils s'étendent de 4 ans 11 mois à 5 ans 10 mois pour les monolingues.

Nous obtenons une parité presque parfaite entre les filles et les garçons au sein de nos deux échantillons mais nous n'avons pas fait le choix de traiter de l'influence du sexe de l'enfant sur ses performances dans notre étude.

3.1. La maîtrise du français par un des parents

Parmi nos critères d'inclusion, nous avons choisi de ne sélectionner que les enfants dont un des parents a été scolarisé en France. L'enfant peut alors bénéficier d'un modèle linguistique satisfaisant aussi bien en français qu'en turc. De ce fait, le parent bilingue franco-turc peut faire le choix de parler telle ou telle langue à son enfant, choix dont ne disposent pas les parents uniquement turcophones. Nous pouvons ainsi prendre en compte l'influence des choix de transmission de la langue première dans le développement des acquisitions langagières de l'enfant bilingue franco-turc.

3.2. Pratique des langues

Nous nous sommes également intéressées aux pratiques langagières de l'enfant, afin de mieux comprendre quelle est son utilisation des deux langues. Les parents nous ont ainsi renseigné les éléments suivants :

	Langue(s) parlée(s) avec la mère	Langue(s) parlée(s) avec le père	Langue(s) parlée(s) avec ses frères/sœurs	Langue(s) parlée(s) avec ses camarades	Langue(s) demandant le plus d'efforts	Langue la mieux comprise
B1	turc	les 2	turc	les 2	français	turc
B2	les 2	les 2	les 2	les 2	français	turc
B3	les 2	français	les 2	français	turc	les 2
B4	français	turc	les 2	les 2	les 2	les 2
B5	turc	les 2	turc	les 2	turc	turc
B6	turc	turc	les 2	les 2	français	turc
B7	turc	français	français	les 2	aucune	français
B8	français	les 2	les 2	français	turc	français
B9	français	turc	français	français	turc	français
B10	les 2	les 2	les 2	les 2	français	les 2
B11	turc	les 2	les 2	les 2	français	turc
B12	turc	turc	les 2	les 2	français	turc
B13	turc	turc	les 2	turc	français	turc
B14	turc	français	français	français	les 2	français
B15	français	français	français	français	turc	français
B16	turc	français	français	français	turc	français
B17	turc	les 2	turc	les 2	français	turc
B18	turc	les 2	les 2	les 2	français	turc
B19	turc	français	français	les 2	français	les 2
B20	les 2	les 2	les 2	les 2	les 2	turc

Tableau 3 : Pratiques langagières des enfants bilingues

Nous remarquons que la langue majoritairement employée avec la mère est la langue turque, cela concerne douze des enfants. Pour seulement quatre enfants la langue française est davantage employée avec la mère.

En revanche, avec les pères, la pratique des deux langues est majoritaire puisqu'elle concerne huit enfants. Viennent ensuite le français uniquement pour six enfants et le turc pour cinq d'entre eux.

Concernant les frères et sœurs, les enfants emploient principalement les deux langues (11 enfants). Le français est ensuite utilisé pour six des enfants.

Avec les camarades, il en est de même. Les enfants emploient majoritairement les deux langues (13 enfants), s'en suit plus spécifiquement le français pour 6 enfants.

Selon les parents, la pratique de la langue française demande davantage d'efforts à leur enfant (10 enfants). Six parents estiment, quant à eux, que les efforts sont plus prégnants en langue turque.

Concernant la compréhension, les parents estiment majoritairement que leur enfant comprend mieux la langue turque (10 enfants).

Les pratiques langagières des enfants ne constituent pas un de nos critères d'inclusion. Cependant nous tiendrons compte de l'importante hétérogénéité observée au sein de notre échantillon lors de nos analyses.

3.3. Place dans la fratrie

Nous nous sommes renseignées sur la place des enfants dans la fratrie, bien que nous ne l'ayons pas retenue en tant que critère d'inclusion. Comme le soulignent Rezzoug, De Plaën, Bensekhar-Bennabi et Moro (2007), très souvent l'aîné de la fratrie parlerait mieux la langue première que la seconde dans le cas où les parents ne maîtriseraient pas encore la langue du pays d'accueil, alors que les cadets, étant exposés plus tôt au français au contact de leurs aînés, auraient une meilleure maîtrise du français.

3.4. Professions

Nous n'avons pas inclus ce critère dans notre sélection, cependant, nous constatons que la catégorie socioprofessionnelle la plus représentée chez les parents des enfants bilingues est celle des ouvriers. Concernant les mères, bien que pour environ la moitié d'entre-elles elles aient été scolarisées, elles sont toutes mères au foyer, à l'exception de l'une d'entre-elles qui exerce la profession d'aide-soignante.

En revanche, nous remarquons que les catégories socioprofessionnelles des parents des enfants monolingues sont plus diversifiées, allant de sans profession à cadre. Les enfants monolingues de notre population n'évoluent donc pas dans un environnement sensiblement identique à celui des enfants bilingues.

II. Présentation du matériel

1. Protocole

Dans un premier temps, nous avons utilisé le logiciel d'évaluation orthophonique, EXALANG 3-6 créée par Marie-Christel Helloin (orthophoniste), Marie-Pierre Thibault (orthophoniste, docteur en linguistique, laboratoire Dyalang, CNRS, Université de Rouen) et Mickael Lenfant (docteur en linguistique), 2007. Ce logiciel nous a été gracieusement prodigué par ses auteurs spécialement pour notre mémoire de recherche.

Dans un deuxième temps, nous avons utilisé une épreuve de récit en images, comprenant 3 histoires : Balloonman story de Karmiloff-Smith (1981), Horse story et Cat story de Hendriks et Hickmann (1999).

2. EXALANG 3-6

Il s'agit d'une batterie d'évaluation du langage oral se présentant sous la forme d'un logiciel informatique. Cette batterie a été créée dans une optique de dépistage et de diagnostic précoce des troubles du langage chez l'enfant pour une meilleure efficacité de la prise en charge. L'emploi de ce logiciel nous a permis d'évaluer les compétences lexicales et morphosyntaxiques des enfants de nos populations et d'écarter tout trouble du langage qui constitue notre critère d'exclusion.

2.1. Objectifs

Les principaux objectifs de ce logiciel sont pluriels. Tout d'abord, il doit permettre d'établir un diagnostic de pathologie pouvant se démarquer de connotations sociales, culturelles. Cet outil doit être facile d'utilisation pour le clinicien, en le déchargeant des tâches de traitement des scores (tous les scores, écart-types, sont rigoureusement calculés par le logiciel). Cette évaluation doit permettre de donner une vue d'ensemble des compétences langagières de l'enfant. La batterie EXALANG 3-6 s'appuie sur des modèles théoriques de références :

- l'approche linguistique (inspirée de Chomsky, 1971)
- l'approche socio-interactionniste (Lahey, 1988)
- l'approche neuropsycholinguistique (Chevrié-Muller et Narbona, 1996)
- l'approche modulaire (Rondal et Seron, 1982)
- l'approche discursive (Adam, 1990, De Weck, 1996, Dolz et Schneuwly, 1998), pour les épreuves de production de phrases et de compréhension de récit.

2.2. Etalonnage

La population retenue pour l'étalonnage de ce test est constituée de 500 enfants scolarisés en écoles maternelles, en Belgique et en France. L'âge des enfants varie de 2 ans 8 mois à 5 ans 10 mois, les 500 enfants sont équitablement répartis dans 6 tranches d'âges de 6 mois chacune. La répartition socioprofessionnelle des familles correspond aux critères habituellement retenus par l'INSEE (Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques), elle est globalement équilibrée.

Les critères d'inclusion à l'échantillon sont :

- un âge adapté à la demande
- langue maternelle : le français devait être la langue majoritaire
- intégrité mentale et sensorielle : absence de trouble neurologique
- absence de trouble sévère spécifique du langage diagnostiqué.

2.3. Condition d'étalonnage

Les épreuves ont été présentées dans un ordre aléatoire afin d'éviter un effet de fatigabilité en fin de passation. L'ensemble du test a pu être proposé en plusieurs fois pour les plus petits, à raison de 2 à 3 séquences de 20 minutes. La passation du test dans son intégralité requiert 45 minutes à 1 heure.

2.4. Epreuves

L'EXALANG 3-6 comprend 24 épreuves divisées en 5 modules : Compétences lexicales, compétences morphosyntaxiques, phonologie, attention et mémoire, compétences non-verbales.

La passation peut être effectuée en plusieurs fois. Il n'est pas obligatoire de proposer l'ensemble des épreuves à un même enfant.

Nous nous sommes centrées sur les modules : compétences lexicales et compétences morphosyntaxiques. En effet, ce sont les deux domaines langagiers qui semblaient poser le plus de difficultés aux enfants de notre population (bilingues franco-turcs), au vu des témoignages d'orthophonistes et d'instituteurs.

Nous allons donc décrire plus précisément ces deux modules. Chacun d'eux étant lui-même divisé en 2 versants langagiers : réception et expression.

2.4.1. Compétences lexicales

a. Expression

- Dénomination lexicale (note sur 36)

Elle permet d'évaluer le lexique de base acquis par l'enfant en expression ainsi que ses productions de sortie. Nous lui proposons de dénommer 36 images facilement reconnaissables. Les substantifs appartiennent au lexique courant utilisé par les enfants de 3 à 6 ans : vélo, fourchette, tracteur, pain... (selon NOVLEX, Lambert et Chesnet, 2001).

Cette épreuve permet de noter deux aspects de la production de l'enfant : la connaissance lexicale et la qualité de la production phonologique.

Cotation : 1 point est accordé si le mot appartient au lexique de l'enfant sans tenir compte des erreurs de production. S'il est absent, l'examineur demande la répétition du mot pour pouvoir le coter en phonologie. Les synonymes sont acceptés : « bicyclette » pour « vélo », par exemple. Le point en phonologie sera accordé si l'enfant produit correctement le mot, en spontané ou en répétition.

- Topologie (note sur 12)

Cette épreuve permet, sur le plan lexical, de noter si l'enfant connaît et sait utiliser à bon escient les connecteurs topologiques. Nous demandons à l'enfant de situer un personnage ou un objet dans le décor et de compléter la phrase de réponse initiée par l'examinateur avec un connecteur adapté.

Ex : « Dis-moi où est le chat ? Le chat est... »

Cotation : l'examinateur juge si la réponse produite est adaptée au contexte ou non.

- Couleurs (note sur 10)

Il s'agit de vérifier les connaissances de l'enfant en matière de noms des couleurs et d'éliminer éventuellement un trouble de la reconnaissance visuelle.

- Dénomination rapide des couleurs (note sur 16)

Cette épreuve ne se justifie que si la précédente a été totalement ou suffisamment réussie. Une épreuve de dénomination rapide présente deux finalités : mesurer la disponibilité et la flexibilité lexicales et se montrer prédictrice de capacités d'accès à la voie directe de lecture, ultérieurement.

L'enfant doit dénommer le plus rapidement possible plusieurs séries de couleurs présentées successivement.

Cotation : deux notations s'effectuent en parallèle, la bonne production du nom de la couleur ainsi que le temps de dénomination.

b. Réception

- Quantificateurs et nombres (note sur 12)

Cette épreuve a été élaborée pour mesurer où se situe l'enfant dans sa compréhension de connecteurs logiques et numériques. Les notions de subitizing sont ici mises en évidence, ou non, dans le dénombrement rapide de petites quantités. Le comptage, l'ordinalité, les notions de « un et un autre », « pareil », « le plus/ le moins », « toutes/sauf » sont testées. Ces notions font partie des éléments langagiers que les enfants avant 6 ans sont amenés à intégrer et gérer.

- Topologie (note sur 12)

Cette épreuve mesure le lexique topologique au niveau réceptif. L'enfant doit choisir parmi 4 images celle qui correspond à la phrase (contenant un connecteur topologique) énoncée par l'examinateur.

Ex : « Le chat est sur le toit » Les trois images distractrices vont comporter majoritairement des distracteurs topologiques (« sur » opposé à « sous ») et des distracteurs

liés au positionnement des termes dans la phrase (« les souris sont autour du garçon » opposé à « les garçons sont autour de la souris »).

- Désignation d'images (note sur 36)

Le niveau de lexique réceptif de l'enfant est ici testé. Cette épreuve est particulièrement intéressante lorsque l'épreuve de dénomination ne s'est pas montrée très performante. L'enfant va voir devant lui un tableau de 12 images, parmi lesquelles il devra pointer les noms qui vont lui être proposés par l'examineur. La plupart des noms proposés admettent un distracteur visuel et/ ou sémantique (pain vs. croissant ou doigt).

Cotation : un clic sur l'image désignée par l'enfant suffira à faire comptabiliser le score par l'ordinateur.

- Désignation des parties du corps (note sur 15)

Il s'agira ici pour l'enfant de désigner 15 éléments appartenant au lexique corporel. Elle permet d'appréhender la connaissance du vocabulaire corporel réceptif acquis par l'enfant. Cette épreuve est saturée à 4 ans 6 mois.

2.4.2. Compétences morphosyntaxiques

a. Expression

- Complément de phrases (note sur 24)

Assisté d'un support visuel, l'enfant doit terminer la phrase initiée par l'examineur. Pour chaque item, deux aspects sont examinés : le discours produit est-il en adéquation sémantique avec ce qui est attendu (en dehors d'une construction correcte) et une structure grammaticale précise, ciblée par item, est-elle présente ? Les items proposés s'apparentent à des phrases du type : « Les animaux sont au cinéma, le film va bientôt... ».

- Production de phrases (note sur 150)

Cette épreuve plus longue et plus complexe que les autres au niveau de la cotation, permet d'évaluer à l'aide d'une grille d'analyse les phrases produites par l'enfant en langage semi-induit, à partir de 15 images animées.

Cotation : l'adéquation sémantique, grammaticale, ainsi que des critères morphosyntaxiques précis ont été retenus (verbe fléchi, pronom, connecteur, marqueur anaphorique, adjectif, adverbe, complément du nom, préposition, coordination, subordination). Ici, le traitement informatique facilite particulièrement la quantification des scores.

- Répétition de phrases (note sur 24)

Dans cette épreuve, on juge la grammaticalité des phrases de l'enfant en répétition ainsi que sa mémoire verbale immédiate. Nous ne tenons pas compte des erreurs phonologiques.

b. Réception

- Compréhension de récit (note sur 12)

Sont évalués dans cette épreuve, le niveau de compréhension orale de récit ainsi que les compétences mnésiques et attentionnelles de l'enfant. Un court récit (30 s.) est lu à l'enfant une ou deux fois (selon sa demande). Après l'écoute du récit, un rappel libre est demandé à l'enfant.

Cotation : Ce rappel est noté de 0 (pas ou très peu d'éléments restitués) à 4 (éléments principaux restitués).

Ensuite, six questions sont posées à l'enfant, dont plusieurs avec support et indichage visuel.

Enfin, un classement d'images séquentielles est proposé.

- Aptitudes morphosyntaxiques (note sur 15)

Cette épreuve s'intéresse à la compréhension de marqueurs spécifiques dans la phrase : singulier/pluriel, voix passive, valeur ajoutée de l'adjectif, action présente/passée/future, connecteurs à/aux, référents du pronom personnel sujet ou de l'anaphore, stratégie positionnelle ou morphosyntaxique d'accès au sens. L'enfant doit désigner l'image correspondant à la phrase entendue parmi 3 propositions d'images animées dont 2 comportent des distracteurs qui portent sur la notion évaluée.

Les feuilles de passation des différents sub-tests sont présentées en annexes (cf. annexe 4).

3. Récit en images

Il s'agit d'un test fréquemment utilisé dans la recherche en linguistique, et notamment, pour étudier les compétences narratives des enfants (Karmiloff-Smith, 1981 ; Hendricks & Hickmann, 1999). Il est particulièrement adapté aux jeunes enfants du fait de sa présentation permettant une passation relativement brève. Nous avons utilisé trois séries d'images relatives à trois histoires : Balloonman story, Horse story et Cat story. Elles comprennent, respectivement, 6 images, 5 images et encore 6 images (cf. annexe 6). Elles ont été proposées dans cet ordre à l'ensemble des enfants.

Les images sont en noir et blanc, présentées dans l'ordre de l'histoire, disposées en ligne, sur une table, devant l'enfant. La consigne suivante est alors donnée à l'enfant : « Toutes

ces images forment une histoire, tu vas regarder attentivement toutes les images et ensuite tu vas me raconter l'histoire».

Nous attendons, de la part de l'enfant qu'il nous raconte l'histoire. Généralement, il produit une phrase par image. L'enfant nécessite parfois un étayage de notre part afin de relancer le récit.

Le récit des trois histoires s'effectue, en moyenne, en dix minutes. Nous avons relevé des temps de passation plus importants chez des enfants plus introvertis pour lesquels le récit spontané a été difficile, nécessitant beaucoup d'étayage de notre part.

Les productions des enfants ont fait l'objet d'un enregistrement audio et ont ensuite été retranscrites sous forme de tableaux (cf. annexes 7 et 8).

III. Passation

Une fois la sélection des enfants composant notre population de recherche réalisée, nous avons entamé une nouvelle étape : la passation des épreuves.

Pour cela, nous convenions d'un horaire avec les enseignant(e)s de GSM pour venir à la rencontre des enfants. Dans chaque école, nous disposions de deux salles distinctes afin de réaliser les passations individuellement. Nous pouvions ainsi travailler chacune avec un enfant au même moment, et dans des conditions optimales pour que l'enfant puisse au mieux manifester ses compétences. L'ensemble des épreuves durait 30 à 45 min par enfant (cette durée comprend la passation des récits en images et de l'ensemble des items des compétences lexicales et morphosyntaxiques de l'EXALANG 3-6).

Pour la passation, nous avons divisé le groupe des enfants bilingues en deux afin d'intervertir les langues employées pour les récits en images et de pallier les influences possibles d'une langue sur l'autre. Nous avons ainsi écarté cet éventuel biais. Cette épreuve a donc nécessité une passation en deux temps. Les récits ont été proposés aux enfants en langue turque par notre collaborateur, M. Ali OKER, Docteur en Psychologie mention Psychologie Cognitive, lui-même bilingue franco-turc.

Les passations se sont ainsi déroulées de la manière suivante :

- La moitié des enfants bilingues réalisait dans un premier temps l'épreuve des récits en images en français, suivi des épreuves de lexique et de morphosyntaxe de l'EXALANG 3-6. Puis, environ deux semaines plus tard, ces mêmes enfants effectuaient à nouveau l'épreuve des récits en images mais en langue turque cette fois-ci, aux côtés de notre collaborateur.
- L'autre moitié des enfants bilingues réalisait d'abord le récit en images en turc avec notre collaborateur, suivi des épreuves de l'EXALANG 3-6 par une de nous deux. Après un intervalle de deux semaines, les récits en images leur étaient à nouveau proposés en langue française, par la personne qui leur avait présenté l'EXALANG lors de la première étape. Nous voulions ainsi éviter aux enfants de devoir à nouveau se familiariser avec un nouvel intervenant.

L'intervalle de temps entre les deux passations des récits en images avait pour objectif de permettre un taux d'oubli à l'enfant. Ainsi, il ne pouvait reproduire mot à mot le discours produit lors de la première passation. Cependant, la durée de deux semaines n'a pas toujours pu être respectée en raison de l'absence des enfants lors des vacances scolaires ou pour des problèmes de santé.

Concernant les enfants monolingues, nous avons suivi la même procédure. Les épreuves ont été proposées individuellement à chaque enfant par l'une de nous deux. Nous disposions également de salles distinctes. Par contre, nous n'avons rencontré ces enfants qu'une seule fois et la passation était identique pour l'ensemble des enfants. En effet, nous leur proposons les récits en images en français, puis les épreuves de l'EXALANG 3-6.

Nous avons réalisé la passation des épreuves entre les mois d'Octobre et de Décembre 2010.

IV. Procédures de traitement des données

Dans cette partie, nous allons exposer les procédés qui nous ont permis de traiter les données du logiciel EXALANG 3-6 et des récits en images.

1. Traitement des données de l'EXALANG 3-6 pour chacun des deux groupes

Le traitement des résultats obtenus au test EXALANG 3-6 s'effectue automatiquement au moyen du logiciel. Les écart-types et notes standards sont alors calculés à partir des notes brutes comptabilisées.

La batterie comporte six étalonnages.

Ils figurent dans le module résultats sous le nom donné à chaque tranche :

De :	A :	Tranche nommée :
2 ans 8 mois	3 ans 3 mois	3 ans
3 ans 3 mois	3 ans 9 mois	3 ans 6
3 ans 9 mois	4 ans 3 mois	4 ans
4 ans 3 mois	4 ans 9 mois	4 ans 6
4 ans 9 mois	5 ans 3 mois	5 ans
5 ans 3 mois	5 ans 10 mois	5 ans 6

Plusieurs choix sont possibles pour l'affichage des résultats. L'examineur peut comparer les résultats de l'enfant à la tranche d'âge de son choix (toutes les tranches d'âge sont proposées sur le diagramme des résultats). Par défaut, la classe d'âge de l'enfant est proposée.

Le logiciel affiche pour chaque item, sous forme d'une barre de couleur plus ou moins longue selon le score :

- Les résultats en note brute ; des onglets indiquent alors visuellement la moyenne et les écart-types sur le graphique.
- Le nombre d'écart-types (en positif ou négatif) à la moyenne de l'enfant s'inscrit automatiquement en marge du diagramme.
- Les résultats en notes standard de 1 à 5, quand l'établissement de notes standard a été possible pour l'épreuve concernée.

2. Analyse statistique des deux groupes

Afin de réaliser des comparaisons inter- et intra-groupes à partir des résultats obtenus à l'EXALANG 3-6, des analyses statistiques ont été faites à l'aide du logiciel SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).17.0 Illinois Inc. Deux tests ont ainsi été utilisés pour nos échantillons d'un effectif inférieur à 30.

Les résultats du groupe des enfants bilingues ont été comparés à ceux du groupe des enfants monolingues au moyen du test de Mann-Whitney. Il s'agit d'un test non paramétrique d'identité portant sur deux échantillons indépendants issus de variables numériques ou ordinales. Ce test suit une distribution non normale. Sa réalisation est basée sur le classement de l'ensemble des observations par ordre croissant, la détermination du rang de chacune d'elles, et le calcul de la somme des rangs. S'en suit la comparaison des rangs moyens.

Par la suite, nous avons comparé intra-groupe la moyenne des compétences lexicales à la moyenne des compétences morphosyntaxiques, puis la moyenne du versant expression à celle du versant compréhension. Pour cela, nous avons eu recours au test de Student pour échantillons appariés (non indépendants) qui, quant à lui, suit une distribution normale. Dans ce cas, les moyennes de deux variables sont comparées au sein d'un même groupe.

Ces analyses nous ont ainsi permis de déterminer si les différences que nous avons observées entre les deux groupes et au sein de chacun d'eux sont significatives.

3. Traitement des données des récits en images

Nous avons réalisé une analyse qualitative concernant le lexique et la morphosyntaxe à partir des transcriptions des récits en images.

Cette étude nous permet ainsi de compléter nos analyses réalisées avec le logiciel EXALANG 3-6 pour la comparaison des deux groupes. Mais son intérêt principal était la possibilité d'une passation en langue turque.

Ainsi, concernant la passation de cette épreuve en turc, notre collaborateur a réalisé une analyse qualitative des productions de chaque enfant bilingue afin de nous indiquer succinctement le niveau de compétence de ces enfants en langue première. Nous n'exploiterons pas davantage ces données car le français et le turc étant deux langues

typologiquement très éloignées, une comparaison était difficilement réalisable. Cependant, nous les avons utilisées à titre indicatif lors de notre étude.

Chapitre IV
PRESENTATION DES RESULTATS

Dans un premier temps, nous présenterons les résultats obtenus individuellement aux épreuves de lexique et de morphosyntaxe proposées par l'EXALANG 3-6. Nous ne ferons figurer que certaines épreuves, qui nous ont paru les plus pertinentes, la totalité des épreuves sont visibles en annexes (cf. annexe 5). Nous avons regroupé les résultats dans des tableaux faisant apparaître les scores bruts et les écart-types associés. Nous avons organisé les résultats par ordre décroissant.

Pour plus de lisibilité, nous avons affecté des couleurs aux écart-types : vert pour les écart-types supérieurs à la norme, violet pour les écart-types inférieurs mais proches de la norme, orange pour les écart-types supérieurs à -1 et rouge pour les écart-types supérieurs à -2.

En fonction du mois de naissance des enfants sélectionnés dans nos échantillons de population, nous nous trouvons confronté à des tranches d'âges d'étalonnage différents. En effet, l'étalonnage de l'EXALANG 3-6 étant divisé en tranches d'âges de six mois, certains enfants ne sont pas étalonnés sur les mêmes tranches d'âge. Ainsi, sept des enfants bilingues se trouvent sur l'étalonnage des enfants de 5 ans et treize sur celui de 5 ans 6 mois. Pour les monolingues, dix enfants se trouvent sur l'étalonnage de 5 ans et dix, sur celui de 5 ans 6 mois. Cependant, nous précisons qu'il s'agit de deux tranches d'âges voisines, et que tous ces enfants étant scolarisés en grande section de maternelle (donc respectant notre critère d'inclusion). Nous allons traiter ces données en nous basant sur les écart-types prenant en compte ces différences.

Dans un deuxième temps, nous avons réalisé une analyse statistique à l'aide du Mann-Whitney afin de comparer les résultats de nos deux échantillons, par épreuves, dans le but de déterminer si les écarts sont significatifs. Les sub-tests de l'EXALANG 3-6, absents de la présentation des résultats figurent néanmoins dans les analyses statistiques.

Nous avons également comparé le lexique à la morphosyntaxe dans un premier temps puis le versant compréhension à celui de l'expression au sein de chaque groupe à l'aide du test t Student.

I. Lexique

1. Lexique en expression

1.1. Résultats à l'EXALANG 3-6

- Dénomination lexicale

	B15	B6	B4	B19	B20	B3	B5	B10	B14	B2
notes brutes	36	36	35	35	34	30	30	29	29	28
écart-types	0,98	0,82	0,33	0,33	-0,15	-2,09	-2,09	-2,71	-2,71	-3,06

	B7	B8	B16	B1	B12	B13	B19	B17	B11	B18
notes brutes	28	28	26	26	26	25	23	18	15	16
écart-types	-3,06	-3,23	-4,03	-4,28	-4,28	-4,52	-5,49	-7,92	-9,37	-9,55

Tableau 4 : Présentation des résultats des enfants bilingues à l'épreuve « Dénomination lexicale »

Pour l'épreuve de dénomination lexicale, nous observons que la majorité des enfants se trouvent en grande difficulté.

Les quatre premiers enfants (B15, B6, B4 et B9) ont des scores supérieurs à la norme.

Les quinze derniers enfants présentent des scores inférieurs à la norme, allant de -2 à -9 écart-types.

Il n'y a pas de scores intermédiaires, les enfants se situent soit dans un cas de figure où le lexicale est satisfaisant, soit dans un déficit lexical.

Les lacunes se retrouvent principalement sur les mots : « balai » (13 erreurs), « dentifrice » (13 erreurs), « casserole » (10 erreurs) et « yaourt » (9 erreurs), « coccinelle » (7 erreurs), « fromage » (7 erreurs), « girafe » (6 erreurs) et « tracteur » (6 erreurs).

Ces mots ne semblent pas être connus par les enfants. D'ailleurs, aucune tentative spontanée n'est amorcée pour trouver le mot juste, les enfants se contentent de dire qu'ils ne savent pas, qu'ils ne connaissent pas. Ce sont pourtant des mots sélectionnés car ils sont censés faire partie du lexicale courant des enfants de cet âge. Or, plus de la moitié des enfants ne les ont pas intégrés dans leur lexicale.

	M2	M3	M4	M7	M8	M12	M15	M6	M10	M14
notes brutes	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
écart-types	0,98	0,98	0,98	0,98	0,98	0,98	0,98	0,82	0,82	0,82

	M16	M18	M20	M5	M13	M9	M17	M19	M11	M1
notes brutes	36	36	36	35	35	35	35	35	34	34
écart-types	0,82	0,82	0,82	0,45	0,45	0,33	0,33	0,33	-0,07	-0,15

Tableau 5 : Présentation des résultats des enfants monolingues à l'épreuve « Dénomination lexicale »

Tous les scores des enfants monolingues se situent dans la norme ou au-dessus. Seuls M5, M13, M9, M17 et M19 ont commis une erreur. Enfin, M11 et M1 ont commis deux erreurs.

Les principales erreurs se situent sur les mots : « tracteur » (2 erreurs), « yaourt » (1 erreur), « zèbre » (1 erreur), « girafe » (1 erreur).

Nous retrouvons chez les monolingues, un phénomène absent chez les bilingues : les enfants, faute de produire le mot correct, lui substituent un autre mot. Par exemple, plusieurs enfants ont proposé le mot « pingouin » ou « poussin » pour « canard » ou encore le mot « chou » ou « chou-fleur » pour « salade ».

Il en est de même pour certaines images pour lesquelles les enfants proposent des mots plus élaborés : « tramway » pour le « train », un enfant a même proposé « train de la mine » ou encore « gendarme » pour « coccinelle ». Notons que ces enfants disposaient du mot correct dans leur lexique puisque lorsqu'il leur a été demandé de chercher un autre mot que celui qu'ils avaient proposé, ils ont fini par le produire.

- Topologie expression

	B2	B9	B10	B12	B5	B6	B8	B15	B7	B14
notes brutes	12	12	11	11	11	11	10	10	10	9
écart-types	0,75	0,75	0,34	0,34	0,22	0,22	-0,16	-0,16	-0,32	-0,66

	B4	B3	B13	B16	B1	B20	B11	B17	B19	B18
notes brutes	9	8	7	7	5	6	4	4	3	2
écart-types	-0,86	-1,4	-1,94	-1,94	-2,66	-2,47	-3,55	-3,55	-4,09	-4,16

Tableau 6 : Présentation des résultats des enfants bilingues à l'épreuve « Topologie expression »

La majorité des enfants bilingues ont des scores proches de la norme. Cependant, 6 d'entre eux ont des scores insuffisants, se situant de -2 à -4 écart-types de la norme.

Les difficultés portent essentiellement sur les notions : « sous » (13 erreurs), « devant »/« près » (9 erreurs), « derrière » (7 erreurs), « en haut »/ « sur » (6 erreurs), « au pied » (3 erreurs). Nous notons également, parfois, une absence de la préposition, par exemple : « le ballon est une échelle ».

	M3	M4	M5	M8	M11	M12	M13	M15	M6	M9
notes brutes	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
écart-types	0,84	0,84	0,84	0,84	0,84	0,84	0,84	0,84	0,75	0,75

	M10	M16	M18	M19	M20	M7	M14	M1	M17	M2
notes brutes	12	12	12	12	12	11	11	10	9	6
écart-types	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,34	0,22	-0,32	-0,86	-2,16

Tableau 7 : Présentation des résultats des enfants monolingues à l'épreuve « Topologie expression »

Chez les monolingues, seul un enfant (M2) a obtenu un résultat non satisfaisant. Les autres scores sont dans la norme.

1.2. Comparaison des deux groupes

Epreuve		Groupe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Dénomination	lexique	Monolingue	20	35,65	,671	,150
		Bilingue	20	27,65	6,192	1,385
	phonologie	Monolingue	20	35,80	,696	,156
		Bilingue	20	33,95	3,069	,686
Topologie expression		Monolingue	20	11,35	1,496	,335
		Bilingue	20	8,10	3,161	,707
Couleurs		Monolingue	20	9,90	,308	,069
		Bilingue	20	9,50	1,100	,246
Dénomination rapide des couleurs	Temps	Monolingue	20	22,20	9,600	2,146
		Bilingue	20	24,70	8,278	1,851
	Score	Monolingue	20	0	,000	,000
		Bilingue	20	0	,000	,000

Tableau 8 : Statistiques de groupes pour les épreuves de lexique en expression

	Dénomination		Topologie expression	Couleurs	Dénomination rapide des couleurs	
	Lexique	Phonologie			Temps	Score
U de Mann-Whitney	33,000	116,500	55,000	168,000	136,500	200,000
W de Wilcoxon	243,000	326,500	265,000	378,000	346,500	410,000
Z	-4,709	-2,789	-4,092	-1,310	-1,725	,000
Signification asymptotique (bilatérale)	,000	,005	,000	,190	,084	1,000
Signification exacte [2* (signification unilatérale)]	,000	,023	,000	,398	,086	1,000

Tableau 9 : Comparaison des deux groupes aux sub-tests de lexique en expression

Nous obtenons $U = 33$ en « dénomination lexique » et $U = 55$ en « topologie expression », soit $p < .001$ pour ces deux sub-tests. En « dénomination phonologie », nous obtenons $U = 116,5$ soit $p < .05$. L'écart entre les deux groupes est significatif en faveur des monolingues. En effet, leurs scores moyens sont supérieurs à ceux des bilingues. Enfin, $U = 168$ à l'épreuve des « couleurs » et $U = 200$ à l'épreuve « dénomination rapide des couleurs ». Les différences ne sont donc pas significatives entre les deux groupes à ces épreuves car $p > .05$ pour chacune d'elles.

2. Lexique en compréhension

2.1. Résultats à l'EXALANG 3-6

- Désignation d'images

	B8	B10	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B9	B16
notes brutes	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
écart-types	0,57	0,57	0,40	0,40	0,40	0,40	0,40	0,40	0,40	0,40

	B1	B15	B13	B19	B20	B14	B11	B12	B18	B17
notes brutes	35	35	34	34	34	34	32	31	30	27
écart-types	-1,02	-1,02	-2,27	-2,27	-2,27	-2,60	-4,93	-7,37	-8,95	-11,6

Tableau 10 : Présentation des résultats des enfants bilingues à l'épreuve « Désignation d'images »

Pour l'épreuve de désignation d'images, la moitié des enfants ont des scores supérieurs à la norme. Pour l'autre moitié de l'échantillon, les scores sont inférieurs à la norme, certains très déficitaires, allant de - 2 à - 11 écart-types.

Pour deux enfants, les scores sont moins bons en désignation d'images qu'en dénomination : B20 et B17.

De manière générale, les scores sont meilleurs à l'épreuve de désignation d'images qu'à l'épreuve de dénomination lexicale.

	M3	M4	M5	M7	M8	M12	M15	M1	M6	M9
notes brutes	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
écart-types	0,57	0,57	0,57	0,57	0,57	0,57	0,57	0,40	0,40	0,40

	M10	M14	M16	M17	M18	M19	M20	M2	M11	M13
notes brutes	36	36	36	36	36	36	36	35	35	35
écart-types	0,40	0,40	0,40	0,40	0,40	0,40	0,40	-1,02	-1,02	-1,02

Tableau 11 : Présentation des résultats des enfants monolingues à l'épreuve « Désignation d'images »

L'épreuve de désignation d'images donne lieu à trois scores inférieurs à la norme, se situant à -1 écart-type. Tous les autres scores sont supérieurs à la norme. Nous remarquons que le lexique en compréhension est moins performant que le lexique en production. Notamment, M2, qui n'avait commis aucune erreur en dénomination, en commet une en désignation.

- Topologie compréhension

	B9	B1	B8	B10	B15	B3	B4	B6	B14	B7
notes brutes	12	11	11	11	11	11	11	11	10	11
écart-types	0,72	0,26	0,26	0,26	0,26	-0,28	-0,28	-0,28	-0,47	-0,28

	B5	B12	B2	B13	B17	B20	B11	B16	B19	B18
notes brutes	10	9	10	10	10	10	9	9	9	7
écart-types	-1,28	-1,21	-1,28	-1,28	-1,28	-1,28	-2,28	-2,28	-2,28	-2,68

Tableau 12 : Présentation des résultats des enfants bilingues à l'épreuve « Topologie compréhension »

Les erreurs portent principalement sur les notions : « sur »/ « dans » (4 erreurs), utilisées à mauvais escient, parfois l'une substituée à l'autre, par exemple : « la fille est dans l'échelle ». De plus les enfants utilisent préférentiellement la préposition « à côté » ou encore « vers » lorsqu'il est attendu « près de » ou « devant ».

Ces erreurs se retrouvent en compréhension et en expression. Cependant, nous pouvons évoquer l'existence d'un phénomène de facilitation en situation de compréhension, qui explique les scores moins chutés dans cette modalité. En effet, les notes négatives ne s'étendent pas au-delà de -2,68 écart-types, alors qu'en expression elles s'étendent jusqu'à -4,16 écart-types.

Globalement, les résultats des enfants, à cette épreuve, sont meilleurs en compréhension. Cependant, nous pouvons faire le constat d'une exception pour B12 et B2, dont les scores sont meilleurs en expression (ils se situent dans la norme) qu'en compréhension.

En compréhension, dix d'entre eux ont des scores inférieurs à la norme, s'échelonnant de -1 à -2 écart-types.

	M2	M3	M5	M7	M8	M11	M13	M15	M6	M1
notes brutes	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
écart-types	1	1	1	1	1	1	1	1	0,72	0,72

	M9	M10	M16	M17	M18	M19	M20	M14	M4	M12
notes brutes	12	12	12	12	12	12	12	11	11	11
écart-types	0,72	0,72	0,72	0,72	0,72	0,72	0,72	0,28	0,26	0,26

Tableau 13 : Présentation des résultats des enfants monolingues à l'épreuve « Topologie compréhension »

Nous observons, chez les enfants monolingues, des scores globalement dans la norme, en expression et en compréhension.

Nous notons que les scores sont meilleurs en compréhension, à l'instar des résultats des bilingues, probablement pour les mêmes raisons. Cependant, les scores des enfants monolingues sont nettement supérieurs à ceux des enfants bilingues.

2.2. Comparaison des deux groupes

Epreuve	Groupe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Quantificateur et nombre	Monolingue	20	11,60	,503	,112
	Bilingue	20	10,60	1,142	,255
Topologie compréhension	Monolingue	20	11,85	,082	,082
	Bilingue	20	10,15	1,137	,254
Désignation d'images	Monolingue	20	35,85	,366	,082
	Bilingue	20	34,30	2,494	,558
Désignation des parties du corps	Monolingue	20	14,70	,571	,128
	Bilingue	20	12,20	1,576	,352

Tableau 14 : Statistiques de groupes pour les épreuves de lexique en compréhension

	Quantificateur et nombre	Topologie compréhension	Désignation d'images	Désignation des parties du corps
U de Mann-Whitney	100,000	23,500	118,000	26,000
W de Wilcoxon	310,000	233,500	328,000	236,000
Z	-2,887	-5,077	-2,671	-4,897
Signification asymptotique (bilatérale)	,004	,000	,008	,000
Signification exacte [2* (signification unilatérale)]	,006	,000	,026	,000

Tableau 15 : Comparaison des deux groupes aux sub-tests de lexique en compréhension

Pour l'épreuve « quantificateur et nombre », $U = 100$ soit $p < .05$, pour l'épreuve « topologie compréhension », $U = 23,5$ soit $p < .001$ et $U = 118$ soit $p < .05$ en « désignation d'images ». Enfin $U = 26$ soit $p < .001$ en « désignation des parties du corps ».

Les différences entre les deux groupes sont significatives en faveur des monolingues pour chacun de ces sub-tests.

II. Morphosyntaxe

1. Morphosyntaxe en expression

1.1. Résultats à l'EXALANG 3-6

- Complément de phrases

	B9	B8	B10	B15	B6	B7	B20	B2	B12	B14
notes brutes	23	22	22	22	22	22	19	18	17	16
écart-types	0,68	0,46	0,46	0,46	0,29	0,29	-0,89	-1,28	-1,46	-2,06

	B14	B13	B3	B1	B18	B5	B11	B16	B19	B17
notes brutes	15	15	14	13	13	13	12	12	11	9
écart-types	-2,22	-2,45	-2,85	-2,99	-2,99	-3,24	-3,63	-3,63	-4,02	-4,81

Tableau 16 : Présentation des résultats des enfants bilingues à l'épreuve « Complément de phrases »

Nous remarquons que six enfants présentent des scores supérieurs à la norme pour ce sub-test, un est à la limite de la norme, deux sont en difficulté avec un score inférieur à -1 écart-type et onze sont en grande difficulté avec un score inférieur à -2 écart-types.

Les enfants en difficulté lors de cette épreuve emploient un vocabulaire qui n'est pas toujours adapté sémantiquement à la situation (« plafond » pour « bureau » ; « terminer », « venir », « finir », ou encore « ouvrir » pour « commencer »).

Parmi les cibles grammaticales attendues, nous notons principalement chez ces enfants l'omission de l'anaphore (« Il doit recoller » au lieu de « Il doit les recoller ») et des erreurs portant sur les flexions verbales du futur ou futur proche, ou encore sur les prépositions (par exemple « dans » ou « pour » au lieu de « sur » ; « à les » au lieu de « aux »). La notion induite par le coordonnant « mais » engendre majoritairement des productions peu adaptées à l'énoncé proposé. Nous noterons pour les enfants les plus en difficulté des omissions de déterminants (« le singe va écrire avec Ø crayon papier ») et de verbes (« Gustave s'est installé dans son fauteuil pour Ø les livres »).

	M2	M4	M5	M8	M11	M10	M12	M6	M9	M18
notes brutes	24	24	24	24	24	24	23	23	23	23
écart-types	1,23	1,23	1,23	1,23	1,23	1,07	0,84	0,68	0,68	0,68

	M3	M7	M13	M19	M15	M1	M17	M20	M14	M16
notes brutes	22	22	22	22	21	21	21	21	20	19
écart-types	0,46	0,46	0,46	0,29	0,08	-0,10	-0,10	-0,10	-0,49	-0,89

Tableau 17 : Présentation des résultats des enfants monolingues à l'épreuve « Complément de phrases »

Nous remarquons que quinze des enfants sont au-dessus de la norme de l'épreuve, et que quatre sont proches de la norme. Aucun enfant ne se trouve en difficulté.

Les erreurs sont peu nombreuses et elles concernent principalement l'omission de l'anaphore et la flexion verbale du futur ou futur proche (« demain Gustave range »). La phrase contenant le coordonnant « mais » est parfois mal interprétée et donne lieu à des productions telles « Rosalie et Martin voudraient bien entrer dans la maison mais dedans y'a plein de jouets ».

Le vocabulaire employé est adapté à la situation. Les prépositions et les déterminants sont correctement utilisés (seulement une omission de déterminant et deux erreurs sur les prépositions).

- Production de phrases

	B6	B9	B14	B4	B20	B2	B7	B10	B8	B12
notes brutes	86	81	77	77	76	75	75	74	72	72
écart-types	-0,38	-0,68	-0,85	-0,91	-0,97	-1,03	-1,03	-1,07	-1,21	-1,21

•

	B15	B3	B5	B19	B16	B13	B1	B18	B11	B17
notes brutes	71	70	69	68	63	62	63	62	55	53
écart-types	-1,28	-1,33	-1,39	-1,45	-1,75	-1,81	-1,85	-1,95	-2,22	-2,34

Tableau 18 : Présentation des résultats des enfants bilingues à l'épreuve « Production de phrases »

Nous remarquons que cinq enfants sont proches de la norme, treize ont un score inférieur à -1 écart-type et deux obtiennent un score inférieur à -2 écart-types.

Nous observons chez la majorité des enfants des erreurs portant sur le genre au niveau des déterminants (« le fille », « le moto », « une papa »), mais aussi des pronoms personnels et des pronoms clitiques (« le garçon elle a mis »). Cependant, deux enfants n'ont fait aucune erreur sur le genre.

Nous remarquons également de nombreuses erreurs sur les articles contractés « au » (« elle donne un cadeau à le garçon »), « du » (« du neige », « du carotte »), sur l'élision de l'article défini « l' » (« le oiseau »), et sur les flexions verbales en nombre (« Les garçons fait un bonhomme de neige »).

Les enfants construisent des phrases selon le modèle SVO. Cependant, nous notons pour les deux enfants les plus en difficulté (B11 et B17) des omissions de sujets (« Regarde le poisson »), de verbes (« Garçon dans là dedans »), de déterminants (« fille et garçon »), d'auxiliaires (« i tombé », « i mal ») et de mots grammaticaux (« i joue doudou »). Les phrases produites sont courtes et décrivent l'action. Ces enfants utilisent principalement des noms et des verbes en omettant flexions verbales et mots grammaticaux, et ils emploient des termes vagues tels « ça », « là » associés à un geste pour imiter l'action ou pointer l'image.

Nous remarquons en général une bonne utilisation des prépositions (« avec », « dans », « à », « devant »). Certains enfants n'emploient pas de pronoms clitiques. Les enfants utilisent surtout la coordination (introduites par « et ») et la juxtaposition. Il n'y aura qu'une seule subordonnée introduite par « qui » et quelques mini-relatives. Les adverbes et les adjectifs sont très peu produits.

Quelques erreurs ou imprécisions sont commises quant au référent à la forme pronominale. En effet, l'enfant emploie le pronom personnel sujet « il » quel que soit le personnage, ou encore après avoir cité un personnage secondaire. Des ambiguïtés sont alors relevées dans le discours de l'enfant. Cette stratégie dominante caractérisée de stratégie de « non-changement de rôle » par Rondal (1986) prédomine dans le discours de l'enfant de 3 à 6 ans.

	M11	M13	M3	M7	M5	M10	M14	M8	M20	M15
notes brutes	102	96	92	92	90	90	90	86	87	84
écart-types	0,93	0,50	0,22	0,22	0,08	-0,14	-0,14	-0,21	-0,32	-0,35

	M9	M2	M6	M1	M18	M19	M16	M4	M17	M12
notes brutes	86	83	85	83	81	81	77	74	73	67
écart-types	-0,38	-0,43	-0,44	-0,56	-0,68	-0,68	-0,91	-1,07	-1,15	-1,57

Tableau 19 : Présentation des résultats des enfants monolingues à l'épreuve « Production de phrases »

Cinq des enfants sont au-dessus de la norme, douze sont à la limite de la norme, et trois ont un score inférieur à -1 écart-type.

Les phrases sont bien construites et respectent l'ordre SVO. Nous ne notons pas d'erreurs sur le genre (sauf « La petite fille est assis » ; « une glace vert » et « sa nounours »). Les prépositions sont correctement employées (« à travers », « dans », « sur », « avec », « par » sauf dans la phrase « Y'a un chat qui saute de vers le feu »). Il en est de même pour les déterminants (bonne utilisation de l'article contracté « au », seulement une erreur sur l'élision « le ours »). Les flexions verbales sont correctes (sauf « Les garçons a fabriqué » ; « Il va perdu »). Les enfants utilisent beaucoup d'anaphores et de pronoms clitiques. Ils emploient également de nombreuses mini-relatives (Y'a...qui ; C'est...qui) et coordonnées (introduites surtout par « et » et quelques-unes par « mais »). Quelques juxtapositions et subordonnées introduites par « parce que » et « puisque » (pour un seul enfant) sont présentes. L'emploi d'adjectifs et d'adverbes est rare.

Nous notons également quelques erreurs concernant le référent à la forme pronominale.

1.2. Comparaison des deux groupes

Epreuve	Groupe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Complément de phrases	Monolingue	20	22,35	1,496	,335
	Bilingue	20	16,50	4,454	,996
Production de phrases	Monolingue	20	84,95	8,217	1,837
	Bilingue	20	70,05	8,370	1,871
Répétition de phrases	Monolingue	20	22,65	1,599	,357
	Bilingue	20	17,20	5,653	1,264

Tableau 20 : Statistiques de groupes pour les épreuves de morphosyntaxe en expression

	Complément de phrases	Production de phrases	Répétition de phrases
U de Mann-Whitney	52,500	40,500	60,000
W de Wilcoxon	262,500	250,500	270,000
Z	-4,026	-4,319	-3,847
Signification asymptotique (bilatérale)	,000	,000	,000
Signification exacte [2* (signification unilatérale)]	,000	,000	,000

Tableau 21 : Comparaison des deux groupes aux sub-tests de morphosyntaxe en expression

Nous obtenons $U = 52,5$ en « complément de phrases », $U = 40,5$ en « production de phrases » et $U = 60$ en « répétition de phrases ». Soit $p < .001$ pour toutes ces épreuves. Les monolingues ont des scores significativement meilleurs que les bilingues à l'ensemble de ces épreuves. Les scores moyens des monolingues sont effectivement meilleurs.

2. Morphosyntaxe en compréhension

2.1. Résultats à l'EXALANG 3-6

- Compréhension de récit

	B6	B4	B20	B10	B15	B5	B7	B1	B8	B2
notes brutes	9	8	8	7	7	7	7	6	6	6
écart-types	0,31	0	0	-0,19	-0,19	-0,32	-0,32	-0,52	-0,52	-0,63

	B9	B12	B11	B13	B16	B18	B3	B19	B14	B17
notes brutes	6	5	4	4	4	3	3	3	2	2
écart-types	-0,63	-0,85	-1,26	-1,26	-1,26	-1,51	-1,58	-1,58	-1,84	-1,89

Tableau 22 : Présentation des résultats des enfants bilingues à l'épreuve « Compréhension de récit »

Un enfant est au-dessus de la norme du test, deux sont dans la norme, neuf sont proches de celle-ci et huit obtiennent un score inférieur à -1 écart-type.

Les enfants évoquent généralement peu d'éléments à savoir le personnage principal, Mélina, et le chapeau qui s'envole. Ce sont principalement les informations présentes au début du récit qui sont restituées. Quelques enfants ont évoqué l'oiseau, la grand-mère et la formule magique ; deux enfants n'ont rappelé aucun élément. Les informations sont surtout évoquées sous forme d'une succession de mots (cf. annexe 5).

Les questions engendrant le plus d'erreurs sont « Comment voyage Mélina ? » (le moyen de locomotion choisi pour Mélina est souvent l'avion au lieu du balai), « Où va Mélina ? Que va-t-elle faire ? » (les enfants disent simplement qu'elle part ou qu'elle va en vacances sans préciser qu'elle se rend chez sa grand-mère), et « Que fait Mamy pour l'aider ? ». La réponse à cette dernière question est souvent que la grand-mère fait coucou

car les enfants sont induits en erreur par l'image la présentant faisant ce signe de la main. Ils ne parviennent pas à se décentrer de l'illustration car pour les questions précédentes la réponse se trouvait sur celle-ci.

	M2	M3	M5	M7	M8	M10	M18	M19	M6	M16
notes brutes	12	12	12	12	12	12	12	12	11	11
écart-types	1,46	1,46	1,46	1,46	1,46	1,25	1,25	1,25	0,94	0,94

	M13	M14	M12	M15	M4	M9	M1	M11	M20	M17
notes brutes	10	10	9	9	8	8	7	6	6	5
écart-types	0,80	0,63	0,47	0,47	0,14	0	-0,32	-0,52	-0,63	-0,95

Tableau 23 : Présentation des résultats des enfants monolingues à l'épreuve « Compréhension de récit »

Seize enfants sont au-dessus de la norme du test, quatre sont proches de cette norme.

La plupart des enfants restituent la structure et les principaux éléments du récit sous forme de phrases en évoquant : la sorcière qui se rend chez sa grand-mère, le chapeau noir qui s'envole, la grand-mère qui prononce la formule magique et le chapeau qui revient sur la tête de la sorcière. Parmi les questions posées à la suite du rappel libre, les questions « Où va Mélina ? Que va-t-elle faire ? » et « Que fait Mamy pour l'aider » sont les plus échouées. Les enfants sont également induits en erreur par l'image associée à cette dernière question.

2.2. Comparaison des deux groupes

Epreuve	Groupe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Compréhension de récit	Monolingue	20	9,80	2,397	,536
	Bilingue	20	5,35	2,110	,472
Aptitudes morphosyntaxiques	Monolingue	20	13,75	1,713	,383
	Bilingue	20	10,80	2,949	,659

Tableau 24 : Statistiques de groupes pour les épreuves de morphosyntaxe en compréhension

	Compréhension de récit	Aptitudes morphosyntaxiques
U de Mann-Whitney	39,500	79,000
W de Wilcoxon	249,500	289,000
Z	-4,376	-3,363
Signification asymptotique (bilatérale)	,000	,001
Signification exacte [2* (signification unilatérale)]	,000	,001

Tableau 25 : Comparaison des deux groupes aux sub-tests de morphosyntaxe en compréhension

En « compréhension de récit », $U = 249,5$, soit $p < .001$ et $U = 289$ en « aptitudes morphosyntaxiques », soit $p < .05$.

En se référant aux scores moyens des deux groupes à ces deux épreuves, nous constatons que l'écart est significatif en faveur des monolingues.

III. Comparaison intra-groupe

Nous avons utilisé le test de t Student pour échantillons appariés et nous avons comparé pour chaque groupe (monolingue ou bilingue) le score moyen en lexique avec le score moyen en morphosyntaxe dans un premier temps puis le score moyen en compréhension avec le score moyen en expression dans un deuxième temps.

1. Groupe des bilingues

Le tableau ci-dessous expose les moyennes et leurs écart-types obtenus par les bilingues aux épreuves de lexique, de morphosyntaxe ainsi qu'à l'ensemble des épreuves en compréhension puis en expression.

Paires	Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Lexique	86,1042	20	9,04567	2,02267
Morphosyntaxe	60,7400	20	12,76055	2,85334
Compréhension	77,6852	20	9,58360	2,14296
Expression	75,2032	20	11,81095	2,64101

Tableau 26 : Statistique pour échantillons appariés (bilingues)

Le tableau suivant présente une comparaison des scores aux épreuves de lexique et de morphosyntaxe puis une comparaison des scores en compréhension et en expression au sein du groupe des enfants bilingues.

	différences appariées							Sig. (bilatérale)
	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance		t	ddl	
				Inférieure	Supérieure			
Lexique – Morphosyntaxe	25,36417	6,29734	1,40813	22,41692	28,31141	18,013	19	,000
Compréhension – Expression	2,48201	7,48143	1,67290	-1,01941	5,98343	1,484	19	,154

Tableau 27 : Comparaison Lexique/Morphosyntaxe et Compréhension/Expression au sein du groupe d'enfants bilingues

Pour la comparaison du lexique à la morphosyntaxe chez les bilingues, nous obtenons $t(19) = 18,013$. Au regard de la table de t correspondant, $p < .001$.

Cette significativité va en faveur du lexique.

Concernant la comparaison entre compréhension et expression, nous obtenons $t(19) = 1,484$ soit $p > .05$ ($p = 0,154$). Cette analyse intra-groupe met en évidence une différence non significative entre ces deux versants.

Notre hypothèse selon laquelle le lexique serait meilleur que la morphosyntaxe est confirmée par ces résultats.

En revanche, ils nous amènent à tempérer notre hypothèse selon laquelle la compréhension serait meilleure que l'expression. Les scores moyens sont effectivement meilleurs en compréhension qu'en expression, cependant cette différence n'est pas significative. Nous ne pouvons donc pas affirmer qu'un versant est meilleur que l'autre.

2. Groupe des monolingues

Le tableau ci-dessous expose les moyennes et leurs écart-types obtenus par les monolingues aux épreuves de lexique, de morphosyntaxe ainsi qu'à l'ensemble des épreuves en compréhension puis en expression.

Paires	Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Lexique	98,2014	20	2,23939	,50074
Morphosyntaxe	83,4933	20	5,92007	1,32377
Compréhension	94,3889	20	4,42607	,98970
Expression	90,9635	20	3,11359	,69622

Tableau 28 : Statistique pour échantillons appariés (monolingues)

Le tableau suivant présente une comparaison des scores aux épreuves de lexique et de morphosyntaxe puis une comparaison des scores en compréhension et en expression au sein du groupe des enfants monolingues.

	différences appariées							
	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance		t	ddl	Sig. (bilatérale)
				Inférieure	Supérieure			
Lexique – Morphosyntaxe	14,70806	5,23231	1,16998	12,25926	17,15685	12,571	19	,000
Compréhension – Expression	3,42540	4,09904	,91657	1,50699	5,34381	3,737	19	,001

Tableau 29 : Comparaison Lexique/Morphosyntaxe et Compréhension/Expression au sein du groupe des enfants monolingues

Pour la comparaison du lexique à la morphosyntaxe chez les monolingues, nous obtenons $t(19) = 12,571$, soit $p < .001$. Cette significativité va en faveur du lexique.

Concernant la comparaison entre compréhension et expression, nous obtenons $t(19) = 3,737$ soit $p < .05$. Cette analyse intra-groupe met en évidence une différence significative en faveur de la compréhension.

Dans ce cas, nos hypothèses sont confirmées, puisque les résultats en lexique sont significativement meilleurs qu'en morphosyntaxe. Il en est de même pour la compréhension comparativement à l'expression.

IV. Récits en images

Enfin, nous présentons les résultats obtenus à l'épreuve des récits en images, en français puis en turc.

Nous avons réalisé une analyse qualitative des productions des enfants, concernant le lexique et la morphosyntaxe.

Au niveau lexical, nous observons que le vocabulaire est adapté bien que moins diversifié chez les bilingues. Ils semblent davantage chercher leurs mots, nous notons des hésitations et des faux départs.

La principale différence entre les deux populations résulte du fait que les bilingues emploient un peu plus de verbes (36,28%) que les monolingues (33,99%). En revanche, les monolingues utilisent davantage de mots grammaticaux (33%) que les bilingues (30,36%) (cf. annexe 9).

Les adjectifs et les adverbes sont rares au sein des deux populations.

Pour l'analyse morphosyntaxique à l'instar de l'épreuve de « Production de phrases » proposées par l'EXALANG 3-6, nous remarquons chez les bilingues, des erreurs portant sur le genre, les articles contractés et les flexions verbales notamment en nombre. Les monolingues, quant à eux, commettent principalement des erreurs sur les flexions verbales. Les temps verbaux employés par les bilingues sont essentiellement le présent de l'indicatif, le passé composé et l'imparfait. Pour les monolingues s'ajoutent le plus-que-parfait et le subjonctif (pour un d'entre eux). La structure grammaticale de la phrase est correcte pour la majorité des enfants de nos deux populations.

La connectivité prédominante est la coordination pour les deux groupes. Les bilingues réalisent davantage de juxtapositions, tandis que les monolingues emploient un peu plus de coordinations, de subordinations et de mini-relatives.

Concernant les récits en images en turc, selon notre collaborateur, les productions des enfants sont très hétérogènes, à l'instar des énoncés formulés en français. En effet, certains enfants sont très fluides quand d'autres sont synthétiques, et le vocabulaire peu aussi bien être riche que restreint avec des phénomènes de surgénéralisations (emploi du nom « at » (cheval) aussi bien pour le cheval que la vache) et des omissions de sujets, de déterminants. Nous notons une forte utilisation des verbes. Certains enfants emploient des

mots français dans leurs productions (« après », « chat », « cheval », « vache »). Les jonctions de propositions utilisées sont les juxtapositions, les coordinations et une subordonnée relative (B19). Les temps verbaux sont majoritairement le présent de l'indicatif, l'imparfait et le passé composé.

Chapitre V
DISCUSSION DES RESULTATS

I. Analyse des résultats

1. Lexique

Les analyses statistiques mettent en évidence des scores significativement inférieurs pour la population des enfants bilingues par rapport à la population des enfants monolingues, excepté pour les épreuves : « Couleurs » et « Dénomination rapide des couleurs ».

En premier lieu, nous avons proposé l'épreuve « Dénomination lexicale » aux enfants. Elle constitue un moyen d'évaluer le vocabulaire actif de l'enfant.

Nous observons que cette épreuve est très échouée chez les enfants bilingues. Nous pouvons en déduire que les enfants turcophones constituant notre population ne connaissent pas ces mots. Reste à déterminer si la difficulté réside dans l'accès au mot en langue française (le signifiant) ou bien si le concept est inconnu de l'enfant (le signifié).

Un élément permet, en partie, de répondre à cette interrogation : notre collaborateur turcophone nous a informées du fait que certains objets à dénommer proposés dans l'épreuve, se disaient avec le même mot en français et en turc, cela concerne 9 mots de l'épreuve. C'est le cas notamment de « bicyclette ». Alors que les enfants monolingues utilisent tous « vélo » pour l'image du vélo, les enfants bilingues utilisent systématiquement le mot « bicyclette », (cette dénomination pour l'image du vélo est acceptée par le test). Cela prouve que les enfants turcophones font référence au mot turc pour désigner le vélo, le mot « bicyclette » étant moins employé dans la langue française, notamment par des enfants de cet âge.

Nous pouvons donc en déduire que pour ces mots-là, du moins, le concept est connu. Cette observation nous laisse penser que l'obstacle se situerait plutôt au niveau du signifiant, l'enfant ne disposant pas du mot français dans son stock lexical.

Nous ne notons aucune périphrase chez les enfants bilingues. Cependant, il faut garder à l'esprit que nous avons affaire à des enfants qui ne maîtrisent pas encore complètement la langue française, par conséquent, ce type de production leur est encore peu accessible. De plus, pour les enfants, le contexte est peu confortable par rapport au locuteur francophone, qui plus est, un examinateur en situation de test langagier.

D'autre part, lorsqu'il est confronté aux autres mots (dont la dénomination est différente en français et en turc), l'enfant, ne connaissant pas le mot en français, ne le produit pas pour autant en turc. En revanche, en nous appuyant sur l'exemple de l'emploi du mot « bicyclette » pour « vélo », nous supposons que l'enfant a conscience, implicitement, que le mot est identique dans les deux langues. De ce fait, il produit préférentiellement le mot de sa langue première, sachant que nous allons le comprendre.

Cette habileté atteste la présence d'un système de représentation commun aux deux langues. Ils confirmeraient donc l'hypothèse de Kroll, Bobb, Misra et Guo (2008) selon laquelle les deux langues sont activées chez le bilingue au moment de la production de la parole. Cela remettrait en cause l'idée selon laquelle un bilingue n'utiliserait pas de mots

de sa langue maternelle quand il produit la parole dans sa seconde langue (Costa et Santestéban, 2004). L'enfant bilingue fonctionne alors à l'économie, il ne réapprend pas un mot similaire dans les deux langues.

Nous allons à présent analyser la nature des erreurs produites par l'un et l'autre groupe. Les enfants bilingues commettent des erreurs sur des mots de la vie courante : « balai », « dentifrice », « casserole », « yaourt ». Les erreurs communes aux enfants bilingues et monolingues se trouvent sur des mots faisant moins référence au quotidien, comme « tracteur ». La majorité des enfants ne connaissent pas les mots français pour des objets de la vie courante. Nous pouvons mettre en lien cette observation qualitative avec les pratiques langagières au sein de la famille. Nous pouvons supposer que les mots du quotidien sont plus utilisés par les mères. Nous savons que le langage de la mère influence le langage de son enfant (Wyatt, 1973). D'après les informations recueillies grâce à nos questionnaires, nous remarquons que neuf mères ont été scolarisées en France, elles parlent donc le français. Parmi ces mères, quatre d'entre-elles parle français avec leur enfant, trois s'expriment dans les deux langues et deux ne s'exprime qu'en turc. Sur l'ensemble de notre population, douze des mères n'emploient que le turc avec leur enfant. Nous notons que les enfants obtenant les meilleurs résultats sont ceux dont les mères ont été scolarisées en France. En effet, elles sont en mesure de fournir un input langagier satisfaisant en français et d'autant plus régulier qu'elles sont mères au foyer pour la plupart. En revanche, dans le cas où c'est le père qui peut s'exprimer en français, étant donné qu'il travaille, son enfant sera moins en contact avec cette langue.

Au niveau des épreuves de topologie, nous remarquons que les prépositions sont connues mais que leur emploi est encore quelque peu aléatoire, leur sens n'est pas encore maîtrisé. En effet, les monolingues acquièrent ces notions dans le courant de leur troisième année, les bilingues étant confrontés à la langue française depuis seulement trois ans, ces éléments sont donc en cours d'acquisition.

L'épreuve des « Couleurs » ne met pas en évidence une différence significative entre les résultats des enfants bilingues et monolingues. Cette réussite s'explique aisément par le fait que l'enfant a seulement dix couleurs à dénommer. La probabilité de se tromper de mot dans cette épreuve, par rapport à une épreuve comme « dénomination lexicale » est donc minime. En effet, il existe moins de mots dans cette catégorie et la fréquence d'utilisation des noms de couleurs est plus élevée. De plus, les couleurs sont toutes apprises dès les premières années de scolarisation, contrairement à d'autres mots de vocabulaire plus ou moins courants, dont l'acquisition est dépendante de l'environnement de l'enfant.

L'épreuve « Dénomination rapide des couleurs » permet de tester la rapidité d'accès au stock lexical de l'enfant. Cette épreuve est intéressante car elle peut mettre en évidence un temps supplémentaire nécessaire à l'enfant bilingue, dédié à la sélection du mot dans le répertoire commun aux deux langues dont il dispose (Moore, 2006).

L'analyse statistique ne met pas en évidence de différence significative entre les enfants bilingues et les enfants monolingues. Nous pouvons donc en déduire que l'enfant bilingue ne nécessite pas significativement plus de temps d'accès au lexique.

Nous précisons qu'il n'existe pas de période critique pour les acquisitions lexicales (Comblain & Rondal, 2001). Ces résultats ne sont donc pas alarmants à ce stade. Les

multiples expériences langagières de l'enfant, la poursuite de sa scolarisation, les échanges avec ses camarades francophones vont lui permettre un enrichissement rapide de son vocabulaire (Comblain, 2006).

2. Morphosyntaxe

L'analyse statistique par le test U de Mann-Whitney met en évidence, pour l'ensemble des épreuves morphosyntaxiques, en expression comme en compréhension, une différence significative entre le groupe des bilingues et celui des monolingues. Les compétences des enfants monolingues étant significativement meilleures que celles des bilingues. Nous allons à présent analyser ces résultats.

Aux épreuves de morphosyntaxe en expression, nous constatons que dans le cas d'une complétion de phrases, dans laquelle la fin de phrase attendue doit correspondre à une construction syntaxique stricte, les enfants bilingues présentent en majorité des difficultés. En effet, leurs réponses ne sont pas toujours sémantiquement adaptées, et ce, malgré l'appui d'un support visuel en complément. Ce phénomène se retrouve plus particulièrement pour les énoncés complexes. Celui-ci peut relever d'une difficulté portant sur la connaissance du lexique proposé dans la phrase initiale, ou encore d'une analyse peu efficace de la structure syntaxique.

En revanche lors de l'épreuve de « Production de phrases », contrairement à la précédente, les productions des enfants sont semi-induites par des images animées. Dans ce cas, les énoncés formulés sont sémantiquement adaptés. Les principales erreurs rencontrées concernent le genre, les articles contractés et les flexions verbales notamment en nombre. Il est à noter que selon Franck et al. (2004, cités par Schlyter, 2009), les enfants francophones monolingues ne maîtrisent les flexions verbales à la troisième personne du pluriel que vers 8 ans. Avant cet âge, ils peuvent, par défaut, employer le singulier. Ces mêmes erreurs se retrouvent lors de l'épreuve des récits en images.

Nous pouvons mettre en lien certaines des difficultés des enfants bilingues avec les caractéristiques typologiques de la langue turque. En effet, nous remarquons que son système morphologique est très simple. La grammaire comporte peu d'irrégularités et d'exceptions, et est caractérisée par l'absence de genre et d'article défini. De plus, il n'y a pas d'accord de nombre entre le sujet et le verbe, ainsi que l'adjectif et le nom. Pour les enfants turcophones, les structures morphologiques nouvelles relatives au français seraient donc plus difficiles à comprendre et à assimiler.

Les deux enfants les plus en difficulté réalisent des omissions de sujets, de déterminants et d'auxiliaires. Ils sont actuellement très en retard concernant l'acquisition du français, comparativement aux monolingues français. Ce décalage s'observe dans l'ensemble des épreuves proposées en morphosyntaxe comme en lexique.

Leur système linguistique semble alors, en partie, s'appuyer sur celui de la langue turque lors de la production en français. En effet, en turc, le pronom personnel sujet situé en début de phrase peut être omis, ce qui pourrait expliquer l'absence de sujets. De plus, dans cette langue, l'auxiliaire « avoir » n'existe pas tandis que l'auxiliaire « être » est généralement exprimé par un simple suffixe.

Suite à la passation de l'épreuve des récits en images, nous avons comparé, avec notre collaborateur, les productions des enfants en français et en turc. Nous constatons pour ces deux enfants que les productions en turc sont meilleures qu'en français.

Plus généralement, chez la majorité des enfants, nous observons des omissions de verbes. Celles-ci sont probablement dues à une méconnaissance du vocabulaire correspondant à l'action. Dans ce cas, les enfants avaient recours à des moyens compensatoires : l'emploi de déictiques, le pointage de l'image. Les enfants parviennent à contourner leurs difficultés pour se faire comprendre.

Concernant l'omission des mots grammaticaux, celle-ci peut s'expliquer par le fait que les enfants en cours d'apprentissage de la langue seconde repèrent plus aisément le vocabulaire porteur de sens tel les noms et les verbes, et ce, au détriment des mots grammaticaux. Comme le soulignent Cuq et Gruca (2005), lors de l'acquisition d'une nouvelle langue, le vocabulaire représente le canal le plus en lien avec le système conceptuel de l'apprenant. Celui-ci va alors rechercher des correspondances lexicales entre les deux systèmes linguistiques auxquels il est confronté. L'acquisition des mots lexicaux demande d'ores-et-déjà beaucoup d'efforts à l'enfant et tant que ce vocabulaire ne sera pas suffisamment conséquent, son attention ne se portera que partiellement sur les mots outils. Cet apprentissage se développera progressivement par la suite.

Ces difficultés se retrouvent également dans les épreuves de morphosyntaxe en compréhension. En effet, les notions qui ne sont pas encore intégrées par les enfants ne pourront être produites convenablement.

En revanche, l'ordre des éléments de la phrase selon le modèle Sujet-Verbe-Objet est parfaitement maîtrisé par les enfants bilingues bien que leur langue première suive le modèle Sujet-Objet-Verbe. Cette notion est facilement identifiable par l'enfant, son utilisation adéquate est de ce fait précocement réalisée. Cela est appuyé par De Boysson-Bardies (1996) qui précise que les enfants bilingues distinguent les deux systèmes grammaticaux auxquels ils sont confrontés et utilisent à bon escient l'ordre correspondant à chaque langue.

Lors de l'épreuve de « Compréhension de récit », aucun enfant bilingue n'est en grande difficulté bien que leurs scores soient inférieurs à ceux des monolingues. Nous notons que cette tâche est d'autant plus difficile pour les enfants bilingues qui ne maîtrisent pas encore la langue car une histoire leur est contée oralement sans support visuel. Les enfants ne peuvent alors que s'appuyer sur leurs connaissances de la langue. Dans le cas où certains mots leur seraient inconnus, la compréhension du récit sans ces éléments devient alors plus hasardeuse. Les principaux éléments énoncés au début du récit sont généralement rappelés par les enfants sous forme de mots, ils ne reprennent pas les phrases de l'histoire contrairement aux enfants monolingues. Les capacités attentionnelles des enfants sont fortement sollicitées pour retenir les éléments de l'histoire et la comprendre.

La structure du récit est mieux maîtrisée par les enfants monolingues. En effet, la lecture d'histoires est peu répandue dans la culture turque, comparativement à la culture française. Les migrants sont dotés d'une culture du récit bien différente, qui peut être basée essentiellement sur l'oralité, ou encore, qui ne se traduit pas par le conte mais s'attache à relater des événements de l'actualité (Leconte, 2005). Nous savons, à l'issue

d'échanges à ce sujet avec nos collaborateurs d'origine turque, que la lecture d'albums par les parents turcs à leur enfant n'est pas une pratique répandue.

Les difficultés portant sur les questions proposées à la suite du récit sont sensiblement les mêmes pour nos deux populations, à savoir les questions ouvertes sans support visuel indiquant les réponses possibles.

Concernant l'épreuve des récits en images en langue turque, nous observons l'utilisation de mots français dans les énoncés de certains enfants. Ainsi, ces enfants utilisent les ressources lexicales disponibles dans un code afin de combler les lacunes dans l'autre code et satisfaire au besoin de communication. Ce phénomène ne se retrouve pas dans les énoncés en langue française. Nous supposons qu'à cet âge la langue dominante de l'enfant serait le turc, or, par nos observations, nous constatons que pour quelques enfants cette tendance tend à s'inverser. Nous pouvons expliquer ce phénomène par la fréquence d'exposition à la langue française dont bénéficie quotidiennement l'enfant.

De même, nous supposons que les enfants bilingues cadets de leur fratrie, seraient aidés dans l'acquisition du français par leurs aînés, or, ils ne semblent pas plus avantagés que les enfants bilingues premiers de leur fratrie. L'input langagier maternel paraît influencer en premier lieu le développement du langage de l'enfant.

Nos hypothèses selon lesquelles les compétences lexicales seraient meilleures que les compétences morphosyntaxiques pour les deux populations et que l'ensemble des épreuves, en compréhension et en expression, seraient meilleures chez les monolingues sont confirmées. En revanche l'hypothèse stipulant que le versant compréhension serait plus performant que le versant expression au sein de chaque population est infirmée concernant les enfants bilingues. Nous remarquons que la moyenne en compréhension est supérieure à celle en expression, cependant cette différence n'est statistiquement pas significative. Ce résultat peut être dû à l'hétérogénéité du groupe des enfants bilingues, donnant lieu à des écarts de scores importants.

Sur le plan qualitatif, les erreurs sont semblables chez les deux populations, mises à part des erreurs spécifiques liées au genre pour les bilingues franco-turcs. Le genre n'existant pas en turc, cette notion n'est pas porteuse de sens pour les enfants turcophones. De plus, en français, aucune règle ne permet de déduire le genre des noms, attribué arbitrairement.

La différence significative entre les scores des deux groupes s'explique sur un plan quantitatif. En effet, les bilingues commettent un plus grand nombre d'erreurs ce qui est dû au fait qu'ils sont en phase d'acquisition de la langue française, ils n'y sont confrontés que depuis trois années. Ces erreurs sont alors de type développemental. Ce retard est amené à être comblé à la fin de l'école primaire. En effet, avec la scolarisation, la langue de l'école sera mieux maîtrisée. Notamment, le passage à l'écrit, à partir du Cours Préparatoire, renforcera d'autant plus la langue française, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit (Petit, 2001).

Il nous semble intéressant de souligner l'hétérogénéité des résultats parmi la population des enfants bilingues, phénomène beaucoup moins marqué chez les enfants monolingues. Grâce à l'exploration de leurs compétences en turc, nous remarquons que cette hétérogénéité se retrouve dans la langue première. Effectivement, certains enfants présentent un bilinguisme dominant en français quand d'autres semblent mieux maîtriser

le turc. Ces observations sont corrélées avec les informations fournies par les parents, concernant les pratiques langagières au sein de la famille et de l'entourage.

II. Apports et limites de notre mémoire

1. Critiques des caractéristiques de notre population de recherche

Nous avons établi des critères d'inclusion pour sélectionner une population d'enfants répondant à l'objectif de notre étude. Or, au fil de notre expérimentation, nous nous sommes aperçues que ces choix pouvaient être précisés pour constituer un échantillon plus représentatif.

- Âge des enfants

Dans le choix de notre population, l'un de nos critères est que tous les enfants soient appariés au niveau de leur classe. Or, un appariement en âge aurait été plus judicieux. En effet, si tous les enfants sont scolarisés en grande section de maternelle, le plus jeune des enfants de notre population a 4 ans et 10 mois et le plus âgé, 5 ans et 10 mois, il existe donc un écart d'un an entre ces deux enfants. Dans cette période, riche de nouvelles acquisitions langagières, l'évolution du niveau des enfants est très rapide. Les connaissances des enfants peuvent donc présenter une hétérogénéité importante.

De plus, EXALANG 3-6 proposant un étalonnage par tranches d'âge de six mois, les enfants nés en début d'année ne sont pas comparés à la même tranche d'âge que ceux nés en fin d'année. Les enfants monolingues sont équitablement répartis sur les tranches d'âge de 5 ans et 5 ans 6 mois, tandis que sept enfants bilingues se situent sur la tranche des 5 ans et les treize autres sur celle de 5 ans 6 mois. Une distribution équitable des deux populations nous aurait permis une comparaison selon ces tranches d'âge. Néanmoins, bien qu'au sein du groupe bilingue les enfants soient plus âgés, nous constatons d'ores-et-déjà des différences significatives entre nos deux échantillons, allant en faveur des monolingues. Cet élément met en évidence un retard important chez les bilingues, en dépit de leur âge plus avancé. Nous devons donc considérer le temps d'exposition à la langue, en nombre d'années de pratique plutôt qu'un âge chronologique.

- Catégories socioprofessionnelles des parents

Nous avons constitué notre population de recherche avec des enfants monolingues français et bilingues franco-turc, issus d'écoles de la banlieue lyonnaise. En première intention, nous souhaitions trouver les enfants bilingues et monolingues dans les mêmes écoles. Cependant, en raison de la mixité culturelle au sein des écoles, nous avons eu des difficultés à y réunir vingt enfants monolingues n'ayant pratiqué que la langue française depuis la naissance.

De ce fait nous avons été amenées à rechercher des enfants monolingues dans d'autres écoles. Les catégories socioprofessionnelles des parents des enfants monolingues issus de ces écoles sont plus élevées. En effet, nous comptons des cadres et des employés, catégories non représentées pour les parents des enfants bilingues. Or, cela constitue un biais, puisque le niveau d'études des parents peut influencer les compétences langagières

de l'enfant. Nous pouvons supposer que des parents ayant fait des études, seront plus sensibilisés aux apprentissages scolaires et ils constitueront un environnement familial plus stimulant pour les acquisitions langagières et autres (Leconte, 2005). Nous aurions donc eu intérêt à inclure ce critère lors de la sélection de notre population, un appariement des enfants en catégories socioprofessionnelles de leurs parents aurait été plus rigoureux.

Néanmoins, plus que les catégories socioprofessionnelles des parents, ce sont davantage les pratiques éducatives familiales qui conditionnent l'accès de l'enfant aux apprentissages. Ainsi, des parents ayant un haut niveau d'études ne fournissent pas forcément pour autant un étayage éducatif suffisant à leur enfant (Leconte).

2. Critiques de notre protocole d'expérimentation

Nous avons réalisé notre étude au moyen du logiciel orthophonique récent EXALANG 3-6. Cette batterie d'évaluation langagière a été randomisée, laissant ainsi au praticien le libre choix de l'ordre de passation des épreuves. Celles-ci étant normées individuellement, il nous a été possible de n'en sélectionner que quelques-unes pour notre protocole d'expérimentation.

Nous avons ainsi choisi de n'évaluer que les compétences lexicales et morphosyntaxiques des enfants bilingues franco-turcs. Nous aurions pu nous contenter d'évaluer leurs compétences à partir de l'étalonnage du test. Cependant, nous estimions qu'il était important de prendre en compte la langue première de l'enfant dans notre étude afin de la mettre en lien avec l'acquisition du français. Ne pouvant proposer les épreuves de EXALANG 3-6 en langue turque, du fait de son étalonnage réalisé auprès d'enfants de langue première française, nous avons introduit en complément une épreuve de récits en images que nous pouvions présenter en langue turque et en langue française. Nous avons alors constitué une seconde population d'enfants monolingues français afin de faire un parallèle entre les productions de nos deux populations et d'avoir quelques repères quant aux énoncés pouvant être formulés par des enfants monolingues français de Grande Section de Maternelle.

2.1. Limites

Nous notons tout d'abord que la présentation des récits en images en amont des épreuves de l'EXALANG 3-6 peut engendrer un biais, notamment en augmentant la fatigabilité des enfants. Cependant, n'ayant pas proposé le test orthophonique dans son intégralité, cet impact peut être réduit.

D'autre part, nous n'avons réalisé qu'une analyse qualitative des productions des enfants à partir des récits aussi bien en français qu'en turc, grâce à notre collaborateur. En effet, nous ne souhaitons pas comparer les deux langues de manière quantitative. Comment pourrions-nous comparer des mesures de compétences dans deux langues si différentes ? De plus, cette initiative stipulerait qu'il existerait des mesures de compétences pour chaque langue et que celles-ci seraient en tout point comparable. Or, en cas de bilingualité impliquant deux langues très différentes, nous pouvons nous questionner sur les points pouvant relever d'une compétence égale entre ces deux langues (Hamers & Blanc, 1983).

Pour rendre plus rigoureusement compte des compétences de l'enfant bilingue, il aurait été intéressant de comparer ses compétences à celles d'enfants monolingues français mais aussi turcs afin d'obtenir une indication sur leur bilingualité.

Mais n'étant nous-mêmes pas turcophones, il aurait été inenvisageable d'entreprendre une analyse poussée des deux langues à partir des corpus recueillis. Nous avons d'ores-et-déjà dû avoir recours à une tierce personne bilingue franco-turc. Nous n'aurions pu faire intervenir davantage un collaborateur dans le cadre de notre mémoire en orthophonie.

De plus, les compétences des enfants bilingues ne sont pas comparables à celles des enfants monolingues. L'être bilingue est un individu à part entière ne s'apparentant pas à la somme de deux monolingues.

Il aurait été plus opportun d'utiliser un matériel adapté aux personnes bilingues afin d'étudier ces deux champs de compétences, seulement, cet outil n'existe pas à ce jour dans le cadre de l'orthophonie. Contrairement aux récits en images, l'avantage des tests orthophoniques est tout de même de cibler des éléments de la compétence étudiée (de manière non exhaustive) et de donner rapidement un aperçu précis et quantifié des capacités de l'enfant.

Nous remarquons néanmoins que ce logiciel orthophonique pourrait convenir à une population bilingue car le choix des items ne fait intervenir aucune connotation sociale et/ou culturelle.

D'autre part, nous tenons à préciser que nos analyses des compétences lexicales et morphosyntaxiques des enfants bilingues en français sont personnelles et subjectives. En effet, elles s'établissent selon notre approche de personnes francophones, nous ne pouvons alors appréhender l'enfant bilingue dans sa globalité.

Il aurait également été intéressant d'étendre notre recherche à d'autres champs de compétences tels la phonologie, les compétences non-verbales et les capacités attentionnelles et de mémorisation comme proposés dans EXALANG 3-6. En effet, toutes ces aptitudes interagissent avec les compétences lexicales et morphosyntaxiques, elles peuvent de ce fait expliquer certaines difficultés rencontrées par les enfants.

2.2. Avantages

Notre rencontre avec les parents des enfants turcophones nous a permis de remplir l'ensemble des rubriques de notre questionnaire et de recueillir de nombreuses informations concernant les pratiques langagières des enfants en dehors de l'école. Au-delà de notre étude linguistique, ces données nous renseignent sur les capacités langagières des enfants et nous permettent de les mettre en lien avec nos observations en langue française et en langue turque.

Nous avons constaté que lorsque nous évoquions la passation d'une épreuve en langue turque aux parents, leur intérêt envers notre projet et leur adhésion à celui-ci s'avéraient accrus. Sans cet argument, les parents auraient été probablement plus sceptiques quant à notre étude et nous aurions rencontré davantage de difficultés.

La prise de connaissance des pratiques langagières au sein des familles bilingues nous a amenées à appréhender les capacités linguistiques des enfants dans leur globalité, et non uniquement dans le milieu scolaire.

Les résultats aux épreuves proposées à l'ensemble des enfants, aussi bien bilingues que monolingues, laissent apparaître des erreurs développementales. Les enfants bilingues produisent plus de ces erreurs ce qui donne lieu à un retard comparativement aux monolingues du même âge. Cependant, leur nature n'est aucunement déviante, ce qui nous permet d'écarter un trouble langagier à ce stade du développement de l'enfant. Leur langage s'apparente à celui d'enfants plus jeunes, et sera amené à être comblé.

Ce constat corrobore les théories des récentes études selon lesquelles le bilinguisme constituerait, pour l'enfant, un avantage et non un handicap.

Nous avons pu observer lors des épreuves de dénomination et de récits que les enfants bilingues pouvaient utiliser les ressources lexicales disponibles dans un code, en l'occurrence le français, pour combler les lacunes dans l'autre code, le turc. Ce phénomène témoigne d'une acquisition effective du français, et d'une habileté remarquable à manier les deux codes en parallèle.

L'apprentissage formel du français associé à une imprégnation quotidienne dans l'environnement extérieur semble asseoir les connaissances dans cette langue seconde.

En dépit des écueils mentionnés précédemment, cette étude nous apporte des éléments sur les compétences lexicales et morphosyntaxiques des enfants turcophones en français, afin de nous rendre compte des difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans ces domaines, sans prétendre définir leurs compétences bilingues.

III. Ouvertures, évolutions et perspectives possibles

Le bilinguisme concerne plus de la moitié de la population mondiale. Ainsi, contrairement aux idées reçues, être bilingue n'est donc pas exceptionnel (Lüdi & Py, 2003). De ce fait, un nombre important d'enfants venant en consultation orthophonique pratique une langue première autre que le français.

Comment l'orthophoniste peut-il intervenir auprès de ces enfants et permettre à la société d'accepter le bilinguisme comme un atout et non comme un handicap ?

1. La spécificité de l'enfant bilingue

Au vu de l'hétérogénéité présente au sein de notre population d'enfants bilingues franco-turcs, il nous a semblé opportun de préciser quels sont les mécanismes influant sur le développement de la bilingualité de l'enfant.

En effet, Comblain (2006) relève plusieurs variables à l'origine du type de bilinguisme présenté par l'enfant :

- La quantité et la qualité de l'input langagier : l'apport d'un bain de langage riche, varié et fréquent dans les deux langues aide à leur développement optimal.
- Les stratégies interactionnelles des parents : Romaine (1995) distingue plusieurs types de bilinguismes précoces selon les stratégies adoptées (choix des langues) par les parents lors de leurs échanges avec l'enfant. Afin de l'aider à distinguer les deux langues, il serait conseillé d'associer un locuteur à une langue : un parent utilise une langue quand l'autre parent utilise l'autre langue (Ronjat, 1913). Ce principe garantit alors à la langue minoritaire un certain territoire protégé (Liotti, 1994). Il favorise également les relations naturelles entre les parents et leur enfant en leur permettant d'employer leur langue première (Harding & Riley, 1986)

Cependant, le point fondamental concernant les pratiques langagières des parents serait qu'ils s'expriment dans la langue qu'ils maîtrisent le mieux afin de fournir un modèle langagier satisfaisant à leur enfant.

- Les attitudes de la famille, de l'école, de la société et de l'enfant lui-même à l'égard des langues qu'il pratique : la valorisation des deux langues aussi bien au niveau de la société que de l'entourage de l'enfant favorise le développement de son identité culturelle. En effet, si l'enfant se perçoit comme appartenant à un groupe plus ou moins valorisé, il percevra ses langues comme ayant plus ou moins de valeurs sociales. Son envie de les apprendre sera tributaire de cette valorisation.
- La motivation de l'enfant : un environnement stimulant et varié ne suffit pas au bon développement des deux langues. Il est avant tout impératif pour l'enfant qu'il soit motivé et qu'il éprouve de l'intérêt pour cet apprentissage.

Tous les éléments évoqués contribuent au développement de la bilinguisme de l'enfant. Cependant le bilinguisme idéal n'existe pas, mais diverses formes de bilinguismes se distinguent selon le niveau de compétence dans chaque langue, l'âge d'acquisition, la présence de la langue seconde ou non dans la société, le statut relatif aux langues ou encore l'identité et l'appartenance culturelle (Hamers & Blanc, 1983).

Les avantages relevant de l'état de bilinguisme précoce sont manifestes et multiples. Tout d'abord, au niveau cognitif, cette acquisition précoce est aidée par la plasticité cérébrale et la facilité d'apprentissage du jeune enfant. Plus la langue seconde est acquise tôt dans l'enfance, plus le bilingue atteindra une expression fluide et similaire à celle des monolingues. Hyltenstan & Abrahamsson, (2003, cités par Kail, Fayol et Hickmann, 2008) estiment que si l'enfant apprend la langue seconde avant l'âge de 6 ou 7 ans, il pourra atteindre un niveau équivalent à celui des locuteurs natifs. De plus, les bilingues bénéficieraient également d'une capacité d'analyse supérieure à leurs pairs monolingues, ainsi que d'une flexibilité mentale et d'une originalité de la pensée accrue.

Au niveau linguistique, les enfants bilingues accèderaient plus aisément à l'utilisation du lexique et de la morphosyntaxe. En pratiquant plusieurs langues, l'enfant prendrait conscience de la relativité des mots employés dans une langue pour verbaliser le monde qui l'entoure. Il acquiert alors une meilleure capacité d'abstraction et une aisance plus

importante dans la manipulation des catégories (Vygotsky, 1985, Diaz & Klingler, 1991, cités par Lüdi, 2001, p.5). Ainsi, la capacité de réflexion métalinguistique est plus développée chez les enfants bilingues. Ils disposent de ce fait d'une meilleure compétence analytique et d'un contrôle cognitif plus important lors des activités linguistiques. Leur sensibilité communicative serait également accrue permettant une meilleure adaptation aux contextes situationnels (Lüdi)

Au niveau social, par l'accès à différents codes linguistiques, culturels et d'autres valeurs, les enfants bilingues feraient preuve de davantage de tolérance et d'ouverture à l'autre (Dalgalian, 2000).

Le bilinguisme implique donc des améliorations relatives au développement cognitif et linguistique des enfants, mais également au niveau des aptitudes sociales.

2. La relation à l'école

Malgré les avantages évoqués précédemment, les implications sont plus complexes concernant l'école. En effet, la réussite scolaire dépend en grande partie de leur maîtrise de la langue d'enseignement nécessaire dans diverses activités : l'apprentissage de la lecture, des mathématiques et autres.

Les instituteurs, les professionnels de l'éducation, ainsi que les orthophonistes sont les premiers concernés par les difficultés éprouvées par les enfants bilingues. Il semblerait que l'échec scolaire des enfants issus de l'immigration soit automatiquement imputé au bilinguisme. On ne peut nier qu'une maîtrise insuffisante de la langue de l'école, pose quelques difficultés quant aux apprentissages, mais il faut garder à l'esprit que les causes sont multifactorielles (Hélot, 2008).

Il nous semble intéressant de nous interroger sur la conception dont jouit le bilinguisme dans les représentations du système éducatif français.

Nous pensons que la problématique se situe au niveau du statut accordé à la langue première de l'enfant bilingue. Le bilinguisme, voire, le plurilinguisme, sont des notions valorisées par l'école. Ainsi, la mise en place d'enseignement en langues secondes ou étrangères dès le plus jeune âge est parfaitement admise. En revanche, l'école peine à intégrer les compétences déjà en place chez beaucoup d'enfants, de par leur culture d'origine et les langues avec lesquelles ils ont été en contact depuis leur naissance. Il existe bel et bien un décalage entre les pratiques de langues et les cultures de transmission des enseignants et des familles (Moore 2006). Il apparaît clairement un climat d'incompréhension entre les exigences de l'école française et les conceptions éducatives des parents. Akinci, De Ruiter et Sanagustin (2004, p.163), parlent d'un « jeu des représentations négatives ». Nous assistons à la confrontation entre une école qui érige le français en langue exclusive et des parents qui adhèrent difficilement à cette conception monolingviste (Rollan & Sourou, 2006). La langue que l'enseignant, et tout aussi bien, l'orthophoniste, proposent à l'enfant est une version normée de celle-ci, une langue de référence.

Une éducation multiculturelle matérialisée par l'enseignement des langues et cultures d'origines (ELCO) semble être un bon compromis. Rollan et Sourou (2006, p.52)

exposent les avantages que présente ce type d'éducation : « En effet celle-ci enseigne la culture du pays d'origine à laquelle les turcs sont très attachés. Il s'agit de conserver d'autant plus les traditions et les valeurs que la Turquie est loin et que les enfants peuvent être tentés par la culture occidentale. ». Ces auteurs précisent également que l'acquisition précoce des deux langues, le français et le turc, à travers un enseignement multiculturel, permettrait à l'enfant de trouver des repères identitaires et de plus serait profitable à l'apprentissage du français. Cependant, cet enseignement n'est pas disponible dans toutes les écoles et la poursuite de ce dispositif est remis en question actuellement.

Néanmoins, il est important pour l'enfant bilingue de développer sa langue première notamment par l'accès à la lecture. En effet, plus les acquis en turc seront conséquents, plus les apprentissages en français seront facilités. Calbour (2006) constate à ce sujet que les enfants ayant appris à lire dans leur langue première acquièrent le français avec moins de difficultés. L'entrée dans l'écrit en langue turque, en parallèle du français, serait alors bénéfique pour l'enfant bilingue franco-turc.

Les bilingues n'ayant pas un niveau équivalent à celui de leurs pairs monolingues, « *l'école joue un rôle important en procurant à ces enfants un moyen de bâtir des compétences linguistiques dans la langue de scolarisation afin de pouvoir participer pleinement à la classe et profiter au maximum de leur expérience éducative* » (Bialystok, 2009, p.4).

3. Ouverture à l'orthophonie

Nous avons énoncé précédemment l'incohérence résidant dans le fait d'évaluer un enfant bilingue avec des outils exclusivement monolingues. Cependant, nous nous trouvons dans l'obligation d'utiliser les moyens dont nous disposons, puisqu'à ce jour, il n'existe pas d'outil pour cibler les difficultés spécifiques à l'enfant bilingue. Néanmoins, nous devons reconnaître que la conception d'un tel matériel est difficilement envisageable. Dans les faits, nous nécessiterions autant d'outils différents qu'il existe de bilinguismes : comment pourrions-nous définir une norme face à la diversité et à l'hétérogénéité que constituent les enfants bilingues ?

Il s'agirait plutôt de revoir les étalonnages de certains tests, à l'instar de l'action réalisé auprès d'une population d'enfants réunionnais pour le test ELO. En effet, il nous semble que ce type d'étalonnages centrés sur la diversité culturelle permettrait de rendre compte plus fidèlement des compétences attendues chez les enfants que nous rencontrons actuellement en orthophonie.

Comme nous l'avons développé antérieurement, l'interprétation que nous pouvons effectuer quant à nos observations, sera basée sur nos connaissances des compétences linguistiques monolingues. Or, les compétences linguistiques bilingues sont bien différentes.

La problématique à laquelle les orthophonistes sont confrontés dans la prise en charge des enfants bilingues est sensiblement la même que pour les enfants monolingues, à savoir : si les difficultés résultent d'un retard ou d'un trouble de langage.

À ceci près qu'il est parfois plus difficile de faire la part des choses en ce qui concerne les enfants bilingues. En effet, en nous basant sur les difficultés observées en français, nous n'avons qu'un aperçu parcellaire des compétences de l'enfant. Il convient de dissocier un trouble du langage, qui serait présent dans les deux langues, d'un retard dû à l'exposition insuffisante à la langue seconde (Salameh, 2006).

Un développement satisfaisant dans la langue maternelle exclut tout trouble du langage. Il est donc primordial pour l'orthophoniste de disposer d'éléments concernant le développement des deux langues chez l'enfant.

Ces éléments peuvent être repérés cliniquement. Ainsi, un enfant bilingue pratiquant couramment l'alternance des codes lors d'une conversation avec un autre bilingue démontre des compétences satisfaisantes dans les deux langues. L'alternance des codes est une faculté propre aux bilingues. Cependant un enfant bilingue présentant un trouble du langage ne recourra pas à ce processus (Håkansson, 2003, cité par Salameh, 2006).

De plus, suite à une étude auprès d'enfants bilingues locuteurs du suédois et de l'arabe, l'auteur ajoute qu'un enfant d'âge préscolaire, sans trouble du langage, acquiert, dans sa langue seconde, un niveau grammatical élevé après seulement deux ans d'exposition à celle-ci (Salameh, E.K., Håkansson, G., & Nettelblatt, U., 2004). Ainsi, lors de l'évaluation clinique, le délai de deux ans s'avérerait notoire pour affirmer ou infirmer la suspicion de trouble du langage chez un enfant bilingue.

L'enfant bilingue est un être complexe, s'inscrivant au carrefour de deux langues et de deux cultures. Son appréhension par l'orthophoniste requiert une prise en compte de ces facteurs pour une efficacité accrue de la rééducation. Dans cette optique, les parents jouent un rôle de médiation quant à la transmission de la culture d'origine de l'enfant.

De ce fait, l'intégration des parents dans la prise en charge orthophonique est essentielle dans le cadre d'une alliance thérapeutique car elle permet d'amener une cohérence entre les deux cultures de l'enfant. En effet, « *cette action commune avec la famille stimule la dynamique de progrès, crée un climat de tolérance et de confiance sécurisant, banalise l'acte orthophonique* » (Calbour, 2006, p.7).

En ce qui concerne les enfants bilingues, il faut prendre en compte les facteurs culturels et linguistiques influençant les conditions de la prise en charge. Notre objectif étant de proposer une intervention culturellement adaptée.

Ainsi, une connaissance, même superficielle, de la langue première de l'enfant nous semble être une démarche d'ouverture intéressante. L'intérêt porté à la langue pratiquée par les parents, très chargée affectivement, sera un élément central pour la mise en place d'une alliance thérapeutique entre l'orthophoniste et les parents.

De plus, cette initiation permettra de comprendre plus précisément les difficultés spécifiques de l'enfant, qui peuvent être liées aux caractéristiques typologiques de sa langue première.

Dans une situation de bilinguisme, selon Calbour (2006), l'action thérapeutique préalable relève de la prévention auprès des proches de l'enfant. En effet, la rééducation orthophonique intègre parmi ses fonctions, d'après le décret de compétences revu en

2002, un accompagnement de l'entourage du patient par le biais de conseils adaptés. Ainsi, l'orthophoniste peut informer les parents sur le langage maternel et l'éducation langagière en rappelant l'importance de s'exprimer dans la langue d'origine en quantité suffisante puisque l'enfant parlera d'autant mieux la langue seconde qu'il parlera sa langue première. De plus le thérapeute pourra former les parents à la langue et à la culture française en tant que complément de la langue première et non comme une obligation.

Ainsi, en s'attachant à aider l'enfant à développer des structures linguistiques fonctionnelles pour intégrer une nouvelle langue tout en respectant sa langue et sa culture d'origine, le praticien permettra de faciliter le passage d'une langue à l'autre. L'orthophonie parvient alors à s'inscrire dans une pratique pluri-ethnique.

CONCLUSION

Le bilinguisme est un phénomène de plus en plus répandu dans notre pratique orthophonique actuelle. Cependant, le sujet est encore peu exploré dans le cadre de notre profession. De nombreux thérapeutes se sentent démunis face à cette question. Nous aspirions à effectuer une étude qui soit en adéquation avec le contexte dans lequel notre métier évolue.

Notre ambition fut d'apporter une réponse au questionnement auquel beaucoup d'orthophonistes se trouvent confrontés en présence des enfants bilingues, à savoir : comment appréhender les difficultés de langage de ces enfants ?

Par notre mémoire, nous pouvons apporter un élément de réponse concernant les compétences lexicales et morphosyntaxiques des enfants bilingues franco-turcs scolarisés en grande section de maternelle. Nous remarquons effectivement, à ce sujet, un retard par rapport à leurs pairs monolingues. Mis à part les difficultés spécifiques portant sur le genre, inhérente à la langue turque, toutes les erreurs que nous avons relevées sont semblables à celles des monolingues, cependant, elles sont plus marquées chez les bilingues. Nous pouvons en déduire qu'il s'agit d'erreurs développementales dues à une exposition plus récente à la langue française, son acquisition est alors en cours.

Nous voulions avoir un aperçu des difficultés que peuvent présenter des enfants bilingues précoces consécutifs, ne présentant pas de trouble de langage avéré.

Le retard que ces enfants manifestent relève-t-il de l'orthophonie ?

En effet, beaucoup de ces enfants, au passage en cours préparatoire, se verront proposer une prise en charge orthophonique en raison de l'accentuation de leurs difficultés face aux nouveaux apprentissages. Dans ce cas, il est essentiel que l'orthophoniste ne compare pas l'enfant bilingue à ses pairs francophones, mais qu'il prenne en considération le fait que l'acquisition du français soit en cours.

Dans cette optique, la connaissance des caractéristiques de la langue première de l'enfant, ainsi que l'intégration de son entourage comme vecteur de sa culture aideront le thérapeute à adapter la rééducation à l'originalité de l'enfant bilingue.

L'orthophoniste est un thérapeute du langage, mais avant tout, de la communication. Bien que la demande de prise en charge provienne généralement de l'école, il s'agit dans un premier temps de développer chez l'enfant, l'envie et le plaisir de communiquer en langue française. Ainsi, par la suite, nous pourrions aborder les apprentissages scolaires.

En effet, l'enfant se trouve partagé entre une langue affective et une langue des apprentissages, formelle. L'enjeu de la prise en charge sera notamment, de rendre la langue seconde plus attractive.

Il s'agit d'aider l'enfant à développer un mode interactionnel satisfaisant pour lui, dans la langue de son choix. Or, cette bilingualité ne pourra émerger que dans un contexte favorable fondé sur la valorisation de sa langue première, des choix de langues adéquats au sein de la famille et une motivation intrinsèque à l'enfant, qui sera sous-tendue par ces précédents éléments.

CONCLUSION

Ce travail de recherche a été pour nous une véritable aventure qui fût très enrichissante tant sur le plan personnel que pour notre pratique professionnelle future. Mues par nos intérêts mutuels pour les cultures et les langues étrangères, il nous tenait à cœur d'explorer le phénomène passionnant qu'est le bilinguisme, à travers une langue dont nous connaissions peu de choses, à savoir, le turc.

L'intégration d'une épreuve en langue turque dans notre protocole a permis d'entrer en relation avec les parents, d'échanger au-delà du questionnaire et notamment de parler plus librement des pratiques langagières au sein de la famille. Notre collaborateur faisant le choix de ne s'exprimer qu'en turc, les enfants, à sa rencontre, ont été surpris d'entendre cette langue dans l'enceinte de l'école. S'en est suivi une certaine complicité entre les différents protagonistes, à savoir : les enfants, leurs parents, les enseignants, les directeurs, notre collaborateur et nous-mêmes.

Nous en concluons que la prise en considération de la langue d'origine de l'enfant est centrale pour la réussite de notre intervention. Il en résultera une alliance thérapeutique qui permettra une démarche d'accompagnement familial, garante du succès de la remédiation que nous proposons.

La langue première constituant la première expérience de langage de l'enfant, inciter à l'occulter reviendrait à inhiber plus généralement le langage.

BIBLIOGRAPHIE

Akinci, M.A. (à paraître). « Le turc ». In Collectif (Ed), *Encyclopédie de l'histoire sociale des langues de France*.

Akinci, M.A. (2008). Language use and biliteracy practices of Turkish-speaking children and adolescents in France. In Vally-Lytra & Normann Jorgensen (Eds.), *Multilingualism and Identities across Context : Cross-disciplinary perspectives on Turkish-speaking youth in Europe* (pp. 85-108). Copenhagen : Studies in Bilingualism.

Akinci, M.A. (2006). Du bilinguisme à la bilittéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français. *Langage et société*, 116, 93-110.

Akinci, M.A. (2001). Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans. *Studies in Language Acquisition*. Munich : LINCOM.

Akinci, M.A. (2001). « Pratiques langagières et représentations subjectives de la vitalité ethnolinguistique des immigrés turcs en France ». *L'Observateur-Gözlem* (revue du Conseil Français des Associations d'Immigrés de Turquie), 8, 16-22.

Akinci, M.A. (1996). Les pratiques langagières chez les immigrés turcs en France. *Ecarts d'identité*, 76, 14-17.

Akinci , M.A., De Ruiter J.-J. & Sanagustin, F. (2004). *Le plurilinguisme à Lyon : le statut des langues à la maison et à l'école*. Paris : L'Harmattan.

Akinci, M.A. & Yagmur, K. (2003). Language use and attitudes of Turkish immigrants in France and their subjective ethnolinguistic vitality perceptions. In. A.S. Özsoy (Ed.) *Proceedings of the 10th International Conference on Turkish Linguistics* (pp. 289-298). Istanbul: Boğaziçi University Press.

Aksu-Koç, A. & Slobin, D.I. (1985). The acquisition of turkish. In Slobin, D.I. (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition* (pp. 839-875). London : Lawrence Erlbaum.

Bassano, D. (2000). La constitution du lexique : le « développement lexical précoce ». In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage : le langage en émergence, de la naissance à trois ans* (pp.137-168). Paris, PUF.

Bazin, L. (1978). *Introduction à l'étude pratique de la langue turque*. Paris : A. Maisonneuve.

Bernicot, J. (1998). L'acquisition du langage : Etapes et théories. In Ghiglione, R. & Richard, J.F. (Eds.), *Développement et intégration des fonctions cognitives. Cours de Psychologie* (pp.420-439). Paris : Dunod.

Bialystok, E. (2009). « L'acquisition d'une deuxième langue, le bilinguisme pendant la petite enfance et leur impact sur le développement cognitif précoce ». In *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, [En ligne]. Page consultée le 22 Février 2011. http://www.enfant-encyclopédie.com/documents/BialystokFRxp_rev.pdf.

BIBLIOGRAPHIE

- Boysson-Bardies, B. (de). (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : Odile Jacob.
- Calbour, C. (2006). Une orthophonie pluri-ethnique. De Babel à moi-même. Communication présentée au *6th CPLOL European Congress*, Berlin, Germany.
- Cerquiglini, B. (2003). *Les langues de France*. Paris : PUF.
- Clark, E. (1998). Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français. *Langue française*, 118, 49-60.
- Clark, E. (1985). The Acquisition of Romance, with Special Reference to French. In Slobin, D.I. (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, 1, 687-782.
- Comblain, A. (2006). Développement bilingue de l'enfant. Les langues et l'apprentissage tout au long de la vie. Conférence. Bruxelles, le 26 septembre 2006.
- Comblain, A. & Rondal, J-A. (2001). *Apprendre les langues : où, quand, comment ? Liège* : Pierre Mardaga.
- Costa, A. & Santestéban, M. (2004). Lexical access in bilingual speech production: Evidence from language switching in highly proficient bilinguals and L2 learners, *Journal of Memory and Language*, 50, 491-511.
- Creissels, D. (1995). *Eléments de syntaxe générale*. Paris : PUF.
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. In J.E. Alatis (Ed), *Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics* (pp. 58-65). Washington DC : Georgetown University Press.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cuq, J. P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Dalgalian, G. (2000). *Enfances plurilingues : témoignages pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris : l'Harmattan.
- Deprez, C. (2003). Evolution du bilinguisme familial en France. *Le Français Aujourd'hui*, 143, 35-43.
- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues : langues et famille*. Saint-Cloud : CREDIF.
- Deshays, E. (2003). *L'enfant bilingue*. Paris : R. Laffont.
- Feuillet, J. (2006). *Introduction à la typologie linguistique*. Paris : Honoré Champion Editeur.

BIBLIOGRAPHIE

Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages, an Introduction to Bilingualism*. Cambridge : Harvard University.

Goose, A. & Grevisse, M. (1936). *Le bon usage*. Bruxelles : De Boeck Université.

Hamers, J.F., & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilingualité*. Bruxelles : Pierre Mardaga.

Harding, E., & Riley, P. (1986). *The bilingual Family, a handbook for parents*. Cambridge : Cambridge University Press.

Hélot, C. (2008). *Penser le bilinguisme autrement*. Allemagne : Peter Lang.

Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : l'Harmattan.

Hickmann, M. (2003). *Children's discourse : person, space and time across languages*. Cambridge : Cambridge University Press.

Huot, H. (2001). *Morphologie : forme et sens des mots du français*. Paris : Armand Colin.

Irtis-Dabbagh, V. (2003). *Les jeunes issus de l'immigration de Turquie en France : état des lieux, analyse et perspectives*. Paris : L'Harmattan.

Kail, M., Fayol, M. & Hickmann, M. (2008). *Apprentissage des langues premières et secondes*. Paris : Presses du CNRS.

Kail, M. (2000). Acquisition syntaxique et diversité linguistique. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage : le langage en développement au-delà de trois ans* (pp.9-44). Paris, Presses Universitaires de France.

Karmiloff-Smith, A. (1981). *A functional approach to child language : a study of determiners and reference*. Cambridge : Cambridge University Press.

Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2003). *Comment les enfants entrent dans le langage*. Paris : Retz.

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

Klein, W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.

Kroll, J.F., Bobb, S.C., Misra, M. & Guo, T. (2008). Language selection in bilingual speech: Evidence for inhibitory processes, *Acta Psychologica*, 128, 416–430.

Leconte, F. (2005). Situations de plurilinguisme en France : transmission, acquisition et usages des langues. *Revue de sociolinguistique GLOTTOPOL* [En ligne] Page consultée 12 janvier 2011. http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_5.html

BIBLIOGRAPHIE

- Lietti, A. (1994). *Pour une éducation bilingue*. Paris : Petite bibliothèque Payot.
- Lüdi, G. (2001). « L'enfant bilingue : chance ou surcharge ? ». In *Sprachenkonzept Schweiz*, [En ligne]. Page consultée le 4 Septembre 2010. http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_8.html
- Lüdi, G., & Py, B. (2003). *Etre bilingue*. Bern : Peter Lang.
- Mackey, W. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris : Klincksieck.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Petit, J. (2001). *L'immersion, une révolution*. Colmar : J. Do Bentzinger.
- Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix : des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Bern : P. Lang.
- Rezzoug, D., De Plaën, S., Bensekhar-Bennabi, M. & Moro, M.R. (2007). Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités. *Le Français Aujourd'hui*, 158, 61-68.
- Riegel, M., Pellat, J.C., Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- Rollan, F. & Sourou, B. (2006). *Les migrants Turcs de France : Entre repli et ouverture*. Maison des sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford : B. Blackwell.
- Rondal, J.-A. (1999). *Comment le langage vient aux enfants*. Bruxelles : Labor.
- Rondal, J.-A. (1986). *Langage et éducation*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris : Champion.
- Rosenbaum, F. (1997). *Approche transculturelle des troubles de la communication langage et migration*. Paris : Masson.
- Salameh, E.K. (2006). Facteurs culturels et linguistiques influant sur l'évaluation et l'intervention chez les enfants bilingues atteints de troubles du langage. Communication présentée au *6th CPLOL European Congress*, Berlin, Germany.
- Salameh, E.K, Håkansson, G., & Nettelbladt, U. (2004). Developmental perspectives on bilingual Swedish-Arabic children with and without language impairment : A longitudinal study. In *International Journal of Language and Communication Disorders*, 39, 65-91.
- Saussure, F. (de). (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.

BIBLIOGRAPHIE

Schlyter, S. (2009). Le développement de la morphologie verbale de personne-nombre chez différents types d'apprenants. In M. Kail, M. Fayol & M. Hickmann (Eds), *Apprentissage des langues* (pp.272-287). Paris : CNRS Editions.

Thibault, M.P, Lenfant, M. & Helloin, M.C. (2007). Evolution du langage entre 3 et 6 ans : mesures et interprétations à l'aide de la batterie Exalang 3/6 ans. *Glossa*, 101, 22-41.

Titone, R. (1974). *Le bilinguisme précoce*. Bruxelles : Charles Dessart.

Wyatt, G.L. (1977). *La relation mère-enfant et l'acquisition du langage*. Bruxelles : P. Mardaga.

ANNEXES

Annexe I : Lettre pour les directeurs des écoles et les enseignants



Le Coz Audrey

Lhoste-Lassus Alice

À Lyon, le 20 Avril 2010

Madame, Monsieur,

Nous sommes actuellement étudiantes en 4^{ème} année d'orthophonie à l'Université Claude Bernard à Lyon 1.

Dans le cadre de la préparation de notre mémoire de fin d'études qui s'intitule : « Comparaison des compétences lexicales et morphosyntaxiques des enfants bilingues franco-turcs scolarisés en Grande Section de Maternelle à celles de leurs pairs monolingues français », nous recherchons une population d'enfants d'origine turque et d'origine française, scolarisés en GSM.

Nous souhaiterions évaluer le niveau de langage de chaque enfant en langue française au moyen du logiciel d'évaluation EXALANG 3-6. La passation des épreuves durerait environ 20 à 30 minutes par enfant, et pourrait avoir lieu à l'école. Les épreuves se présenteraient sous forme d'images à dénommer ou à commenter. Nous verrions les enfants bilingues deux fois. Nous enregistrerions au moyen d'un dictaphone les productions de l'enfant pour les transcrire ultérieurement.

Nous réaliserions ce projet entre les mois de Septembre et de Décembre 2010.

Afin de cibler les sujets de notre population, nous remettrions un questionnaire destiné aux parents des enfants bilingues concernés ainsi qu'un formulaire d'autorisation dans le cas où il souhaiterait de participer à cette étude.

Une convention d'expérimentation sera établie entre notre Université et l'établissement scolaire nous accueillant. Le travail effectué sera totalement anonyme et les résultats obtenus vous seront communiqués à l'issue de la recherche.

Dans l'espoir d'une collaboration favorable de votre part, nous vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, nos salutations distinguées.

Audrey Le Coz et Alice Lhoste-Lassus

Annexe II : Lettre pour les parents des enfants bilingues



Le Coz Audrey

Lhoste-Lassus Alice

À Lyon, le 20 Avril 2010

Madame, Monsieur,

Nous sommes actuellement étudiantes en 4ème année d'orthophonie à l'Université Claude Bernard à Lyon 1.

Nous préparons notre mémoire de fin d'études portant sur l'influence du bilinguisme franco-turc sur le développement du langage, et notamment sur l'acquisition du français.

Pour notre projet, nous recherchons des enfants turcophones scolarisés en Grande Section de Maternelle.

C'est pourquoi, nous souhaitons proposer à votre enfant une épreuve de langage qui durera 20 à 30 minutes, au moyen d'un logiciel. Votre enfant verra sur l'écran d'un ordinateur des images qu'il pourra commenter. Nous lui proposerons également de raconter une histoire en français et en turc. Nous enregistrerons avec un dictaphone les productions de votre enfant afin de les écrire par la suite.

Nous verrons votre enfant deux fois. Ces épreuves pourront être faites à l'école.

Sachez qu'il ne s'agit en aucun cas de noter ou d'évaluer votre enfant, et que cette étude se fera de manière totalement anonyme.

Nous vous donnons un questionnaire pour mieux connaître votre enfant et savoir s'il correspond à notre recherche. Un formulaire d'autorisation vous sera remis si vous acceptez que votre enfant participe à notre projet de mémoire.

Dans l'espoir d'une collaboration favorable de votre part et en vous remerciant par avance de bien vouloir remplir le questionnaire, nous vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, nos salutations distinguées.

Alice Lhoste-Lassus et Audrey Le Coz

Annexe III : Questionnaire pour les parents des enfants bilingues

Questionnaire

➤ Parents

- Quelle est votre situation familiale ?.....
- Depuis quand vivez-vous en France ? Mère :...../ Père :.....
- Avez-vous été scolarisé en France ? Si oui, dernière classe fréquentée ?

Mère :...../ Père :.....

- Maîtrisez-vous la langue française à l'oral ? à l'écrit ? Savez-vous lire le français ?

Mère :...../ Père :.....

- Quelle profession exercez-vous ?

Mère :...../ Père :.....

- Combien d'enfants avez-vous ? Filles :...../ Garçons :.....
- Quels sont leurs âges ?.....
- Votre enfant qui fréquente la GSM est-il né en France ?.....
- Quelle langue parlez-vous majoritairement avec votre enfant à la maison ?.....
- Quelle langue parlez-vous avec votre conjoint ?.....

➤ Votre enfant

- À quel âge a-t-il appris le turc ?...../ le français ?.....
- Dans quelle langue parle-t-il :

Avec sa mère :...../ avec son père :.....

Avec ses frères et sœurs :.....

Avec ses camarades :.....

- Quelle langue lui demande le plus d'efforts ?.....
- Quelle langue comprend-t-il le mieux ?.....
- Quelle langue préfère-t-il parler ? Pourquoi ?.....
- Quelle langue parle-t-il le plus souvent dehors de l'école?.....
- Votre enfant bénéficie-t-il d'une prise en charge orthophonique ?.....

Annexe IV : Cahier de passation

- Épreuve « Dénomination lexicale »

EXALANG 3/6 – cahier de passation

Cible	Transcription si nécessaire	Répétition si non dénommé	Cible	Transcription si nécessaire	Répétition si non dénommé
Amélioration par la répétition : oui non			avion		
pain			fromage		
balai			crayon		
moto			Train		
table			grenouille/		
doigt			crapaud		
nuage			clé		
canard			fleur		
gant			fourchette		
feu			couteau		
voiture			dentifrice		
vélo			tracteur		
salade			lunettes		
zèbre			chaussures		
chat			banane		
girafe			ours		
lune			coccinelle		
robot			toboggan		
yaourt			casserole		

Analyse qualitative des altérations :

Lexique : utilisation de gestes de substitution périphrases ou définitions par l'usage

Remplacement par un mot proche : sur le plan sémantique sur le plan phonologique

Phonologie : Type d'altérations

ajout de syllabe élision de syllabe intersion de syllabes

ajout de phonème élision de phonème inversions de phonèmes

simplification de groupes consonantiques complexification

substitution de phonèmes assimilations dilations

trouble d'articulation : processus d'altération : phonèmes altérés :

- Épreuve « Topologie expression »

EXALANG 3/6 – cahier de passation
--

Topologie :

*Seule la présence de la préposition ou du mot cible est quantifiée
Eviter de passer les deux épreuves de topologie l'une à la suite de l'autre. L'examineur énonce le début de phrase affichée à l'écran avec une intonation montante pour solliciter la production de la fin de phrase*

Productions acceptables en gras	Transcription de la production (<i>facultatif</i>)
Le chat est. sur le toit ; en haut de la maison; au dessus du toit.	
les pommes sont... dans/ sur l'arbre.	
La fille est.... en haut /sur (de) l'échelle.	
Le ballon est... sous / en dessous de l'échelle.	
L'ours est.... derrière l'arbre	
Le garçon est.... devant /près de la porte/maison	
La souris est... devant l'arbre, au pied de l'arbre (dans toléré)	
la fille est.... devant la voiture.	
La fille se cache.... derrière la maison.	
L'escargot est... en dessous/ sous /dessous (de) la voiture.	
la fille est... dans la piscine.	
Le garçon rentre le premier, le chat rentre le deuxième, le dernier, après /derrière.	

- Épreuve « Topologie compréhension »

EXALANG 3/6 – cahier de passation

3 – Compétences Lexicales - Réception

Topologie :

Le premier écran est destiné à vérifier que l'enfant connaît les termes correspondants aux images, qui seront utilisées dans l'épreuve. Aucune notation n'est effectuée sur ce premier écran. L'énoncé est lu par l'examinateur puis l'enfant montre la bonne image avec son doigt.

Enoncé cible	Noter éventuellement le type d'erreur produite
La fille est devant la maison	
Le ballon est sous la voiture	
La fille est à côté de la maison	
L'ours est entre la fille et le garçon	
La fille est dans la piscine	
Le chat est sur le toit	
Le chat est en haut de l'arbre	
L'ours est derrière la maison	
La souris est au pied de l'arbre	
Le chien et la souris sont face à face	
Le garçon marche dans l'herbe	
Les souris sont autour du garçon.	

Désignation des parties du corps

L'examinateur lit le mot affiché à l'écran et demande à l'enfant de désigner la partie du corps correspondante. L'examinateur clique sur la partie du corps désignée par l'enfant. Si l'enfant se trompe, cliquer sur ce qu'il a montré, le point ne sera pas compté

Un bras - une jambe - la tête - le ventre - une main - les yeux - le nez - la bouche - le cou
une oreille - les cheveux - une épaule - les sourcils - un genou - un coude

- Épreuve « Quantificateur et nombre »

EXALANG 3/6 – cahier de passation
--

Quantificateurs et nombre : Langage mathématique

<i>Énoncé lu par l'examineur sur l'écran. Valider par un clic sur ✓ ou ✗</i>	Réponses
Montre moi un chien et un chat	
Combien de lapins?	
Combien de souris?	
Combien de chats?	
Montre-moi deux chats pareils	
Montre-moi où il y a le plus de ballons	
Qui a le moins de cadeaux?	
Montre-moi le premier lapin	
Toutes les souris sont rouges <i>Inciter avec la main à choisir un des 2 cadres « tu choisis une des images, là ou là »</i>	
Montre-moi la troisième souris	
Tous les animaux sont gris sauf la souris <i>Inciter avec la main à choisir un des 2 cadres : « tu choisis une des images, là ou là »</i>	
Montre-moi le plus petit	

- Épreuve « Complément de phrases »

EXALANG 3/6 – cahier de passation

4 – Compétences Morpho-Syntaxiques - Expression

Complément de phrase sur ébauche

*L'examineur lit le début de phrase affiché à l'écran avec une intonation montante afin d'induire la production par l'enfant de la fin de la phrase
2 ou 3 points attribués par phrase, un pour l'adaptation sémantique, les autres pour la présence de la (les) cible(s) morpho-syntaxique(s) attendue(s).*

Phrase amorcée	Réponse de l'enfant	Présence de la cible
Les animaux sont au cinéma, le film va bientôt ...		▪ Verbe infinitif
Gustave s'est installé dans son fauteuil pour....		▪ Verbe à l'infinitif ▪ Expansion (GN)
Le petit monstre est monté...		▪ Préposition
Le petit Extra-Terrestre joue		▪ Préposition + substantif
Dans la maison de Gustave, tout est en bazar ; Demain, Gustave		▪ Flexion verbale du futur ou futur proche
Gustave a déchiré ses billets, il doit.....		▪ Anaphore (« les, en ») ▪ Infinitif du verbe
Le singe va écrire avec		▪ Déterminant + Nom
Gustave a accroché les feuilles...		▪ Préposition adéquate
Avec son pinceau, Gustave ...		▪ Verbe fléchi ▪ Expansion
Rosalie et Martin voudraient bien entrer dans la maison mais.....	<i>Ex : la porte est fermée à verrou : 1 pt</i>	▪ Verbe fléchi ▪ Proposition intégralement correcte (élision d'un « n' » de négation tolérée)

- Épreuve « Répétition de phrases »

EXALANG 3/6 – cahier de passation
--

Répétition de phrases

L'énoncé est produit par l'ordinateur, l'enfant doit le répéter. Les altérations phonologiques ne sont pas à prendre en compte.

*- Attribuer deux points si l'énoncé est répété parfaitement (sans aucune modification de structure : omissions, transformations ou ajouts). L'ajout d'un pronom clitique, renforçateur, est néanmoins toléré.
Ex : Le chien **i** va boire : 2 points*

- Attribuer un point si l'énoncé n'est pas répété intégralement mais que les mots en gras sont présents.

Enoncé	Transcription facultative si erreur
Les garçons vont à la plage. <i>Préposition</i>	
Le chien va boire . <i>Futur proche</i>	
La souris mange du fromage. <i>Article contracté</i>	
La fille entre dans sa maison. <i>Préposition.</i>	
Tom veut jouer au ballon. <i>Verbe infinitif</i>	
Le garçon déchire ses images. <i>Adjectif possessif</i>	
La maîtresse a donné un crayon à la petite fille. <i>Flexion du passé composé</i>	
Le chien n' a pas retrouvé son os. <i>Négation</i>	
Est-ce -qu' il pleut ? <i>Interrogation</i>	
Regarde le cheval dans le pré ! <i>Flexion verbale impérative</i>	
Les plumes du canard sont jaunes <i>Article contracté</i>	
Les ours sortent au printemps <i>Flexion verbale avec accord en nombre</i>	

- Épreuve « Compréhension de récit »

EXALANG 3/6 – cahier de passation

5 – Compétences Morpho-Syntaxiques – Réception

Compréhension de récit et rappel :

L'enfant écoute l'histoire racontée 2 fois par le conteur sur l'ordinateur oralement par l'orthophoniste. On lui propose de restituer l'histoire après écoute puis de répondre aux questions proposées sur l'écran en désignant la bonne image.

Mélina, la petite sorcière, part sur son balai pour aller rendre visite à sa grand-mère. Tout à coup, son chapeau noir pointu avec des rubans verts s'envole. Mélina veut le rattraper mais il s'est transformé en oiseau ! Et il ne veut plus lui obéir ! Impossible de le faire revenir.... Heureusement, Mamy prononce bien fort la bonne formule magique et le chapeau noir à rubans vert revient sur la tête de Mélina.

Que se passe-t-il dans cette histoire ?

Noter la qualité de la restitution spontanée : 0 - 2 - 4.

0 : absence

2 : peu d'éléments restitués

4 : structure et éléments principaux bien restitués

QCM avec et sans images : Cotation automatique par le logiciel

1. Comment voyage Mélina, avec quoi ?
2. Qui est Mélina ?
3. Montre-moi son chapeau
4. Où va Mélina ? Que va-t-elle faire ?
5. Qu'arrive-t-il au chapeau ?
6. Que fait Mamy pour l'aider ?
7. Remets les images dans l'ordre (2 points si tout bon, 1 point si 2 images au moins se succèdent logiquement).

- Épreuve « Aptitudes morphosyntaxiques »

EXALANG 3/6 – cahier de passation

Aptitudes morpho-syntaxiques

L'enfant doit désigner sur l'écran l'image animée correspondant à l'énoncé émis par la voix off. L'examineur clique sur l'image désignée pour enregistrer cette réponse. L'ordinateur enregistrera automatiquement si la réponse est juste ou erronée

Énoncé		Compétence cible
1. Le lapin sort en courant.		Flexion verbale (nombre)
2. L'éléphant est arrosé par le crocodile.		Forme passive
3. La souris bleue prend un bonbon rouge.		Ordre des mots, nombre
4. Les lapins sortent en courant.		Flexion verbale (nombre)
5. La souris mange un morceau de fromage		Flexions verbales temporelles
6. La fille a mis sa robe.		
7. La souris a mangé un morceau de fromage.		
8. La fille va mettre une robe.		
9. Le garçon donne à manger à la poule.		Nombre du déterminant (à la/aux)
10. Il joue avec des voitures		Adéquation du genre
11. Le garçon qui est sur le cheval mange une pomme.		Relative Ambiguïté par proximité
12. Elle joue avec des voitures.		Adéquation du genre
13. Le garçon donne à manger aux poules.		Nombre du déterminant (à la/aux)
14. La dame va faire ses courses, elle prend sa voiture		Sémantique pragmatique
15. Elle ne la regarde pas.		Co-référence pronominale

Annexe V : Résultats de l'EXALANG 3-6

- Couleurs

	B1	B14	B15	B2	B3	B4	B5	B7	B8	B9
notes brutes	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
écart-types	0,67	0,67	0,67	0,58	0,58	0,58	0,58	0,58	0,58	0,58

	B10	B13	B16	B19	B20	B18	B6	B11	B17	B12
notes brutes	10	10	10	10	10	9	9	9	7	6
écart-types	0,58	0,58	0,58	0,58	0,58	-0,47	-0,49	-0,49	-2,65	-3,87

Tableau 30 : Présentation des résultats des enfants bilingues à l'épreuve « Couleurs »

	M2	M4	M5	M7	M8	M11	M12	M13	M15	M6
notes brutes	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
écart-types	0,67	0,67	0,67	0,67	0,67	0,67	0,67	0,67	0,67	0,58

	M9	M10	M14	M16	M17	M18	M19	M20	M1	M3
notes brutes	10	10	10	10	10	10	10	10	9	9
écart-types	0,58	0,58	0,58	0,58	0,58	0,58	0,58	0,58	-0,49	-0,47

Tableau 31 : Présentation des résultats des enfants monolingues à l'épreuve « Couleurs »

- Dénomination rapide des couleurs

	B15	B13	B11	B3	B7	B5	B4	B18	B1	B20
notes brutes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
écart-types	0,37	0,28	0,28	0,28	0,28	0,28	0,28	0,37	0,37	0,28
temps	17 s	15 s	17 s	17 s	20 s	20 s	20 s	24 s	24 s	22 s
écart-types	1,29	1,08	0,89	0,89	0,61	0,61	0,61	0,43	0,43	0,42

	B9	B2	B17	B19	B14	B10	B6	B16	B8	B12
notes brutes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
écart-types	0,28	0,28	0,28	0,28	0,37	0,37	0,28	0,28	0,37	0,37
temps	22 s	23 s	24 s	27 s	28 s	28 s	27 s	36 s	31 s	52 s
écart-types	0,42	0,32	0,23	-0,06	-0,06	-0,06	-0,06	-0,91	-0,43	-3

Tableau 32 : Présentation des résultats des enfants bilingues à l'épreuve « Dénomination rapide des couleurs »

	M8	M20	M10	M5	M12	M15	M18	M2	M9	M17
notes brutes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
écart-types	0,37	0,28	0,28	0,37	0,37	0,37	0,28	0,37	0,28	0,28
temps	17s	13 s	14s	18s	18 s	18 s	15s	19 s	17 s	17 s
écart-types	1,29	1,27	1,18	1,16	1,16	1,16	1,08	1,04	0,89	0,89

	M16	M6	M14	M19	M7	M11	M4	M13	M3	M1
notes brutes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
écart-types	0,28	0,28	0,28	0,28	0,37	0,37	0,37	0,37	0,37	0,28
temps	17s	18 s	19s	20 s	26 s	27 s	27 s	31 s	43 s	50 s
écart-types	0,89	0,8	0,70	0,61	0,18	0,06	0,06	-0,43	-1,9	-2,24

Tableau 33 : Présentation des résultats des enfants monolingues à l'épreuve « Dénomination rapide des couleurs »

- Quantificateur et nombre

	B1	B8	B2	B6	B7	B9	B10	B15	B13	B19
notes brutes	12	12	12	12	12	12	11	11	11	11
écart-types	1,27	1,27	0,87	0,87	0,87	0,87	0,57	0,57	0,29	0,29

	B14	B3	B4	B5	B16	B20	B12	B18	B11	B17
notes brutes	10	10	10	10	10	10	9	9	9	9
écart-types	-0,13	-0,30	-0,30	-0,30	-0,30	-0,30	-0,83	-0,83	-0,88	-0,88

Tableau 34 : Présentation des résultats des enfants bilingues à l'épreuve « Quantificateur et nombre »

	M3	M5	M7	M8	M11	M13	M1	M6	M9	M10
notes brutes	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
écart-types	1,27	1,27	1,27	1,27	1,27	1,27	0,87	0,87	0,87	0,87

	M18	M19	M2	M4	M12	M15	M14	M16	M17	M20
notes brutes	12	12	11	11	11	11	11	11	11	11
écart-types	0,87	0,87	0,57	0,57	0,57	0,57	0,29	0,29	0,29	0,29

Tableau 35 : Présentation des résultats des enfants monolingues à l'épreuve « Quantificateur et nombre »

- Désignation des parties du corps :

	B6	B1	B14	B3	B9	B15	B2	B20	B8	B12
notes brutes	15	14	14	14	14	13	13	13	12	12
écart-types	0,72	-0,07	-0,07	-0,25	-0,25	-0,96	-1,22	-1,22	-1,86	-1,86

	B4	B5	B7	B13	B10	B19	B16	B18	B17	B11
notes brutes	12	12	12	12	11	11	11	10	10	9
écart-types	-2,19	-2,19	-2,19	-2,19	-2,75	-3,17	-3,17	-3,64	-4,14	-5,11

Tableau 36 : Présentation des résultats des enfants bilingues à l'épreuve « Désignation des parties du corps »

	M3	M4	M5	M7	M8	M11	M12	M6	M9	M10
notes brutes	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
écart-types	0,82	0,82	0,82	0,82	0,82	0,82	0,82	0,72	0,72	0,72

	M16	M17	M18	M19	M20	M2	M13	M15	M14	M1
notes brutes	15	15	15	15	15	14	14	14	14	13
écart-types	0,72	0,72	0,72	0,72	0,72	-0,07	-0,07	-0,07	-0,25	-1,22

Tableau 37 : Présentation des résultats des enfants monolingues à l'épreuve « Désignation des parties du corps »

- Répétition de phrases

	B3	B14	B9	B7	B10	B15	B4	B6	B20	B16
notes brutes	24	23	23	22	21	21	21	21	21	20
écart-types	0,91	0,51	0,49	0,06	-0,18	-0,18	-0,36	-0,36	-0,36	-0,78

	B8	B12	B19	B13	B2	B18	B5	B17	B1	B11
notes brutes	17	17	18	16	15	10	12	10	5	7
écart-types	-1,55	-1,55	-1,62	-2,47	-2,89	-3,95	-4,16	-5	-5,66	-6,67

Tableau 38 : Présentation des résultats des enfants bilingues à l'épreuve « Répétition de phrases »

	M6	M10	M18	M3	M4	M5	M8	M11	M12	M13
notes brutes	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
écart-types	0,91	0,91	0,91	0,85	0,85	0,85	0,85	0,85	0,85	0,85

	M20	M1	M14	M16	M19	M2	M7	M9	M15	M17
notes brutes	23	22	22	22	22	21	21	21	20	19
écart-types	0,49	0,06	0,06	0,06	0,06	-0,18	-0,18	-0,36	-0,52	-1,20

Tableau 39 : Présentation des résultats des enfants monolingues à l'épreuve « Répétition de phrases »

-
- Aptitudes morphosyntaxiques

	B1	B8	B9	B10	B15	B3	B6	B7	B14	B4
notes brutes	15	15	15	13	13	13	13	13	11	12
écart-types	1,25	1,25	1,23	0,58	0,58	0,32	0,32	0,32	-0,09	-0,13

	B5	B17	B19	B18	B12	B2	B16	B13	B11	B20
notes brute	10	10	10	8	7	9	9	8	7	5
écart-type	-1,04	-1,04	-1,04	-1,10	-1,44	-1,50	-1,50	-1,95	-2,40	-3,31

Tableau 40 : Présentation des résultats des enfants bilingues à l'épreuve « Aptitudes morphosyntaxiques »

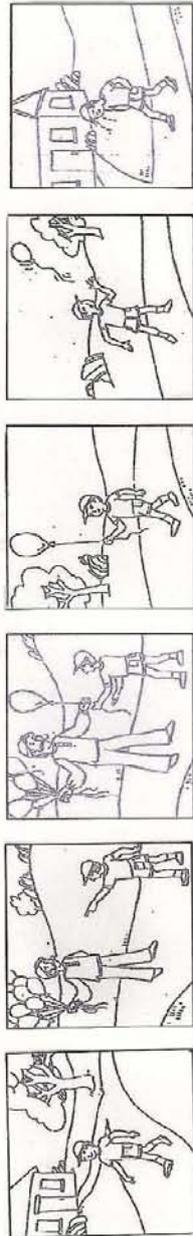
	M3	M5	M7	M8	M11	M12	M1	M6	M9	M10
notes brutes	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
écart-types	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,23	1,23	1,23	1,23

	M16	M4	M17	M15	M18	M20	M2	M13	M14	M19
notes brutes	15	14	14	13	13	13	11	11	11	10
écart-types	1,23	0,91	0,78	0,58	0,32	0,32	-0,09	-0,09	-0,59	-1,04

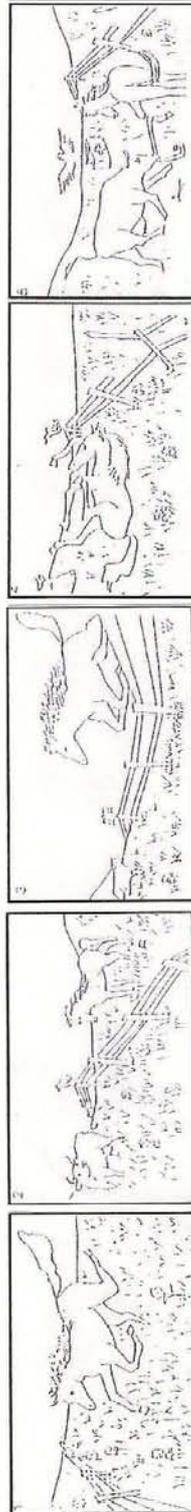
Tableau 41 : Présentation des résultats des enfants monolingues à l'épreuve « Aptitudes morphosyntaxiques »

Annexe VI : Récits en images

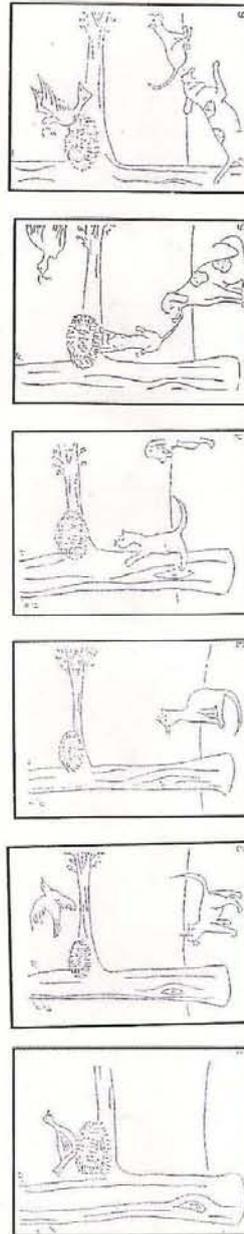
Balloonman Story



Horse Story



Cat Story



Annexe VII Conventions de transcription utilisées

- Les majuscules sont employées uniquement dans le cas d'une liaison du locuteur (par exemple, iZ ont= ils ont) ou d'un commentaire du transcripteur (par exemple, FORT pour signaler que le locuteur parle fort)
- L'intonation montante est marquée par : /
- L'intonation exagérée (insistante) est marquée par : ! mot !
- Les pauses longues sont signalées par des chiffres : **020** (20 secondes)
- L'allongement de la voyelle est marqué par : : (par exemple, le :)
- Les mots inachevés sont marqués par : = (par exemple che= pour cheval)
- Les faux-départs (répétitions et hésitations) sont marqués par : ((mot)) (par exemple : un oiseau ((qui veut se)) qui s'envole)
- Les transcriptions incertaines sont marquées par : ? mot ?
- La transcription d'un passage inaudible est marquée par : (xxxx)

Annexe VIII : Exemple de transcription des récits en images

Histoires	Tour de parole	B20		Audrey	
		N° de clause		N° de clause	
Balloonman story	1			001 002 003 004 005	alors ceZ images devant toi forment une histoire regarde attentivement toutes ces images et quand tu es prête tu me racontes ce que tu vois
Image 1 Image 2	2	001 002 003 004	euh ((je veux je vois)) un garçon qui marche qui veut prendre euh des ballons/		
	3			006	mm
Image 3	4	005 006 007 008 009 010	et après eh ben ((le)) il va ach'ter après ((le monsieur il a dit que il a donné son argent)) le garçon il a donné son argent à le monsieur après il a ach'té il a pris une ballon/		
	5			007	mm
Image 4	6	011	et après ((il va il)) il va à sa maison/		
	7			008	mm
Image 5	8	012	après le ballon ((il est)) il est envolé/		
	9			009	oui
Image 6	10	013	après il a pleuré		
	11			010 011	mm est-c' que tu veux rajouter autre chose
	12	014	non		
Horse story	1			001 002 003 004 005	donc là c'est la même chose toutes leZ images forment une histoire tu regardes attentivement les images et puis tu me dis qu'est'c' que tu as vu
Image 1	2	001 002	((j'ai vu)) un cheval qui court dans ((les))		

ANNEXE IX

Image 2		003	l'herbe et un cheval et un vache eh ben ((le vache)) le		
		004	cheval il a applé le		
		005	vache		
Image 3		006	pour euh jouer		
Image 4		007	ensemble/		
		008	après il a sauté/		
Image 5		009	après ((il est)) il est		
		010	tombé/		
			après euh ((il est)) il s'est levé et après il l'a fait levé après ils sont devenus amis/		
	3			006	m c'est bien
Cat story	1			001 002	alors je vais te montrer la dernière petite histoire
Image 1	2	001 002	euh y'a un oiseau qu'il est dans le nid		
	3			003	mm
Image 2	4	003 004 005	et après y'a un chat qu'il arrive ((qui)) qui va manger le oiseau		
Image 3		006 007 008	et après il est parti l'oiseau et le chat ((et)) et il a croire que il est resté ici/		
	5			004	m
Image 4	6	009 010	et aussi après il a monté ((je)) on dirait ((il va prendre)) il va manger le bébé d'l'oiseau/		
	7			005	m
Image 5	8	011 012 013	après y'a l'chien qu'il est arrivé ((qui)) qui tire ((le)) le chat ((de de)) de la queue/		
	9			006	mm
Image 6	10	014 015	et ((le chat euh)) le chien eh ben ((elle est)) il va manger le chat ((et le)) et ((le)) l'oiseau eh ben il est revenu à sa maison/		
	11			007	mm très bien parfait

Annexe IX : Tableaux récapitulatifs des résultats aux récits en images

Items lexicaux				Items grammaticaux		Indice de Diversité Lexicale
Noms	Verbes	Adjectifs	Adverbes formés à partir d'adjectifs	Adverbes autres	Mots grammaticaux	
22,12%	36,28%	2,05%	0%	5,52%	30,36%	0,35
60,44%				35,88%		

Tableau 42 : Pourcentage des items lexicaux et grammaticaux produits par les enfants bilingues

Items lexicaux				Items grammaticaux		Indice de Diversité Lexicale
Noms	Verbes	Adjectifs	Adverbes formés à partir d'adjectifs	Adverbes autres	Mots grammaticaux	
22,14%	33,99%	2,64%	0%	5,45%	33%	0,38
58,80%				38,31%		

Tableau 43 : Pourcentage des items lexicaux et grammaticaux produits par les enfants monolingues

ANNEXES DES VERSO

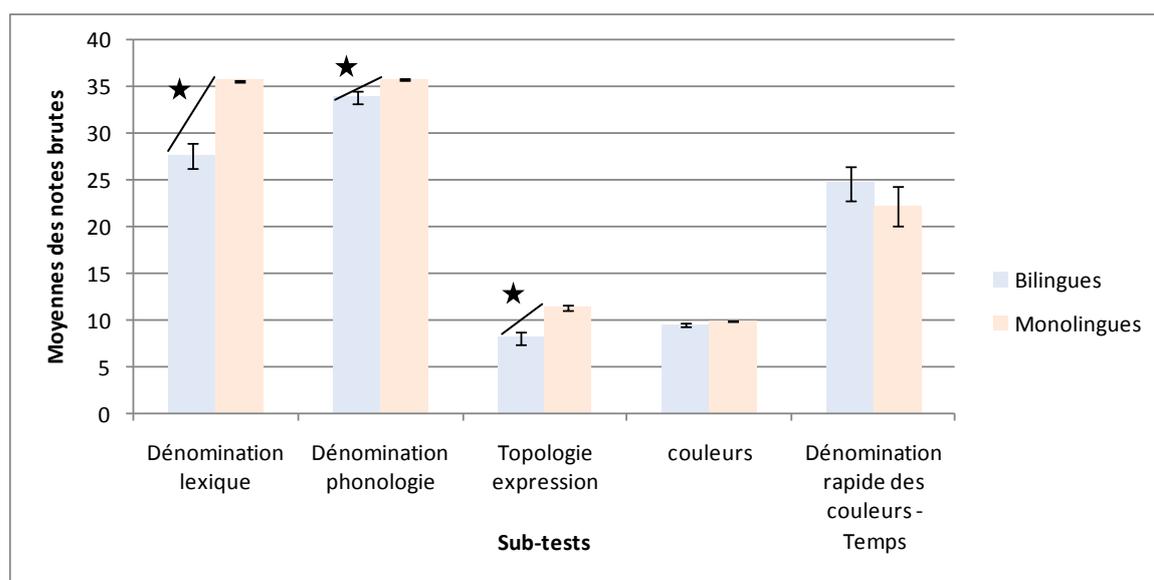


Figure 1 : Comparaison des scores moyens des deux groupes aux épreuves de Lexique en expression

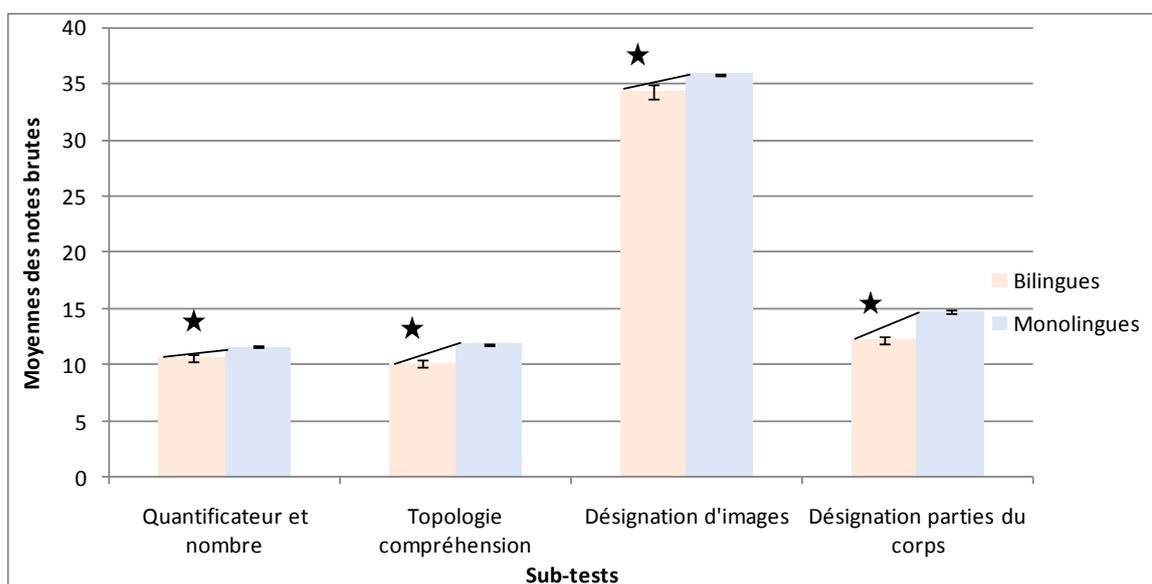


Figure 2 : Comparaison des scores moyens des deux groupes aux épreuves de Lexique en compréhension

Verso de la page 54

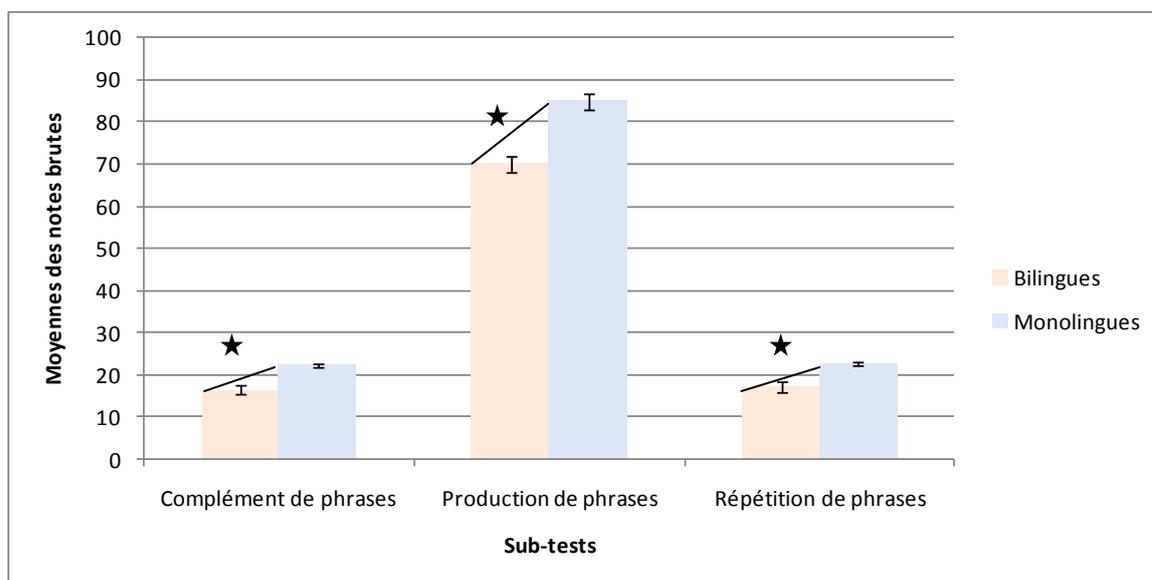


Figure 3 : Comparaison des scores moyens des deux groupes aux épreuves de Morphosyntaxe en expression

Verso de la page 55

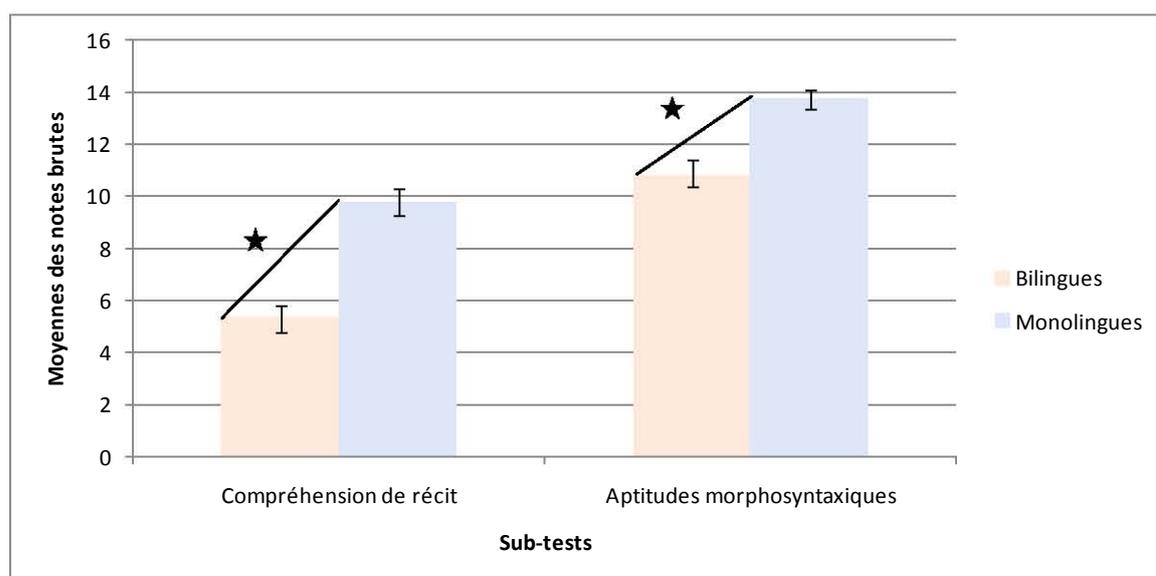


Figure 4 : Comparaison des scores moyens des deux groupes aux épreuves de Morphosyntaxe en compréhension

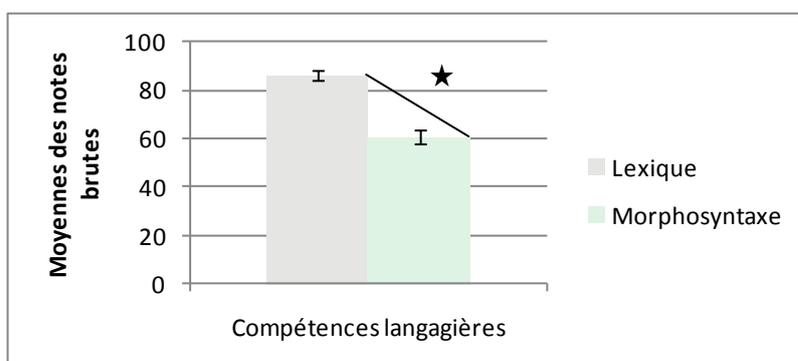


Figure 5 : Comparaison des scores moyens des bilingues en Lexique et en Morphosyntaxe

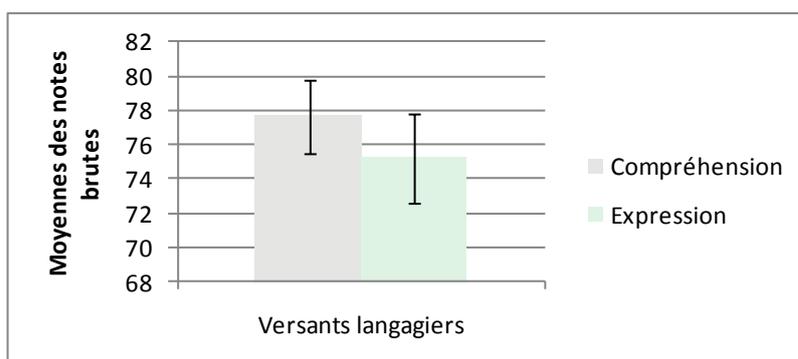


Figure 6 : Comparaison des scores moyens des bilingues en Compréhension et en Expression

Verso de la page 57

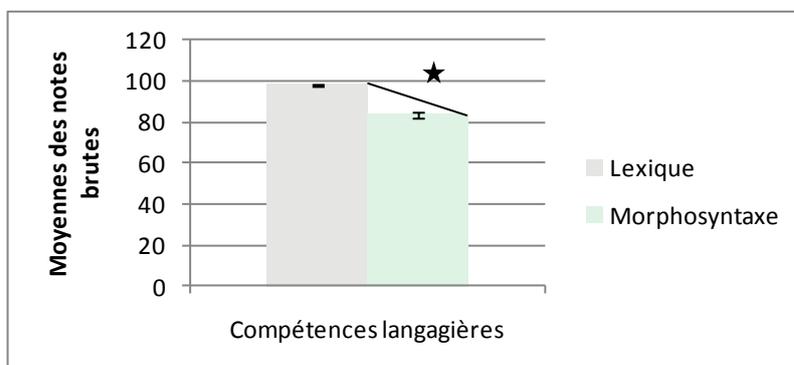


Figure 7 : Comparaison des scores moyens des monolingues en Lexique et en Morphosyntaxe

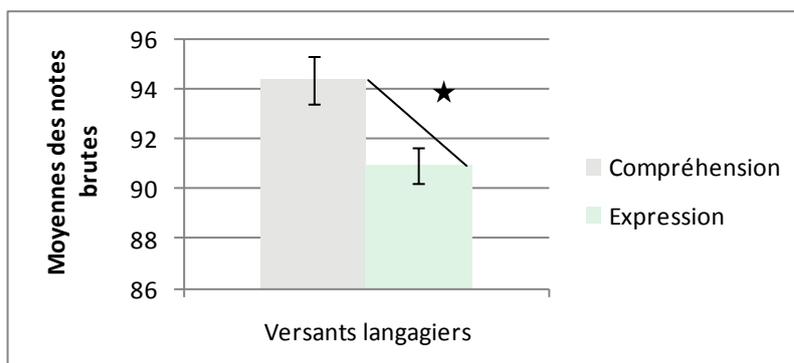


Figure 8 : Comparaison des scores moyens des monolingues en Compréhension et en Expression

TABLE DES ILLUSTRATIONS

1. Liste des Tableaux

Tableau 1 : Présentation des enfants bilingues.....	31
Tableau 2 : Présentation des enfants monolingues.....	32
Tableau 3 : Pratiques langagières des enfants bilingues	33
Tableau 4 : Présentation des résultats des enfants bilingues à l'épreuve « Dénomination lexicque »	46
Tableau 5 : Présentation des résultats des enfants monolingues à l'épreuve « Dénomination lexique ».....	46
Tableau 6 : Présentation des résultats des enfants bilingues à l'épreuve « Topologie expression »	47
Tableau 7 : Présentation des résultats des enfants monolingues à l'épreuve « Topologie expression ».....	47
Tableau 8 : Statistiques de groupes pour les épreuves de lexique en expression.....	48
Tableau 9 : Comparaison des deux groupes aux sub-tests de lexique en expression.....	48
Tableau 10 : Présentation des résultats des enfants bilingues à l'épreuve « Désignation d'images »	49
Tableau 11 : Présentation des résultats des enfants monolingues à l'épreuve « Désignation d'images ».....	49
Tableau 12 : Présentation des résultats des enfants bilingues à l'épreuve « Topologie compréhension »	50
Tableau 13 : Présentation des résultats des enfants monolingues à l'épreuve « Topologie compréhension »	50
Tableau 14 : Statistiques de groupes pour les épreuves de lexique en compréhension	51
Tableau 15 : Comparaison des deux groupes aux sub-tests de lexique en compréhension	51

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Tableau 16 : Présentation des résultats des enfants bilingues à l'épreuve « Complément de phrases ».....	52
Tableau 17 : Présentation des résultats des enfants monolingues à l'épreuve « Complément de phrases ».....	52
Tableau 18 : Présentation des résultats des enfants bilingues à l'épreuve « Production de phrases »	53
Tableau 19 : Présentation des résultats des enfants monolingues à l'épreuve « Production de phrases ».....	54
Tableau 20 : Statistiques de groupes pour les épreuves de morphosyntaxe en expression	54
Tableau 21 : Comparaison des deux groupes aux sub-tests de morphosyntaxe en expression	55
Tableau 22 : Présentation des résultats des enfants bilingues à l'épreuve « Compréhension de récit ».....	55
Tableau 23 : Présentation des résultats des enfants monolingues à l'épreuve « Compréhension de récit ».....	56
Tableau 24 : Statistiques de groupes pour les épreuves de morphosyntaxe en compréhension.....	56
Tableau 25 : Comparaison des deux groupes aux sub-tests de morphosyntaxe en compréhension.....	56
Tableau 26 : Statistique pour échantillons appariés (bilingues).....	57
Tableau 27 : Comparaison Lexique/Morphosyntaxe et Compréhension/Expression au sein du groupe d'enfants bilingues.....	57
Tableau 28 : Statistique pour échantillons appariés (monolingues).....	58
Tableau 29 : Comparaison Lexique/Morphosyntaxe et Compréhension/Expression au sein du groupe des enfants monolingues	58
Tableau 30 : Présentation des résultats des enfants bilingues à l'épreuve « Couleurs »	95
Tableau 31 : Présentation des résultats des enfants monolingues à l'épreuve « Couleurs »	95
Tableau 32 : Présentation des résultats des enfants bilingues à l'épreuve « Dénomination rapide des couleurs ».....	95

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Tableau 33 : Présentation des résultats des enfants monolingues à l'épreuve « Dénomination rapide des couleurs ».....	96
Tableau 34 : Présentation des résultats des enfants bilingues à l'épreuve « Quantificateur et nombre »	96
Tableau 35 : Présentation des résultats des enfants monolingues à l'épreuve « Quantificateur et nombre »	96
Tableau 36 : Présentation des résultats des enfants bilingues à l'épreuve « Désignation des parties du corps ».....	96
Tableau 37 : Présentation des résultats des enfants monolingues à l'épreuve « Désignation des parties du corps »	97
Tableau 38 : Présentation des résultats des enfants bilingues à l'épreuve « Répétition de phrases »	97
Tableau 39 : Présentation des résultats des enfants monolingues à l'épreuve « Répétition de phrases ».....	97
Tableau 40 : Présentation des résultats des enfants bilingues à l'épreuve « Aptitudes morphosyntaxiques »	97
Tableau 41 : Présentation des résultats des enfants monolingues à l'épreuve « Aptitudes morphosyntaxiques »	98
Tableau 42 : Pourcentage des items lexicaux et grammaticaux produits par les enfants bilingues	103
Tableau 43 : Pourcentage des items lexicaux et grammaticaux produits par les enfants monolingues.....	103

2. Liste des figures

Figure 1 : Comparaison des scores moyens des deux groupes aux épreuves de Lexique en expression.....	105
Figure 2 : Comparaison des scores moyens des deux groupes aux épreuves de Lexique en compréhension	106
Figure 3 : Comparaison des scores moyens des deux groupes aux épreuves de Morphosyntaxe en expression.....	107

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 4 : Comparaison des scores moyens des deux groupes aux épreuves de Morphosyntaxe en compréhension	108
Figure 5 : Comparaison des scores moyens des bilingues en Lexique et en Morphosyntaxe.....	109
Figure 6 : Comparaison des scores moyens des bilingues en Compréhension et en Expression .	109
Figure 7 : Comparaison des scores moyens des monolingues en Lexique et en Morphosyntaxe	110
Figure 8 : Comparaison des scores moyens des monolingues en Compréhension et en Expression	110

TABLE DES MATIERES

ORGANIGRAMMES	2
1. <i>Université Claude Bernard Lyon1</i>	2
1.1 Secteur Santé :.....	2
1.2 Secteur Sciences et Technologies :.....	2
2. <i>2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE</i>	3
REMERCIEMENTS.....	4
SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION.....	7
PARTIE THEORIQUE	9
I. LE BILINGUISME	10
1. <i>Langage et langue.....</i>	10
2. <i>Définition du bilinguisme.....</i>	10
3. <i>Le bilinguisme précoce consécutif.....</i>	12
II. STATUT DE LA LANGUE ET PARTICULARITES DE LA COMMUNAUTE TURQUE	13
III. PRESENTATION DES LANGUES ETUDIEES	14
1. <i>Le français</i>	14
1.1. Morphologie	15
1.2. Syntaxe	15
2. <i>Le turc</i>	16
2.1. Morphologie	16
2.2. Syntaxe	17
IV. L'ACQUISITION DU TURC EN LANGUE PREMIERE	18
V. L'ACQUISITION DU FRANÇAIS	19
1. <i>L'acquisition du français en langue première</i>	19
1.1. La compréhension du langage.....	19
1.2. La production du langage.....	20
1.2.1. Le développement lexical	20
1.2.2. Le développement morphosyntaxique	21
2. <i>L'acquisition de la langue seconde par le bilingue précoce consécutif.....</i>	23
2.1. Deux modes d'apprentissage.....	23
2.2. Les stratégies d'apprentissages	24
2.3. Correspondance entre le développement langagier et cognitif de l'enfant	24
2.4. Le répertoire bilingue.....	24
3. <i>Les difficultés de l'apprenant bilingue.....</i>	25
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	26
I. PROBLEMATIQUE	27
II. HYPOTHESE GENERALE.....	27
III. HYPOTHESES OPERATIONNELLES.....	27
PARTIE EXPERIMENTALE	28
I. POPULATIONS	29
1. <i>Choix de nos populations.....</i>	29
2. <i>Recherche de nos populations.....</i>	29
3. <i>Présentation des enfants sélectionnés.....</i>	31
3.1. La maîtrise du français par un des parents	32
3.2. Pratique des langues.....	33
3.3. Place dans la fratrie.....	34
3.4. Professions.....	34
II. PRESENTATION DU MATERIEL.....	34
1. <i>Protocole.....</i>	34
2. <i>EXALANG 3-6.....</i>	35
2.1. Objectifs.....	35
2.2. Etalonnage	35
2.3. Condition d'étalonnage.....	36
2.4. Epreuves	36

TABLE DES MATIÈRES

2.4.1.	Compétences lexicales.....	36
a.	Expression.....	36
b.	Réception.....	37
2.4.2.	Compétences morphosyntaxiques.....	38
a.	Expression.....	38
b.	Réception.....	39
3.	<i>Récit en images</i>	39
III.	PASSATION.....	40
IV.	PROCEDURES DE TRAITEMENT DES DONNEES.....	41
1.	<i>Traitement des données de l'EXALANG 3-6 pour chacun des deux groupes</i>	41
2.	<i>Analyse statistique des deux groupes</i>	42
3.	<i>Traitement des données des récits en images</i>	42
PRESENTATION DES RESULTATS.....		44
I.	LEXIQUE.....	46
1.	<i>Lexique en expression</i>	46
1.1.	Résultats à l'EXALANG 3-6.....	46
1.2.	Comparaison des deux groupes.....	48
2.	<i>Lexique en compréhension</i>	49
2.1.	Résultats à l'EXALANG 3-6.....	49
2.2.	Comparaison des deux groupes.....	51
II.	MORPHOSYNTAXE.....	52
1.	<i>Morphosyntaxe en expression</i>	52
1.1.	Résultats à l'EXALANG 3-6.....	52
1.2.	Comparaison des deux groupes.....	54
2.	<i>Morphosyntaxe en compréhension</i>	55
2.1.	Résultats à l'EXALANG 3-6.....	55
2.2.	Comparaison des deux groupes.....	56
III.	COMPARAISON INTRA-GROUPE.....	57
1.	<i>Groupe des bilingues</i>	57
2.	<i>Groupe des monolingues</i>	58
IV.	RECITS EN IMAGES.....	59
DISCUSSION DES RESULTATS.....		61
I.	ANALYSE DES RESULTATS.....	62
1.	<i>Lexique</i>	62
2.	<i>Morphosyntaxe</i>	64
II.	APPORTS ET LIMITES DE NOTRE MEMOIRE.....	67
1.	<i>Critiques des caractéristiques de notre population de recherche</i>	67
2.	<i>Critiques de notre protocole d'expérimentation</i>	68
2.1.	Limites.....	68
2.2.	Avantages.....	69
III.	OUVERTURES, EVOLUTIONS ET PERSPECTIVES POSSIBLES.....	70
1.	<i>La spécificité de l'enfant bilingue</i>	70
2.	<i>La relation à l'école</i>	72
3.	<i>Ouverture à l'orthophonie</i>	73
CONCLUSION.....		76
BIBLIOGRAPHIE.....		78
ANNEXES.....		83
ANNEXE I : LETTRE POUR LES DIRECTEURS DES ECOLES ET LES ENSEIGNANTS.....		84
ANNEXE II : LETTRE POUR LES PARENTS DES ENFANTS BILINGUES.....		85
ANNEXE III : QUESTIONNAIRE POUR LES PARENTS DES ENFANTS BILINGUES.....		86
ANNEXE IV : CAHIER DE PASSATION.....		87
ANNEXE V : RESULTATS DE L'EXALANG 3-6.....		95
ANNEXE VI : RECITS EN IMAGES.....		99
ANNEXE VII CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION UTILISEES.....		100
ANNEXE VIII : EXEMPLE DE TRANSCRIPTION DES RECITS EN IMAGES.....		101
ANNEXE IX : TABLEAUX RECAPITULATIFS DES RESULTATS AUX RECITS EN IMAGES.....		103
ANNEXES DES VERSO.....		104

TABLE DES MATIÈRES

VERSO DE LA PAGE 45	105
VERSO DE LA PAGE 48	106
VERSO DE LA PAGE 52	107
VERSO DE LA PAGE 53	108
VERSO DE LA PAGE 54	109
VERSO DE LA PAGE 55	110
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	111
1. LISTE DES TABLEAUX	111
2. LISTE DES FIGURES	113
TABLE DES MATIERES	115

LE COZ Audrey
LHOSTE-LASSUS Alice

COMPÉTENCES LEXICALES ET MORPHOSYNTAXIQUES DES ENFANTS BILINGUES FRANCO-TURCS DE GRANDE SECTION DE MATERNELLE : Comparaison avec leurs pairs monolingues français

109 Pages

Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2011

RESUME

Notre mémoire s'attache à étudier les compétences lexicales et morphosyntaxiques des enfants bilingues franco-turcs de Grande Section de Maternelle comparées à celles de leurs pairs monolingues. Les importantes différences typologiques entre le turc et le français, ainsi que les pratiques langagières au sein de la communauté turque influencent considérablement l'acquisition du français langue seconde chez l'enfant bilingue. Les enfants en GSM, entamant leur troisième année d'apprentissage formel du français, présentent une bilingualité dominante en turc. De ce fait, nous émettons l'hypothèse qu'à cet âge, ils montreront des compétences lexicales et morphosyntaxiques moins développées en français. Nous avons évalué ces capacités au moyen du logiciel orthophonique EXALANG 3-6. Nous y avons associé une épreuve de récits en images en langue turque et en langue française. Ainsi, nous avons pu recueillir des données sur le niveau en turc des enfants bilingues constituant notre population. Nous avons proposé le même protocole à un échantillon d'enfants monolingues français afin de pouvoir procéder à une comparaison, quantitative et qualitative des compétences étudiées. Il s'avère que les enfants bilingues franco-turcs produisent des erreurs spécifiques portant sur le genre. Les autres difficultés sont semblables à celles de leurs pairs monolingues, mais en quantité supérieure. Ceci suggère que ce sont des erreurs développementales. Le retard constaté s'apparente à un décalage naturel compte tenu de l'apprentissage du français en cours. Cet écart n'a donc rien d'alarmant à ce stade. En tant que professionnel, il convient de considérer la langue première de l'enfant. Celle-ci étant le témoin d'un développement langagier harmonieux, puisque pratiquée depuis la naissance, chez l'enfant bilingue précoce consécutif. Dans le cas d'une prise en charge orthophonique, le thérapeute pourra élaborer un projet de soin adapté à l'enfant en intégrant sa culture première. Cette démarche nous inscrit dans une orthophonie pluri-ethnique.

MOTS-CLES

Bilinguisme précoce consécutif – Langue turque – Langue française – Acquisition du français langue seconde – Lexique - Morphosyntaxe – EXALANG 3-6.

MEMBRES DU JURY

CANAULT Mélanie – HILAIRE-DEBOVE Géraldine – THÉROND Béatrice

MAITRE DE MEMOIRE

AKINCI Mehmet-Ali

DATE DE SOUTENANCE

30 Juin 2011
