



Raisonnement et conduites explicatives de bilingues de grande section maternelle tout-venants et suivis en orthophonie

Gabrielle Hameau

► To cite this version:

Gabrielle Hameau. Raisonnement et conduites explicatives de bilingues de grande section maternelle tout-venants et suivis en orthophonie. Sciences cognitives. 2015. dumas-01212858

HAL Id: dumas-01212858

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01212858>

Submitted on 3 Nov 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ACADÉMIE DE PARIS

UNIVERSITÉ PARIS VI PIERRE et MARIE CURIE

MÉMOIRE POUR LE CERTIFICAT DE CAPACITÉ D'ORTHOPHONISTE

**Raisonnement et conduites explicatives de bilingues
de grande section maternelle tout-venants et suivis
en orthophonie**

Maître de mémoire : Amina Bensalah-Poulain

Année universitaire 2014/2015

HAMEAU Gabrielle

Née le 21/06/1991

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier en premier lieu Mme Amina Bensalah-Poulain pour m'avoir dirigée tout au long de cette recherche et pour avoir su partager ses connaissances avec passion. Nos échanges m'ont permis d'aboutir à ce présent travail, mais plus encore, d'enrichir mes connaissances aussi bien orthophoniques qu'humaines.

J'adresse également mes remerciements tout particuliers à Mme Coralie Sanson pour son écoute, pour m'avoir encouragée avec beaucoup de bienveillance ainsi que pour ses relectures et multiples conseils avisés.

Je tiens par ailleurs à remercier Mme Mireille Cagnioncle, inspectrice de l'Éducation Nationale pour la circonscription Melun Nord et Est, pour m'avoir autorisée à rencontrer des enfants des écoles de Melun. Mes remerciements chaleureux à Mmes Isabelle Piednoël, Armelle Chevereau, Carole Rabot, directrices des établissements visités, pour leur aide particulièrement active lors du recrutement d'enfants. Je remercie également Mr Charles Presti, Mmes Marie-Dominique Hoeglund, Clémentine Tezzon, Pascale Atlan-Adjedj, Marie-Pierre Faivre-Domenech, Véronique Jacquot, orthophonistes, pour s'être intéressés à ma recherche et pour avoir aimablement accepté d'aménager des temps et des espaces de passations.

Je tiens à exprimer toute ma gratitude aux enfants rencontrés, pour leur fraîcheur, leur spontanéité et pour s'être si gentiment adaptés à mes demandes ; à leur famille pour m'avoir fait confiance et pour avoir partagé avec plaisir leurs pratiques langagières familiales. Ces divers entretiens et passations m'ont beaucoup appris.

Enfin, je ne remercierai jamais assez tous mes proches – famille, frères et sœurs, amis – pour m'avoir aidée de multiples manières. Et pour m'avoir permis d'effectuer ces passionnantes années d'études, ma reconnaissance infinie à mes parents : modèle éternel d'amour, d'éducation, de sagesse et de foi.

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je soussignée HAMEAU Gabrielle, déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Signature :

INTRODUCTION	1
PARTIE THÉORIQUE	2
I. VERS UNE PRISE EN COMPTE DES AVANTAGES DU BILINGUISME	2
1. Description du bilinguisme.....	2
1.1 Des présupposés erronés vers une approche sémiotique	2
1.2 Les types de bilinguisme	3
2. Le développement du langage de l'enfant bilingue.....	4
2.1 Dans le cadre du bilinguisme précoce simultané.....	4
2.2 Dans le cadre du bilinguisme précoce séquentiel	6
2.3 Pour un développement harmonieux	7
2.4 Activations cérébrales propres aux sujets bilingues	8
3. Les avantages liés au bilinguisme	9
3.1 Sur le plan cognitif	9
3.2 Sur le plan linguistique.....	10
II. LE BILINGUISME CHEZ L'ENFANT DE MIGRANTS.....	11
1. Spécificités de l'enfant de migrants.....	11
1.1 De l'intérêt d'un diagnostic de la pratique des langues.....	11
1.2 Fragilité de l'enfant de migrants.....	12
2. Les populations arabophones et turcophones de France	13
2.1 Contexte historique.....	13
2.2 Données sociolinguistiques de la population turque	14
2.3 Données sociolinguistiques de la population arabophone	15
3. Accueillir ces enfants à l'école et en orthophonie	16
3.1 Réflexions autour de l'école comme lieu de rencontre	16
3.2 Complexité de la prise en charge orthophonique	17
III. FONCTION « META » ET PENSÉE LOGIQUE	19
1. Métalangage et métacognition	19
1.1 Le métalangage.....	19
1.2 La métacognition.....	19
1.3 Fonction « méta » et apprentissages.....	20
2. Divers aspects de la pensée logique : du raisonnement à la mise en mots	21

2.1 Théorie piagétienne	21
2.2 Le discours explicatif	22
2.3 La logique narrative et les opérateurs logiques	23
3. Fonction « méta », pensée logique et bilinguisme	23
3.1 Fonction « méta » et bilinguisme	23
3.2 Manifestation des compétences « méta » d'enfants de divers horizons	24
PARTIE PRATIQUE.....	26
I. PROBLEMATIQUE, OBJECIFS ET HYPOTHESES.....	26
II. METHODOLOGIE.....	28
1. Population d'étude	28
1.1 Constitution des groupes	28
1.2. Homogénéité des groupes.....	28
1.3. Constitution du groupe d'enfants suivis en orthophonie	28
1.4 Constitution du groupe d'enfants tout-venants.....	29
1.5. Caractéristiques des enfants bilingues.....	29
2. Difficultés de terrain	30
2.1 La prise de contact avec les orthophonistes	30
2.2. La prise de contact avec les parents d'élèves	30
3. Protocole du recueil des données	30
3.1. Modalités du recueil du corpus.....	31
3.2. Les épreuves	31
3.2.1. Récit sur images - N-EEL – Nouvelles Epreuves pour l'Examen du Langage	31
3.2.2. Les épreuves de l'UDN-II – Utilisation Du Nombre	32
3.3. Perspectives analytiques.....	33
3.3.1. La chute dans la boue – N-EEL.....	33
3.3.2. Cotation des procédures mobilisées dans les trois épreuves de l'UDN-II.....	34
3.3.3. Cotation des conduites argumentatives dans les trois épreuves de l'UDN-II	34
3.3.4. Perspectives communes aux épreuves.....	35
3.4. Méthodologie d'analyse des données	35
III. PRATIQUES LANGAGIERES DES BILINGUES DE NOTRE ÉTUDE	36
1 .Pratiques langagières des familles turcophones rencontrées.....	36
2. Pratiques langagières des familles arabophones rencontrées	36
IV. LES RESULTATS	38
1. EPREUVE LANGAGIERE – N-EEL	38

1.1 Stades morphosyntaxiques – N-EEL « La chute dans la boue »	38
1.2 Logique et structure narratives	39
2. RAISONNEMENT LOGIQUE – UDN-II	40
2.1 Taux de réussite sur la totalité des épreuves	40
2.2 La classification.....	41
2.3 La conservation des quantités discontinues : bouteilles – bouchons.....	42
2.4 La ficelle.....	43
3. DEMARCHE EXPLICATIVE – UDN-II.....	44
3.1. Taux de conduites explicatives sur la totalité des épreuves	44
3.2 Explications élaborées lors de la classification et de la conservation	44
3.4 La ficelle.....	46
4. REPRÉSENTATION SYNTHÉTIQUE DES TROIS AXES D'ANALYSE....	47
V. DISCUSSION.....	48
1. Interprétation des résultats.....	48
1.1 Sur le plan linguistique.....	48
1.2 Sur le plan du raisonnement logique	49
1.3 Sur le plan des conduites explicatives	50
2. Vérification des hypothèses.....	51
VI. LIMITES DE NOTRE ETUDE	56
CONCLUSION ET PERSPECTIVES	58
BIBLIOGRAPHIE	61
LISTE DES ANNEXES	76

SOMMAIRE DES TABLEAUX ET FIGURES

TABLEAUX

Tableau I. Caractérisation des groupes d'étude	28
Tableau II. Stades morphosyntaxiques - "La chute dans la boue" – N-EEL	38
Tableau III. Étalonnage "La chute dans la boue" - N-EEL	38
Tableau IV. Logique et structure narratives - N-EEL "La chute dans la boue"	39
Tableau V. Moyennes générales sur la totalité des épreuves - UDN-II	40
Tableau VI. Conduites manifestant des difficultés - Classification 9 et 27 cartes - UDN-II	42
Tableau VII. Moyennes générales explication sur la totalité des épreuves - UDN-II	44
Tableau VIII. Emplois de termes génériques dans la classification - UDN-II	45

FIGURES

Figure I. Réussite totale classification - 9 cartes - UDN-II	41
Figure II. Dégagement du critère de la taille - 27 cartes - UDN-II	41
Figure III. La conservation des quantités discontinues - UDN-II	42
Figure IV. La ficelle - UDN-II	43
Figure V. Production d'explications élaborées - classification et conservation - UDN-II	45
Figure VI. Types de réponses explicatives lors de la ficelle - UDN-II	46
Figure VII. Vue d'ensemble	47

La majorité de la population mondiale vit dans des communautés bilingues (Grosjean, 1984) (63). La France semble alors être une exception en ce qu'elle se définit comme un pays monolingue. Si les flux migratoires viennent depuis plusieurs années relativiser ce dogme, plusieurs scientifiques postulent pourtant que les enfants de migrants deviendraient, à terme, tous monolingues francophones (Giles et coll., 1977) (59). Or, la démocratisation de l'utilisation des médias semble entre autres, encourager au contraire une reviviscence de ces langues. De plus, les événements politiques internationaux – conflits, guerres – renforcent ces mouvements migratoires. L'évolution ne tend donc visiblement pas vers le monolinguisme. Il n'est alors pas rare pour l'orthophoniste ou pour l'enseignant d'accueillir des primo-arrivants ou des enfants dits « allophones ». La principale difficulté de l'orthophoniste demeure l'évaluation et le diagnostic différentiel, la question étant de savoir si les difficultés de l'enfant sont ou non liées à sa pratique de plus d'une langue. Ce questionnement peut aussi être celui de l'enseignant.

Les résultats d'un précédent travail (Jouët, 2011) (81), auquel ce mémoire fait suite, attestent d'un effet cumulé du bilinguisme et du travail orthophonique sur les conduites métalangagières et métacognitives chez des enfants turcophones du primaire. Le métalangage et la métacognition nous paraissent alors être un angle d'étude pertinent et efficace pour la mise en évidence de compétences chez l'enfant bilingue.

Notre mémoire s'attache ainsi à observer les compétences métacognitives et le raisonnement logique d'enfants de grande section maternelle – bilingues turcophones et arabophones, suivis en orthophonie et tout-venants – à l'aide de l'UDN-II et de la N-EEL.

Dans la partie théorique, nous chercherons à appréhender une représentation du bilinguisme – ses variétés, son développement – et à voir en quoi celui-ci est pourvoyeur de nombreux avantages. Nous définirons ensuite la fonction « méta » et la pensée logique, avant de les incorporer à la dynamique du bilinguisme. Enfin, nous aborderons la spécificité de l'enfant de migrants, et plus précisément de celle des individus arabophones et turcophones de France.

Dans la partie pratique, nous présenterons notre problématique et nos hypothèses de travail. Par la suite, nous décrirons la méthodologie employée, les pratiques langagières de nos groupes, et les résultats obtenus. Ceux-ci seront ensuite discutés et confrontés aux données de la littérature, afin de vérifier nos hypothèses et d'en dégager des perspectives.

I. VERS UNE PRISE EN COMPTE DES AVANTAGES DU BILINGUISME

1. Description du bilinguisme

1.1 Des présupposés erronés vers une approche sémiotique

Jusqu'en 1960, de nombreux chercheurs s'accordent à penser que le bilinguisme constitue une menace pour l'individu, nuisant à son développement, résultats de tests d'intelligence à l'appui. Or ces recherches avaient pour biais principal d'utiliser des tests liés à un contexte culturel donné (Saer et coll., 1924 cités par Lüdi, 2001) (95). Les années 1960-1970 marqueront un véritable tournant, avec notamment l'émergence de l'ère cognitive. En 1962 une importante étude de Lambert et Peal (90) objective, à l'aide de tests adaptés, chez le sujet bilingue : une flexibilité mentale supérieure, une faculté de raisonnement abstrait accrue et une facilité dans la construction de concepts.

Malgré de multiples découvertes positives et un intérêt croissant des chercheurs, les représentations négatives planent toujours au-dessus du bilinguisme. Pour certains, il demande un tel effort cognitif qu'il retarde le développement global de l'enfant. Il constitue, pour d'autres, un facteur prédisposant aux troubles du langage. Ces présupposés demeurent présents parmi les professionnels de santé comme ceux de l'éducation mais également parmi les parents d'enfants bilingues. Le chercheur Akinci (2008a) (2) confie à ce sujet qu'au cours d'une étude, une enseignante lui demande si les difficultés d'apprentissage du français de ses élèves turcophones, ne seraient pas liées à un « problème génétique ». Les dégâts de telles suppositions ne s'arrêtent malheureusement pas là : la psychologue clinicienne Francine Couëtoux-Jungman (2010) (33) et la pédopsychiatre Marie-Rose Moro (2013) (102) font état chez les parents d'inhibitions verbales, de refoulement de langue maternelle, de mésestime de soi, en réaction à ces considérations négatives. Pour ces deux professionnelles, de telles attitudes peuvent être à l'origine d'un désordre psychique chez l'enfant, avec pour collatérale directe, une mauvaise constitution du langage. Ces constats témoignent en réalité du manque d'informations et de formations relatives à la dynamique du bilinguisme.

Mais ceci n'est pas sans lien non plus, comme le note Bensalah (2014) (11) avec le fait que de nombreuses recherches « sont conçues dans un contexte d'abord perçu et vécu comme homolingue et monoculturel, les modèles théoriques et les points de vue dominants

restant alors fortement marqués par « une conception quelque peu monolithique et surtout monolingue de la communication » (Matthey, 1995) ». Selon Bensalah :

Ces recherches ne considèrent que la dimension linguistique du locuteur comme le laissent transparaître les termes même de monolinguisme ou plurilinguisme ; dans un cas comme dans l'autre, la question n'est considérée que du seul point de vue linguistique, et non sous l'angle d'une approche sémiotique. Or, une des difficultés que peut rencontrer l'enfant qui se trouve en situation d'acquisition-apprentissage d'une nouvelle langue, peut s'expliquer par le fait que l'on porte, avant tout, un regard sur ses performances et ses compétences linguistiques, ignorant les autres compétences sémiotiques qui « l'humanisent ». Pour l'enfant dit monolingue comme pour l'enfant plurilingue la question serait, de savoir « s'il entre ou pas dans des jeux de langage différents », indépendamment de la question de la maîtrise de la langue (François, 1994).

1.2 Les types de bilinguisme

De multiples études rendent compte de la pluralité des situations de bilinguisme, de par les composantes interindividuelles, sociologiques, culturelles et environnementales. Le facteur le plus sensible semble être celui de l'âge d'acquisition de la seconde langue. En cela, l'âge critique serait de sept ans environ, seuil au-delà duquel, l'immersion dans une autre langue devient plus difficile, à mesure que la plasticité cérébrale décroît. Dalgalian (2000) (37) ou encore Petit (2001) (109) expliquent qu'avant cet âge, l'enfant acquiert les langues de façon naturelle, tandis que cet apprentissage devient volontaire et organisé par la suite. Notons néanmoins que ce seuil demeure discutable selon la composante linguistique : la phonologie semble en effet plus dépendante de l'âge d'acquisition que ne l'est la syntaxe (Francis, 1999, cité par Siviude-Chauvel, 2010) (118).

Il convient de se référer aux termes, employés par Bijeljac-Babic (2000) (22) : le « bilinguisme précoce », chez l'enfant entre 0 et 3 ans, et « bilinguisme tardif » pour les enfants plus âgés. Parmi les bilingues précoces se distinguent les « bilingues précoces simultanés » des « bilingues précoces consécutifs ». Comme leurs appellations l'indiquent, les premiers bénéficient simultanément de deux langues, tandis que pour les autres, la confrontation à la seconde langue a lieu entre 3 et 6 ans. Le « bilinguisme tardif » correspond à tous les sujets acquérant une nouvelle langue après l'âge de 6 ans. Ce groupe contient une importante variété de bilinguismes. Ces âges repère ne sont pas pour autant à envisager de façon trop figée. En effet, pour Abdelilah-Bauer (2008) (1), les conditions d'apprentissage constituent un facteur tout aussi, voire plus pertinent.

Définir le bilinguisme demeure complexe. Dans les esprits, classiquement, le sujet bilingue renvoie à la maîtrise équilibrée d'au moins deux systèmes linguistiques. Or, comme le soulignent Gottardo et Grant (2008) (62), il serait au contraire plus opportun de concevoir le bilinguisme comme un continuum, au cours duquel les compétences du sujet

dans telle ou telle langue sont amenées à varier, « sans égard à la façon ni au moment où elles ont été apprises ». D'aucuns utilisent alors le terme de « langue dominante », sachant que celle-ci évolue au fil du temps. Selon Kohnert (2010) (88), l'enfant passe par trois phases : entre 5 et 6 ans, il utilise préférentiellement sa langue maternelle à sa langue seconde ; entre 8 et 10 ans l'utilisation de ces deux langues semble plutôt homogène ; tandis qu'entre 14 et 16 ans, la langue seconde devient la langue dominante. Ce schéma ne s'applique évidemment pas à toutes les situations. D'autre part, soulignons que la langue dite dominante ne l'est pas dans toutes les tâches. Par exemple, Kress (1984, cité par Bertheliet, 1987) (14) souligne que la langue seconde assure la fonction instrumentale et apparaît comme étant celle de l'adaptation sociale, tandis que la langue maternelle véhicule la fonction symbolique, et ce même si elle devient « langue dominée ». Finalement, les compétences que l'enfant développe dans chaque langue sont à considérer d'un point de vue pragmatique car elles constituent une réponse spécifique à un ensemble de besoins et de circonstances. Ces compétences évoluent naturellement au cours de la vie, à mesure que les besoins se modifient (Bialystok et coll., 2008) (20). Le passage d'un bilinguisme passif vers un bilinguisme actif, avec la scolarisation notamment, en est un exemple.

Outre ces diverses considérations, d'autres auteurs viennent à discuter la notion même de monolinguisme. Pour le linguiste Frédéric François (1994) (55), l'enfant est en réalité davantage confronté à la diversité des actes de langage qu'à la langue et à sa forme phonique. En ce sens, tout individu peut prétendre à se considérer multilingue, puisque, « ce sont des façons d'être avec la langue que l'enfant apprend, et non des langues » ; les compétences communicationnelles et dialogiques prévalent alors. Plus récemment, Tracy (2006, cité par Barthet 2011) (7) abonde également en ce sens, réaffirmant que tout enfant développe très tôt « des variétés de langues coexistantes », choisissant d'utiliser tel ou tel dialecte social (argot, verlan...) ou régional (patois...) et/ou adaptant simplement son registre de parole selon le contexte. Ces divers apports de la littérature nous amènent à repenser la spécificité linguistique de chaque individu, dans une perspective globale.

2. Le développement du langage de l'enfant bilingue

L'âge d'acquisition impacte alors l'apprentissage : les bilinguismes précoce simultané et précoce consécutif sont donc des modes d'apprentissage favorisant, mais dont le développement diffère.

2.1 Dans le cadre du bilinguisme précoce simultané

La situation de bilinguisme simultané constitue, selon Abdelilah-Bauer (2008) (1), l'apprentissage le plus naturel, permettant à l'enfant de bénéficier de deux langues

maternelles. L'acquisition linguistique de ces enfants est, en tous points, identique à la structure d'acquisition de l'enfant monolingue, d'après De Houwer (2006) (76). Le babillage apparaît effectivement autour de 6 mois avec une volubilité et des types de syllabes et de voyelles isolées identiques à ceux des monolingues. Les premiers mots apparaissent également aux alentours de 12 mois, et l'explosion lexicale s'effectue dès 18 mois, à l'instar de l'enfant monolingue (Kern, 2006) (84). La nature des premiers mots variera, comme chez le monolingue, selon l'environnement linguistique et culturel (Boysson-Bardies, 1996) (26). Concernant ce développement lexical, si certains attribuaient à l'enfant bilingue un stock lexical plus réduit, cette hypothèse est dorénavant réfutée puisqu'il convient de cumuler son lexique dans ses deux langues, pour aboutir au même nombre de mots que l'enfant monolingue (Kern, 2006) (84). Néanmoins, certains auteurs constatent un effet « balancier », soit une progression d'acquisition dans chaque langue qui ne s'effectue pas au même rythme. Ainsi, selon les événements de la vie de l'enfant (entrée à l'école, voyages), le bain de langue environnant variant, la langue dominante varie alors naturellement, sans que cela ne soit pathologique (Deprez, 1994) (46). En effet, même chez le bilingue précoce, il existe une langue dominante (Bijeljac-Babic, 2000) (22).

Quant à savoir si l'enfant bilingue possède un système linguistique unique ou deux, les avis divergent. D'après Volterra & Taeschner (1978), cités par Bijeljac-Babic (2000) (22), l'enfant passe par un premier stade pendant lequel un système unique contient les mots des deux langues ; puis, le lexique et la phonologie se distinguent, et enfin, les deux langues sont séparées au niveau lexical, phonologique et syntaxique. C'est ainsi que de nombreux auteurs considèrent qu'avant l'âge de trois ans, l'enfant n'est pas en mesure de séparer les deux systèmes linguistiques, ce qui expliquerait certaines productions de mélange de langues chez plusieurs enfants. Cependant, certains auteurs, comme Abdelilah-Bauer (2008) (1) ou encore Kern (2006) (84) estiment que cette hypothèse est dorénavant réfutée par de nombreuses études (Genesee et coll. 1995) (57) concluant que les deux systèmes linguistiques sont, au contraire, différenciés très tôt. L'enfant constate rapidement qu'un même signifié peut avoir plusieurs signifiants, selon son interlocuteur. Ainsi, cette différenciation s'effectuerait d'abord au niveau phonologique, puis syntaxique.

Aussi, concernant le « mélange des langues », l'orthophoniste Nicole Denni-Krichel (2007) (45) rappelle que, dans le cas où l'enfant a un apprentissage de type expressif, par opposition à l'apprentissage analytique, celui-ci sera intéressé par l'interaction dans la communication et tâtonnera plus longtemps sur le plan de la précision linguistique. Il mettra notamment plus de temps à associer une langue à une personne ou à une situation.

Rappelons que ce type d'apprentissage dit expressif, peut aussi bien concerner l'enfant monolingue que l'enfant bilingue, et que ce temps de « mélange », constitue un passage, non systématique et non pathologique. Par ailleurs, ce mélange des langues peut parfois être confondu avec l'alternance codique, ou *code-switching*, autrement dit un style de communication marqué par des passages d'une langue à l'autre, et très répandu au sein des familles bilingues (Deprez, 1994) (46). Il concerne tous les bilingues de tous les niveaux.

2.2 Dans le cadre du bilinguisme précoce séquentiel

La situation d'acquisition de la langue chez le bilingue précoce séquentiel est, là encore, naturelle. Mais, les circonstances peuvent être plus ou moins douloureuses, la première confrontation à la L2 ayant souvent lieu lors de l'entrée à l'école maternelle : l'enfant se trouve alors plongé dans un bain de langage qu'il ne saisit pas encore. Cet apprentissage sera plus serein si la première langue est bien stabilisée : il s'agit de l'interdépendance linguistique (Cummins, 1991) (36), soit le fait que le niveau de compétence linguistique en L2 est fonction du niveau de compétence en L1. Une langue de référence, bien installée, de façon stable, est absolument indispensable à l'acquisition harmonieuse d'une seconde langue. En cela, la compétence métalinguistique joue un grand rôle : selon Lucchini (2005) (94), si l'enfant a pu construire une réflexion métalangagière en langue première, la seconde langue sera apprise par comparaison perpétuelle à la langue de référence, à l'aide d'analyses métalinguistiques.

D'aucuns se sont interrogés quant aux transferts éventuels d'une langue à l'autre. Plusieurs études (Williams, 1979 ; Mack, 1989 ; Caramazza, Yeni-Khomshian, Zurif et Carbone, 1973 ; Major, 1992) amènent Bijeljac-Babic (2000) (22) à conclure que la phonologie de la seconde langue peut influencer celle de la langue maternelle, particulièrement quand le niveau en L2 est élevé. Les mécanismes de perception et de production changent alors et se traduisent par une amélioration des performances en L2, mais également par un affinement de la perception et de la production en L1. Il est d'ailleurs intéressant de constater que sur le plan phonologique, les deux systèmes interagissent tout en étant bien distingués : si les catégories phonétiques de la L1 constituent le point de départ du développement de la L2, l'enfant bilingue ne fait pas les mêmes erreurs dans les deux langues. Ces erreurs sont même parfois contraires (antériorisation / postériorisation), mais les contraintes phonotactiques de chaque langue finissent par être bien respectées (Holm et coll., 2001, cités par Messaouden, 2010) (99). Dalgalian (2000) (37) considère que les transferts se font principalement de la L1 vers la L2, mais il n'exclut pas que certains transferts puissent s'effectuer en sens inverse. C'est

donc en s'appuyant sur ses acquis de première langue que l'enfant va acquérir peu à peu sa deuxième langue, tout en continuant de progresser en L1.

Tabors (2008) (119) a ainsi décrit 4 étapes de cheminement, depuis l'arrivée en maternelle : en premier lieu, l'enfant n'utilise que sa L1 alors que l'environnement ne le comprend pas. Après cette prise de conscience, l'enfant passe par une communication non-verbale. Petit à petit, à force d'imprégnation, il peut produire des phrases courtes, de style « télégraphique » en L2. Il finit enfin par extraire des règles linguistiques propres à cette L2 et aboutit alors à la production de phrases, avec quelques erreurs résiduelles normales. Concernant ce même développement morphosyntaxique, si Doyle & coll. (1977, cités par Messaouden, 2010) (99) décrivent, outre un lexique réduit discuté précédemment, un niveau de complexité syntaxique inférieur aux monolingues, d'autres auteurs attribuent au contraire aux enfants bilingues consécutifs un avantage en ce qu'ils possèdent une maturité cognitive et une influence interlinguistique donnant lieu, par exemple, à une augmentation du LME en L2 plus rapide (Winitz et coll., 1995, cités par Messaouden) (99). Ils suivent, pour la L2, les mêmes étapes d'acquisition de la morphologie grammaticale avec des erreurs développementales normales.

2.3 Pour un développement harmonieux

Que le bilinguisme précoce soit simultané ou consécutif, rares sont les études présentant les bilingues en deçà de la norme monolingue. Même si le développement peut être différent, les enfants bilingues rattrapent leur retard après quelques années de scolarisation (Kern, 2006) (84). Akinci (2008a) (2) observe par exemple que les enfants turcophones rattrapent leurs pairs monolingues aux alentours de 10 ans. Toutefois, comme chez l'enfant monolingue, l'acquisition du langage est soumise à différentes variables, parfois visibles au sein d'une même fratrie, comme le montre l'étude de Schnitzer et Krasinsky (1996, cités par Messaouden, 2010) (99). En plus des variables propres aux langues et à la qualité du bain de langue, il existe des variables individuelles telles que le développement cognitif, social, mais aussi affectif. C'est pourquoi Petit (2001) (109) énumère plusieurs conditions indispensables à l'acquisition harmonieuse d'une seconde langue. Premièrement, les deux langues doivent bénéficier d'un statut social et d'une considération comparable. Aussi, l'apprentissage doit commencer le plus tôt possible, et de manière intensive : l'exposition à la seconde langue doit être riche et de bonne qualité. L'auteur insiste sur l'importance de conditions affectives favorables. C'est ainsi qu'il est possible d'aboutir à un développement langagier bilingue serein, amenant alors cet enfant à répondre, lorsqu'on

lui demande quelle est sa langue maternelle : « Madame, est-ce que je peux dire que j'en ai deux ? » (Sabatier, 2004) (114).

2.4 Activations cérébrales propres aux sujets bilingues

Peu d'études relatives à l'organisation cérébrale du bilingue ont été consacrées à l'enfant. Néanmoins, par l'utilisation de la technique des Potentiels Evoqués (*Evoked Response Potentials*) qui permet de détecter l'activité électrique du cerveau, le traitement linguistique de la langue maternelle et d'une langue étrangère a pu être analysé. Ainsi, Conboy et coll. (2005) (32) montrent au cours d'une étude effectuée auprès d'enfants entre 7 et 11 mois un déclin progressif de la sensibilité aux contrastes n'appartenant pas à la langue maternelle, alors qu'ils étaient initialement tous perçus. Ce déclin est accompagné d'une amélioration de la discrimination des contrastes de la langue maternelle. Ainsi, vers la fin de la première année, le système de perception se spécialiserait dans le traitement de la langue maternelle, avec, en conséquence, de plus en plus de réseaux neuronaux affectés au traitement de ces contrastes, parallèlement à une diminution de réseaux affectés au traitement de sons non présents dans la langue maternelle. Il est intéressant de constater, en lien avec les éléments précédents, que le bilingue précoce consécutif n'est donc pas plus spécialisé dans le traitement des sons de la langue seconde que ne l'est le bilingue tardif. Il n'est cependant pas rare que ceux-ci aient des compétences en langue seconde similaires à celles du bilingue simultané.

Concernant le sujet bilingue adulte, de nombreux travaux ont cherché à mettre en évidence les types d'activations cérébrales associées aux traitements de la L1 ou de la L2. Celles-ci font état d'activations très similaires pour le bilingue équilibré, ou de haut niveau, en L1 et en L2 (Klein et coll., 1999 (87) ; Illes et coll. (77), 1999 ; Hernandez et coll., 2000 (74)). Toutefois, dans le cas, plus fréquent, du bilinguisme non équilibré, les activations apparaissent bien plus variables et étendues en L2 que celles provoquées par la L1 (Dehaene et coll., 1997 (42)). Ainsi, les représentations corticales des deux langues seraient amenées à devenir de plus en plus similaires lorsque l'apprentissage de la L2 s'automatise (Dehaene et coll., 2006) (43). D'aucuns invoquent, là encore, le facteur d'âge d'acquisition pour expliquer ces différences d'activation. Ce facteur est cependant remis en question : Perani et coll. (1998) (107) ont comparé des bilingues de haut niveau, précoces et tardifs et n'ont mis en évidence aucune différence significative. Il semblerait donc qu'une langue acquise tardivement, mais bien maîtrisée, active les mêmes aires cérébrales que la L1, et ce indépendamment de l'âge d'acquisition.

Il existe d'autre part des différences notables de facilité d'apprentissage au sein de la population. Golestani and coll. (2006) (60) ont alors cherché à voir si cela se vérifie avec un corrélat anatomique. Ils constatent que les apprenants rapides présentent un gyrus de Heschl gauche, abritant le cortex auditif, plus volumineux que celui des sujets de l'autre groupe. Ces considérations laissent penser, selon lui, que cette caractéristique influence la précision de la représentation temporelle des sons. Les auteurs rappellent que l'entraînement et la plasticité cérébrale peuvent permettre à tout apprenant de maîtriser une langue étrangère. Plus encore, de multiples facteurs liés à l'affect, à l'environnement, au mode d'apprentissage, viennent teinter les performances des apprenants.

3. Les avantages liés au bilinguisme

3.1 Sur le plan cognitif

Depuis la célèbre étude menée par Lambert et Peal (1962) (90) plusieurs recherches tendent à présenter le bilinguisme comme pourvoyeur de nombreux atouts. En 2009, Bialystok et Viswanathan (21) décrivent notamment chez les enfants âgés de 8 ans, un développement de compétences particulièrement accrues dans le domaine des fonctions exécutives, à savoir la flexibilité, la mise à jour, l'inhibition. Ces bénéfices sont expliqués, entre autres, par la nécessité d'alterner entre deux codes linguistiques. Si d'autres études corroborent ces résultats, une récente analyse de Dana-Gordon (2013) (38) ne décèle pourtant pas d'avantages significatifs dans le domaine des fonctions exécutives chez les bilingues préadolescents (13-15 ans), mais l'effet est néanmoins prégnant chez le bilingue plus âgé. L'auteure conclut alors que l'effet du bilinguisme sur les fonctions exécutives serait dépendant de l'âge des sujets.

Outre ce domaine, il semble également que les sujets bilingues présentent de meilleurs résultats en mathématiques, avec notamment une certaine capacité à résoudre des problèmes (Kihlstedt, 2001 ; Petit, 2001) (85 ; 109), en raison, probablement, de l'alternance codique. D'après analyse d'IRM, (Izard et coll., 2008) (79) la zone activée lors d'une tâche de calcul se situe dans l'aire de Broca, aire dévolue à la production phonologique et grammaticale. Ainsi, la stimulation accrue de cette aire chez le sujet bilingue, aurait en conséquence des répercussions sur les potentialités en mathématiques. Lors de tâches de calcul, de connaissance de la langue et d'attention, Craen et coll. (2010) (34) démontrent, en observant les IRM de sujets bilingues âgés entre 7,5 et 11 ans, que ceux-ci travaillent plus vite, tout en manifestant une activité cérébrale moins intense, ce qui équivaut à une certaine économie d'énergie. Les sujets bilingues feraient également preuve de performances particulières lors de tests de perception spatiale (Kern, 2006) (84).

3.2 Sur le plan linguistique

Une étude de Chee et coll. (2004) (27) montre, IRM à l'appui, que les sujets bilingues de bon niveau recrutent plus intensément les régions de l'insula et de l'aire de Broca lors d'une tâche impliquant les processus de mémoire phonologique. Ces sujets utiliseraient leurs circuits de mémoire phonologique de manière plus efficace. Cette qualité serait en faveur, entre autres, d'un apprentissage plus aisé d'une langue étrangère. Dalgalian (2000) (37) évoque en ce sens un « don acquis » des langues comme faculté du bilingue précoce à transférer ses compétences à une nouvelle langue. Par ailleurs, les bilingues présenteraient des compétences dans la pragmatique du langage particulièrement développées. Ben-Zeev (1977, cité par Lüdi, 2001) (95) parle de « sensibilité communicative accrue », soit de bonnes capacités d'adaptation en situation dialogique. En outre, la créativité et la mobilité conceptuelle générale semblent favorisées par l'apprentissage précoce d'une deuxième langue : Hommel et coll. (2011) (75) parlent alors de « pensée divergente » pour les bilingues de haut niveau, lors de questions ouvertes telles que « Quelles seraient les possibilités d'utilisation d'une brique/chaussure/journal ? ».

Il est admis que le bilinguisme favorise le développement des compétences métalangagières (Bialystok, 1988 ; 2006) (17 ; 19). On parle alors de conscience linguistique supérieure ou précoce chez ces sujets. Cet aspect est d'autant plus intéressant qu'il est considéré comme étant l'un des jalons de l'acquisition ultérieure de la lecture (Habib, 2002) (68) Il semblerait que très tôt, du fait de la cooccurrence de deux systèmes linguistiques, l'enfant acquière une certaine conscience syntaxique, phonologique mais également la conscience de l'arbitraire du signe. Toutefois, la méta-analyse de Besse et coll. (2010) (16) concernant l'ensemble des études effectuées sur les compétences métaphonologiques, méta-syntaxiques, méta-morphologiques en lien avec l'apprentissage de la lecture en contexte bilingue, témoigne d'une certaine disparité de résultats. Les auteures mettent alors en exergue des variations de type méthodologiques, tels que la nature de la tâche, son niveau de difficulté, mais aussi le niveau de bilinguisme des sujets étudiés.

Si de nombreuses potentialités peuvent être majorées par le bilinguisme, il doit pour ce faire être développé de façon harmonieuse, et donc plus ou moins équilibrée. Toutefois, qu'il soit équilibré ou non, le bilinguisme inclut souvent la notion de biculturalisme comme étant le fait de combiner et de synthétiser à des degrés divers, les aspects de deux cultures (Grosjean, 2004) (65). En dehors des aspects purement cognitifs, le biculturalisme équivaut à un avantage en ce qu'il constitue une forme d'ouverture à l'autre, rendant « la différence accessible, voire familière » comme l'observe très justement Dalgalian (2000) (37).

II. LE BILINGUISME CHEZ L'ENFANT DE MIGRANTS

1. Spécificités de l'enfant de migrants

1.1 De l'intérêt d'un diagnostic de la pratique des langues

Sur un plan purement terminologique, on constate que l'enfant bilingue issu de l'immigration est souvent appelé enfant « allophone », ce qui le caractérise comme ayant une langue maternelle différente de la langue officielle. Bien qu'il paraisse évident, comme le soulignent Rezzoug et coll. (2007) (113), qu'un enfant grandissant dans un milieu bilingue soit bilingue, de nombreuses variables sont à prendre en compte. Il semble par exemple qu'en Seine-Saint-Denis (93), seuls 15% des enfants de migrants sont effectivement bilingues (Moro, 1998) (101). Déterminer l'état de bilingualité d'un enfant requiert donc un véritable diagnostic de la pratique effective des langues dans l'environnement du sujet (Couëtoux-Jungman, 2010) (33).

On observe ainsi différentes modalités d'échanges au sein de la famille. Dans certaines familles, les parents s'expriment dans leur langue d'origine, tandis que les enfants répondent essentiellement en français, ce que Rezzoug et coll. (2007) (113) appellent « des modalités d'échanges croisés ». Dans d'autres cellules familiales, le français devient la principale langue de communication pour les parents. Pour des raisons pragmatiques, beaucoup de bilingues ont recours au *code-switching* ou alternance codique et alternent l'utilisation de deux langues ou plus au cours d'un seul et même échange, comme le montrent de nombreux travaux (Grosjean, 1995 ; Deravi 2007) (64 ; 47). Les situations sont multiples car propres à chaque famille, mais les auteurs ont pu faire ressortir plusieurs facteurs influant la pratique des langues.

L'histoire migratoire, propre à chaque individu, est déterminante en ce qu'elle est souvent vécue comme un déracinement, voire un traumatisme. L'ancienneté de cette migration, ses conditions, les liens entre le pays d'origine et le pays d'accueil, le fait de vivre ou non au contact d'une communauté migratoire ancrée dans sa culture d'origine (Deprez, 1994) (46) vont teinter de façon singulière les représentations de la culture et de la langue natale. Or, le statut de la langue natale renvoyé par la société d'accueil peut remettre en question le projet de transmission linguistique des parents. En 2005, le rapport Benisti en constituait une bien sombre illustration : combattu par de nombreux chercheurs, celui-ci encourage vivement les parents à ne parler que le français à leurs enfants, annihilant ainsi le vecteur essentiel des échanges affectifs, de la transmission culturelle mais également toute chance de développer un bilinguisme harmonieux : comme expliqué précédemment, l'acquisition de la langue seconde est gage de la stabilité de la langue

première. Francine Couëtoux-Jungman (2010) (33) psychologue clinicienne spécialiste du bilinguisme dans les interactions précoces, tire de sa pratique de nombreux exemples de parents qui choisissent, par mauvaise image de leur culture, de ne parler leur langue natale qu'entre époux, excluant l'enfant de cette communication toute spéciale. L'enfant peut alors se désintéresser du langage et exprimer avec son corps de l'agitation, de l'opposition, de la colère. L'auteure insiste sur le retard d'acquisition du langage chez l'enfant dû au manque d'accès à la langue maternelle. Ainsi, selon la représentation valorisante ou non de la culture, le désir de transmission linguistique, ainsi que le désir de recevoir cette transmission, peuvent varier. On observe par exemple qu'au sein de certains couples mixtes, le désir de transmission est d'autant plus fort qu'il y a un « sentiment de responsabilité envers sa langue » (Varro et Deprez de Heredia, 1991) (121). L'exposition aux langues dépend également de la place de l'enfant dans la fratrie (Rezzoug et coll. 2007) (113) : lorsque les parents ne maîtrisent pas encore la langue du pays d'accueil, l'aîné est exposé à la langue maternelle et la maîtrise alors mieux que les puînés qui, plus tard, utiliseront le français avec leur aîné, mais aussi avec leurs parents. D'autre part, les voyages dans le pays d'origine accroissent considérablement l'exposition à la langue natale ; plus ceux-ci sont fréquents, plus la langue d'origine est facile à maintenir (Tabouret-Keller, 2006, cité par Decool-Mercier, 2012) (41). Enfin, l'entourage familial, l'écoute de programmes télévisés dans la langue d'origine, la musique, les livres, internet, ... sont autant d'éléments qui ont une puissante influence dans l'exposition à la langue et dans la constitution d'un répertoire langagier chez l'enfant (Niklas-Salminen, 2011) (105). De plus en plus, les médias viennent d'ailleurs réveiller ces pratiques linguistiques, offrant à chacun une liberté toute nouvelle d'utiliser sa langue maternelle par écrit sur les réseaux sociaux, alors qu'elle était réservée auparavant à l'oral dans la sphère privée, familiale.

1.2 Fragilité de l'enfant de migrants

Ces circonstances vécues de façon plus ou moins favorables peuvent alors être source, chez certains enfants, de difficultés pour la construction identitaire. Moro (1998) (101) parle de « vulnérabilité psychologique » plus importante pour les enfants de migrants, puisqu'ils ont à se structurer sur un « nécessaire clivage entre le monde lié à la culture familiale [...] et le monde du dehors ». Le mutisme extrafamilial, ou sélectif, en est une illustration : généralement à l'école maternelle, l'enfant, alors qu'il s'exprime sans difficulté à la maison, ne s'exprime plus lorsqu'il s'agit de prendre la parole en public. Sans exclure l'aspect identitaire fragilisé, le mutisme extrafamilial reflète pour certains une variante de la phobie sociale, puisqu'un facteur anxieux est souvent décelé (Bennabi-

Bensekhar et Serre, 2005) (8). Quoi qu'il en soit, sur un plan plus philosophique, nous pourrions conclure à l'instar de Jean-Paul Sartre (1948) (116) que « se taire, ce n'est pas être muet, c'est refuser de parler, donc parler encore... ». Une autre difficulté à laquelle l'enfant doit se confronter, liée aux précédentes, est le conflit de loyauté, soit la contrainte de choisir entre deux objets chargés sur le plan de l'affect. Ceci se traduit souvent, dans le cas de l'enfant de migrant, par un conflit entre les deux langues, pouvant aller jusqu'au refus de parler la langue maternelle. Ce dernier élément n'est pas à confondre avec le phénomène d'attrition se caractérisant par une réduction des connaissances initialement acquises, le plus souvent en L1, au profit de la L2. Ce phénomène, soumis à un facteur d'âge, de fréquence et de qualité des sollicitations verbales (Rezzoug et coll., 2007) (113), peut conduire à l'extinction de l'acquisition d'une langue. Le risque majeur intervient évidemment au moment de la scolarisation avec l'entrée dans les apprentissages par le biais de la L2.

Finalement, que le diagnostic de la pratique des langues révèle un bilinguisme effectif ou non, un bilinguisme « symbolique » (Varro et Deprez de Heredia, 1991) (121) demeure toujours : de par la culture, le nom, l'éducation, les habitudes alimentaires et la construction identitaire modelée par cette appartenance à une double langue, à une double culture. Le reconnaître dans toutes les sphères de la vie sociale de l'enfant ne peut que lui être profitable, à lui comme à son entourage.

2. Les populations arabophones et turcophones de France

2.1 Contexte historique

C'est après la seconde guerre mondiale, avec l'essor des « Trente Glorieuses », que de nombreux travailleurs, espagnols, italiens, portugais, yougoslaves, mais aussi turcs, algériens, tunisiens, marocains, ... sont appelés à migrer vers la France pour participer à la reconstruction et à la croissance du pays. Il ne s'agit là que d'un des faits historiques à l'origine du riche paysage linguistique de la France. Si l'on constate que les langues les plus présentes anciennement sur le territoire, comme l'italien ou le polonais, sont progressivement moins pratiquées (Filhon, 2010) (51), la présence d'autres langues, telles que la langue sémitique arabe entre autres, ou la langue ouro-altaïque turque, demeure.

Cependant, force est de constater que l'on ne donne malheureusement pas aux enfants issus de l'immigration la chance de développer pleinement leur bilinguisme (Delamotte et Akinci (2012) ; Hélot, 2007; Moore, 2006) (44 ; 71 ; 100). Paradoxalement, ceux-ci sont hâtivement étiquetés « parlant une autre langue que le français », avec toutes les représentations négatives, évoquées précédemment, que cela engendre. Nous le savons, de

multiples études de cas attestent de l'existence d'une multitude de bilinguismes (Barthet, 2011) (7). En plus des considérations individuelles conduisant au diagnostic de la pratique des langues, la littérature et les données statistiques nous permettent de tirer quelques conclusions concernant diverses populations. Ces données montrent que les populations turques et arabophones, bien que parfois amalgamées, sont bien différentes.

2.2 Données sociolinguistiques de la population turque

Il est évidemment impensable de stipuler que les turcophones de France constitueraient un groupe pleinement homogène. Bien au contraire, il existe, comme au sein de tout groupe, des différences interindividuelles, de par l'appartenance à la 1^{ère} ou à la 2^{ème} génération, de par l'âge d'arrivée en France (avant ou après 6 ans)... sans parler des différences multiples liées à l'histoire personnelle de chaque individu.

Toutefois, en dehors de ces disparités, certaines tendances semblent significatives. Les résultats de l'enquête Famille de l'Insee, datant de 1999 (Héran et coll., 2002) (73) montrent que le turc est une des langues issues de l'immigration la plus retransmise, et ce par les deux parents. Les familles la mêlent d'ailleurs rarement à la langue française. En effet, les éléments suivants sont en faveur d'une exposition forte à la langue turque dans ces foyers, et donc d'un souci particulier de préservation de l'identité turque.

D'après une étude d'Akinci et Backus (2008b) (3), 97% des foyers turcophones possèdent une chaîne turque par parabole et internet et entreprennent des retours fréquents en Turquie. Le mariage endogame concerne quant à lui 98% des femmes d'origine turque pour 92% des hommes, d'après l'INSEE (1997). Enfin, toujours selon l'INSEE (1997), 17% des pères turcs parlent français à leurs enfants, contre 3% des mères turques. Par ailleurs, la France, en comparaison des Pays-Bas par exemple, fait preuve d'une ségrégation géographique très importante, renforçant l'esprit communautaire. Ainsi, il n'est pas rare que pour l'enfant turc, l'entrée à la crèche ou à la maternelle constitue le premier contact avec le français, ce qui peut rendre cette expérience particulièrement anxiogène. Ces aspects amènent donc Akinci à affirmer que la migration turque et le renforcement de la langue turque demeurent en constant renouvellement.

Ces considérations, valables pour les situations migratoires turques en France, remettent en question la théorie de « vitalité ethnolinguistique » développée par Giles & coll. (1977) (59) prévoyant une attrition en cascade, de génération en génération de la langue d'origine, jusqu'à son extinction totale par remplacement de la langue dominante du pays d'accueil. Un autre facteur favorisant le maintien de la langue turque en France peut-être le fait qu'il s'agisse d'une langue ouralo-altaïque, et que, selon le principe de Kipp et coll. (1995) (86),

plus la différence typologique entre les langues en contact est grande, plus la langue minoritaire se maintient. Quoi qu'il en soit, il demeure indéniable que « la langue turque dispose de la plus haute vitalité linguistique », comme le soulignent Yagmur et Akinci (2003) (126) et Akinci et coll. (2004) (4).

Contrairement aux nombreuses idées reçues, les enfants turcophones n'en apprennent pas moins le français, même si, comme pour tout enfant allophone, cet apprentissage suit un processus différent. En effet, les études d'Akinci (2008a) (2) tendent à constater qu'à l'âge de 5-6 ans, le turc devient pour l'enfant sa langue faible, et le français sa langue dominante, du fait de la scolarisation. Toutefois, le niveau de maîtrise de la langue française de l'enfant turcophone est en décalage par rapport à l'enfant francophone. Ce retard serait alors comblé en fin d'école primaire, vers 10 ans. C'est ainsi que de nombreux enfants turcophones sont diagnostiqués, parfois à tort, comme présentant un retard de langage ; d'où l'intérêt, une fois encore, de la prise en compte de la spécificité de l'environnement linguistique de l'enfant.

2.3 Données sociolinguistiques de la population arabophone

Pour diverses raisons législatives aucun recensement précis des locuteurs arabophones en France n'existe à ce jour, mais ceux-ci tendent à être estimés à environ trois millions (Barontini, 2010) (6). Toutefois, parmi les arabophones se disséminent des variétés linguistiques très diverses, comme l'explique Pinon (2013) (111) : on distingue en effet l'arabe classique appartenant à la littérature médiévale, l'arabe moderne (littéral ou standard) comme langue officielle des Etats membres de la Ligue Arabe et des médias, et enfin les langues vernaculaires orales dites « dialectales », variant d'un pays à l'autre et répertoriées sous le nom d' « arabe maghrébin » ou « moyen oriental ». L'arabe maghrébin est issu de l'arabisation des populations Berbères, qui continuent à utiliser les langues berbères traditionnelles, parfois en plus de l'arabe dialectal. Ces variations de l'arabe ne bénéficient pas toutes du même statut : si l'arabe dialectal constitue la véritable langue maternelle de tout arabophone, elle reste aux yeux de beaucoup une « non-langue », qui de plus ne s'écrit pas. L'enseignement en arabe littéral, considéré comme une langue prestigieuse, lui est préféré, comme c'est le cas notamment en Algérie (Boukra, 2012) (24), mais aussi ailleurs. On observe la même « logique de distinction » comme l'écrit Filhon (2009) (50), entre le berbère et l'arabe dialectal, au profit de ce dernier.

En plus de ces variétés énumérées, les pratiques effectives en France sont très diverses (Filion, 2009) (50). D'après Filhon, parmi les parents socialisés en arabe et/ou en berbère avant la migration, trois-quarts ont retransmis l'arabe à leurs enfants, et un peu plus de la

moitié le berbère. On observe toutefois que le français est souvent associé aux échanges : le français est très présent au Maghreb, et l'alternance codique, ou *code-switching*, est courant (Bensalah, 1998) (9). Selon les linguistes Walter et Baraké (2007) (124) ces deux langues entretiennent des liens très forts puisqu'elles s'influencent depuis près d'un millénaire. D'après l'Insee (2012) (78), en France, 70% des descendants directs de deux parents immigrés d'origine algérienne, tunisienne et marocaine, parlent le français et au moins une autre langue avec leurs parents pendant l'enfance. De plus, les pratiques varient entre les générations : parmi les adultes migrants n'ayant eu que leur langue maternelle dans l'enfance, trois-quarts retransmettent cette langue à leurs enfants, mais seul un cinquième d'entre eux déclare retransmettre uniquement l'arabe, sans le français (Clanché, 2002) (28). Même si fortement associé au français, l'arabe demeure la langue de l'immigration la plus transmise en France (Barontini, 2010) (6), il reste toutefois difficile de rendre compte de la réalité linguistique de ces familles, d'où l'utilité, là encore du diagnostic personnalisé de la pratique linguistique.

Face à cette multiplicité de cas, il n'est pas pertinent, selon Barontini (2010) (6) d'établir des modèles de transmission linguistique pour ces populations. Toutefois, celle-ci note un mode d'acquisition intergénérationnel, mais aussi via les amis ou voisins. Filhon (2009) (50) décrit une incidence certaine de la socialisation linguistique primaire des parents sur la retransmission des langues à leurs enfants, socialisation qui dépend elle-même du niveau d'éducation, du niveau socioculturel (les milieux défavorisés transmettant davantage la langue), et du milieu de vie (urbain ou rural). Par ailleurs, l'étude menée par Lebrun et Martinez (2013) (91) révèle des corrélations significatives entre la fréquence d'exposition aux langues, le rapport aux langues des parents, le niveau scolaire, le niveau de langues des parents et le niveau en lexique et phonologie des enfants en arabe et en français. Quoi qu'il en soit, le maintien de la langue natale reste pour beaucoup un vœu cher, et de nombreux parents actuellement inscrivent alors leurs enfants dans des cours de langue. A noter que ces cours de langues concernent dans la quasi-totalité des cas l'apprentissage de la langue littéraire, en raison de l'offre disponible des cours. Ce processus d'acquisition, différent de celui de la langue dialectale, maternelle, révèle néanmoins un attachement manifeste à la transmission linguistique et culturelle.

3. Accueillir ces enfants à l'école et en orthophonie

3.1 Réflexions autour de l'école comme lieu de rencontre

Il paraît opportun de s'interroger sur les possibilités d'accueil de l'école. En dépit de tous les avantages liés au bilinguisme, l'analyse des parcours scolaires d'enfants de

migrants montre que ceux-ci font pourtant partie des élèves qui ont le plus grand risque de difficultés scolaires (Rezzoug et Moro, 2011) (112). Les ELCO (Enseignements de Langues et Cultures d'Origine), sont assimilés à une forme de « ghettoïsation », assignant les élèves à un groupe national d'origine précis (Billiez, 2011) (23).

Compte tenu de la nécessité d'offrir un regard bienveillant sur la langue d'origine, d'aucuns, tels que l'équipe du laboratoire Lidilem, réfléchissent aux possibilités d'accueil des langues de migrants au sein de l'école. Au niveau européen, certains établissements se lancent dans des programmes tels que Evlang (Candelier, 2003, cité par Billiez, 2011) (23), dans le but, non pas d'enseigner des langues étrangères, mais d'ouvrir un espace plurilingue en classe afin que chaque élève se situe et puisse être valorisé dans sa singularité. Citons par ailleurs l'exemple de deux enseignantes d'une école en Alsace, qui, par souci initial de lutte contre le racisme, ont mis en place un projet d'enseignement des langues et des cultures par les parents migrants eux-mêmes, auprès des enfants de l'école (Feltin, 2008) (49). Par ailleurs, Moro (2013) (102) suggère de faire intervenir lors de réunion de rentrée des interprètes, comme représentants et personnification des langues en présence. De même, le recours au « conte bilingue », initialement suggéré en thérapie par Pinon-Rousseau, consistant à traduire en français un conte raconté par un parent d'élève, semble également avoir des retombées positives (Nex, 2011) (104). Le poids de ces démarches est indéniable en ce qu'elles ont le pouvoir de changer le regard de l'enfant allophone, de ses camarades monolingues, mais aussi des enseignants et des parents.

3.2 Complexité de la prise en charge orthophonique

S'il n'est pas rare pour les orthophonistes de compter dans leur patientèle une proportion importante d'enfants bilingues, beaucoup se sentent encore démunies, par manque d'outils et d'informations (Lefebvre, 2008) (92). Lorsque parents et orthophoniste ne parlent pas la même langue, le recueil des données anamnestiques et la mise en place d'un partenariat sont difficiles. La rigueur qu'implique le bilan est également mise à mal : l'examen d'une seule langue sous-évalue les compétences de l'enfant et est insuffisante puisque, pour le diagnostic d'un trouble structurel du langage, l'altération des systèmes linguistiques des deux langues doit être prouvée (Sanson, 2007) (115). De plus, les tests classiques ne sont pas appropriés puisqu'ils ont été étalonnés en référence à une population monolingue : les biais culturels sont nombreux (Sanson, 2007) (115). En outre, le système phonétique de la langue maternelle est également à prendre en compte et complexifie l'analyse : en arabe par exemple, les phonèmes [i] et [é] ne sont pas différenciés. De là peuvent provenir chez l'enfant arabophone des difficultés à produire distinctement, par

exemple, les paires minimales « il », « elle » et engendrer une confusion de sens (Caron, 1989, cité par Sanson, 2007) (115). Dans ces situations, le concours de l'interprète n'est pas optimal : en plus de risquer de biaiser la relation avec l'enfant, celui-ci doit, en plus de la traduction, rendre compte des altérations relevées dans la langue maternelle, altérations qui « ne peuvent pas trouver leur équivalent en français », selon Sanson. Toujours selon l'auteure, les modalités les plus complexes à évaluer sont la programmation phonologique et la structuration morphosyntaxique. La question, comme le souligne très justement Tzivinikou (2005, cité par Messaouden, 2010) (99), n'est pas de savoir comment comparer ces enfants à une norme nationale monolingue, mais de savoir comment les comparer à une population locale bilingue. En ce sens, le service de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent de l'hôpital Avicenne (Bobigny, 93) travaille à l'élaboration d'un outil d'évaluation, l'ELAL, dans le but d'évaluer la maîtrise en langue maternelle (Wallon et coll. 2008) (123). Un autre outil peu connu est le score conceptuel : Zlabit et Trudeau (2008) (128) ont ainsi montré chez des enfants bilingues français/libanais qu'en comparant le lexique de chaque langue séparément, les enfants bilingues obtiennent des résultats inférieurs à leurs pairs monolingues, tandis qu'en tenant compte du score conceptuel, soit la masse lexicale dans les deux langues, les résultats des bilingues sont dans la norme.

Outre les difficultés de bilan, l'orthophoniste est directement amené à « valider » la pratique des langues familiales et à rassurer l'entourage. Pour les parents, celui-ci est le représentant de la langue : sa réponse n'est donc pas exempte d'un certain poids. Compte tenu des éléments décrits précédemment, celui-ci se doit de faire preuve d'une attitude positive auprès des parents et de l'enfant quant au bilinguisme. Si classiquement la prise en charge de l'enfant bilingue ressemble beaucoup à celle d'un enfant monolingue, certains se sont interrogés sur l'éventualité d'une prise en charge bilingue. Plusieurs études, telles que celle menée par Gutierrez-Clellen (1999) (67) attestent qu'une prise en charge intensive dans les deux langues de l'enfant est plus efficace qu'une thérapie monolingue. Cela permet d'optimiser la rééducation grâce à d'éventuels transferts d'une langue à l'autre, et d'affirmer la valeur de la langue première de l'enfant, dont on a vu l'importance. Dans le cas, fréquent, où l'orthophoniste ne parle pas la langue maternelle de l'enfant, Kohnert (2010) (88) suggère toutefois de prêter attention à la langue maternelle de l'enfant et de considérer les parents comme vecteur unique de cette transmission linguistique et donc, comme partenaires de rééducation. Elle encourage notamment l'entourage à raconter des contes et changer des comptines dans la langue maternelle. Enfin, dans le cas où l'enfant exprime des problématiques d'ordre transculturelles, une prise en charge pluridisciplinaire, avec notamment un pédopsychiatre, peut s'avérer indispensable.

III. FONCTION « META » ET PENSEE LOGIQUE

1. Métalangage et métacognition

1.1 Le métalangage

Le préfixe « méta » évoque une certaine transcendance, de par son sens premier en grec ancien, « au-delà ». Ainsi, Benveniste (1974) (13), emploie le terme « métalinguistique » comme étant « la possibilité que nous avons de nous élever au-dessus de la langue, de nous en abstraire, de la contempler ». Plus tard, Gombert (1990) (61) définira la capacité métalinguistique comme capacité à adopter une attitude réflexive sur les objets langagiers et à les manipuler. La métalinguistique donne donc lieu à une distanciation du sujet vis-à-vis de l'objet langue et lui permet alors de réfléchir sur ce même objet. Ces réflexions peuvent porter sur la phonologie, le lexique, la syntaxe, mais aussi le discours ou la pragmatique. Si le linguiste, par définition, adopte nécessairement cette position, en réalité tout un chacun effectue très tôt ce type de conduite, à degrés divers, tantôt pour clarifier un propos, tantôt pour faire un jeu de mots.

Selon le critère de niveau de conscience, Culioli (1990) (35) distingue alors les activités épilinguistiques non conscientes, telles que les autocorrections ou les demandes de définition chez l'apprenant, des activités métalinguistiques conscientes. Gombert (1990) (61), estimant que les métaprocessus sont tout de même présents à tous les niveaux de développement, préfère distinguer les habiletés métalinguistiques comme connaissances linguistiques appliquées de façon plus ou moins automatique, des capacités métalinguistiques délibérées et réfléchies. Cette distanciation s'observe initialement en contexte familial lors de l'acquisition-apprentissage du langage, puisque très tôt l'enfant est capable de métacommuniquer au niveau non verbal afin d'ajuster ses interprétations et de construire du sens. Gombert décrit alors quatre phases de développement métalinguistique : la première constitue l'acquisition des premières habiletés linguistiques avec l'émergence du langage ; la seconde l'acquisition de la maîtrise épilinguistique ; la troisième l'acquisition de la maîtrise métalinguistique à partir de 6-7 ans et enfin la dernière apparaît avec l'automatisation des métaprocessus. L'activité métalinguistique est donc, comme le considère Claudine Day (1999) (40) « un travail cognitif qui dépasse largement la stricte activité linguistique ».

1.2 La métacognition

C'est Flavell en 1976 (52) qui nomme pour la première fois « métacognition » ce qui correspond, selon lui, à la connaissance des phénomènes cognitifs et au contrôle exercé sur

ces mêmes phénomènes. Si pour Gombert (1990) (61) le métalangage est un sous-domaine de la métacognition, selon Anne-Marie Doly (2006) (48), la métacognition est construite en référence au métalangage. En effet, le métalangage permettant de se dire en tant que sujet est nécessaire pour parler de sujet métacognitif. Mais l'auteure souligne qu'il ne suffit pas de se parler à soi-même pour être dans la métacognition, cette parole doit décrire les opérations cognitives, soit les processus mentaux, par opposition aux procédures techniques. La métacognition implique donc là encore la notion de réflexivité comme étant une analyse de sa propre démarche par le biais d'une distanciation. Métacognition et réflexivité s'inter-alimentent puisque pour se développer la réflexivité a besoin de connaissances métacognitives. La métacognition occupe donc une place prépondérante dans tous les apprentissages, aussi bien chez l'adulte que chez l'enfant.

Chez l'enfant, elle apparaît dès les premiers mois, grâce à l'interaction avec l'entourage : comme le métalangage, elle se développe de façon singulière chez chaque individu, selon le prisme de la culture, du type de socialisation, de « métadiscours » offerts par l'adulte. Schrow et Moshman (1995, cités par Leroy, 2011) (93) décrivent trois axes de développement de la métacognition : l'apprentissage personnel, les interactions entre pairs et l'apprentissage dirigé ou apprentissage culturel. Soit autant de variables offrant un certain développement de la fonction « méta » non pas linéaire, mais bien propre à chacun.

1.3 Fonction « méta » et apprentissages

La capacité métacognitive d'un sujet constitue un élément déterminant pour sa réussite scolaire. Le développement de ces compétences réflexives fait d'ailleurs l'objet pour les enseignants d'axes d'apprentissages (Broyon, 2006, cité par Leroy, 2011) (93). Dès l'école maternelle, ceux-ci sensibilisent les élèves à l'écrit en vue de développer leurs compétences métalinguistiques. L'apprentissage de la lecture au CP favorise ensuite de façon majeure l'expansion de ces capacités, vers une maîtrise métalinguistique (Gombert, 1990) (61). On constate parallèlement que les élèves qui échouent scolairement sont souvent ceux qui ne parviennent pas à considérer le langage comme quelque chose d'étudiable, ce qui reflète un manque de développement de ces compétences métalinguistiques (Lahire, 1994) (89). Les difficultés peuvent être les suivantes : analyser la chaîne sonore lors des prémisses de la lecture, effectuer une analyse grammaticale et appliquer ces mêmes règles en transcription, développer la compréhension en lecture, maîtriser métalinguistiquement du vocabulaire alors qu'il est possible de l'utiliser correctement en situation de communication. Cependant, selon Danon-Boileau (1994) (39), il n'est pas nécessaire de parler correctement pour avoir une théorie « méta » de la parole.

C'est précisément au contact d'une difficulté langagière, que l'individu, dont les fonctions langagières ne sont pas désorganisées, va, par cette théorisation « méta » pouvoir pallier ses difficultés ; l'auteur de citer l'exemple d'un adolescent avec un important retard de parole ainsi qu'un accès très limité au langage écrit, mais qui s'est pourtant montré capable de créer et d'utiliser des idéogrammes, grâce à sa réflexion « méta ». Comme l'indique le titre de son article, Danon-Boileau considère le « méta » comme une « faculté de détour », permettant l'affermissement de mécanismes fragiles. Suite aux enquêtes PISA menées par l'OCDE depuis 2000 sur le niveau scolaire des élèves de 15 ans, l'appréciation de ces stratégies est même jugée centrale pour évaluer les élèves, et divers outils ont été élaborés en ce sens (Musial et coll., 2012) (103). Outre la question de l'évaluation, Jean-Michel Zakhartchouk (2006) (127) insiste sur l'importance de consacrer du temps au retour réflexif de l'élève sur ses démarches. Musial et coll.(2012) (103) proposent plusieurs pistes, telles qu'accompagner chaque tâche de consignes et/ou de questions métacognitives et de favoriser les tâches d'auto-explication, soit d'encourager l'élève à énoncer les étapes de son raisonnement. Les études prouvent en effet que les élèves qui ont expliqué leurs étapes pendant la résolution de problèmes ont de meilleurs résultats, notamment sur les tâches de transfert (Aleven et coll., 2002 ; Renkl, 1997, cités par Musial et coll., 2012) (103). Enfin, un autre axe proposé, et repris également par Wilmot-Hall (2007) (125), consiste à favoriser le travail en groupe, la collaboration entre élèves entraînant des degrés plus élevés de contrôle métacognitif.

L'orthophonie soutient également ce type de démarche : Pascale Op de Beeck (2010) (106), ou encore Franck Medina (2011) (97), proposent d'utiliser la métacognition pour analyser les difficultés des sujets et proposer une rééducation basée sur l'entraînement de ces capacités. Au-delà de ces orientations thérapeutiques, il semble que le développement des capacités « méta » soit néanmoins intrinsèque au travail orthophonique. En effet, les interactions imprégnées de nombreuses questions métalinguistiques donnent à l'enfant de multiples occasions de réfléchir sur les fonctionnements linguistiques des langues en présence (Galli-Cornalli, 1998) (56).

2. Divers aspects de la pensée logique : du raisonnement à la mise en mots

2.1 Théorie piagétienne

La métacognition correspond à ce que Jean Piaget appelait en 1974 «abstraction réfléchissante » et qu'il décrivait comme comportant deux aspects : un réfléchissement, soit une « projection sur un palier supérieur de ce qui est tiré du palier inférieur », et une réflexion, soit un « acte mental de reconstruction et réorganisation sur le palier supérieur

de ce qui est ainsi transféré de l'inférieur » (Fondation Jean Piaget) (53). Il s'agit donc, d'un mécanisme dynamique aboutissant aux niveaux supérieurs, à « l'abstraction réfléchie », soit à une réflexion sur la réflexion, où les instruments de pensée deviennent objet de pensée, comme le souligne Berthoud-Papandropoulou (1991) (15). Selon elle, la réflexivité constitue une caractéristique de la cognition humaine, permettant de réfléchir sur ses activités et productions, en plus de les exercer. Ainsi, pour Piaget, l'enfant se développe et s'adapte par interactions continues avec son environnement, et par le retour de sa pensée sur son action, ce qui induit une certaine continuité de développement.

C'est alors sur la base de ces observations que Piaget propose la distinction de cinq stades. Si certains refusent aujourd'hui cette conception monolithique de stades, force est de constater que ceux-ci constituent des repères développementaux intéressants. Le premier stade dit sensori-moteur se déroule entre 0 et 2 ans ; puis entre 2 et 6 ans se développe la période pré-opératoire. Ce stade peut se diviser en deux périodes : entre 2 et 4 ans, la période de la pensée symbolique, et entre 4 et 7 ans, la période de la pensée intuitive. Lors de la pensée intuitive, l'enfant a une représentation très imagée des choses, sans recours à des opérations mentales logiques. S'ensuivent le stade des opérations concrètes entre 7 et 12 ans, et au-delà, le stade des opérations formelles.

2.2 Le discours explicatif

Les diverses épreuves piagésiennes servant à situer l'enfant dans son développement nécessitent souvent, en lien avec cette notion de réflexivité, une verbalisation et une explication de l'enfant sur ses actions qui relèvent de la métacognition. Colletta et Pallenq (2004) (31) se sont par ailleurs intéressés au développement explicatif chez l'enfant. Si les premières explications apparaissent avant la fin de la deuxième année et sont en réalité des justifications, l'étude réalisée auprès d'enfants âgés entre 3 et 11 ans objective un effet significatif de l'âge : plus l'enfant grandit, plus ses explications sont riches en informations verbales, plus elles comptent de propositions et de connecteurs. La capacité à verbaliser des explications évolue donc tout au long de la scolarité maternelle, puis primaire, vers des formes textuellement organisées. Nous pourrions finalement avancer qu'à mesure que l'enfant grandit, il accède progressivement à une certaine logique narrative. En cela, les connecteurs logiques, conjonctions de coordination et adverbes utilisés de façon progressive comme le soulignent Colletta et Pallenq (2004) (31), participent à organiser la cohésion et la cohérence du discours, et donc à mettre en place une relation logique entre les propositions. Il est à noter par ailleurs que cette capacité à énoncer ces relations

logiques au sein du discours se développe de manière similaire dans différentes langues (Hickmann, 2006, cité par Jouët, 2011) (81).

2.3 La logique narrative et les opérateurs logiques

Selon Coletta (2004) (30), la conduite narrative consiste à « linéariser et mettre en texte des informations linguistiques à partir de représentations organisées en une chaîne événementielle. » Seulement, l'auteur constate que pour les enfants de 3-5 ans, cette conduite ne consiste qu'à juxtaposer les faits, sans utiliser d'enchaînement causal entre les événements. En effet, les structures cognitives ne sont pas encore disponibles pour cette élaboration. La narration repose donc, entre autres, sur l'emploi des connecteurs, encore appelés « opérateurs logiques ». Martinot (2005) (96) a observé chez les enfants de 6 ans un emploi très faible de connecteurs dits « motivés », tels que « mais, donc, car », contre un emploi massif de connecteurs « moins motivés » tels que « et, et après, et puis, ... ». Les résultats de Boutolini Mounanga (2010) (25) vont en ce sens : celle-ci observe, entre autres, que les enfants de 6 ans peinent particulièrement à employer des marques logico-argumentatives lors des tâches narratives. Cependant, François note que l'absence de ces emplois ne signifie pas qu'il n'y ait pas de mise en rapport de liens de causalité, notamment par lien de proximité, par associations lexicales. Il y a un certain décalage entre les aspects cognitifs et la mise en mots (François, 1993) (54).

3. Fonction « méta », pensée logique et bilinguisme

3.1 Fonction « méta » et bilinguisme

Parmi les avantages liés au bilinguisme exposés précédemment figure le développement des compétences métalangagières, et plus largement métacognitives. Une étude de Bialystok (2001) (18) met cependant en doute l'influence du bilinguisme sur ces compétences, et évoque que d'autres facteurs pourraient être plus significatifs. Ainsi, selon Le Pichon-Vorstman (2012) (110), l'apprentissage explicite d'une langue dans le cadre formel de l'école est un facteur majeur de développement de la conscience métacommunicative. Il semble donc que plusieurs contextes soient favorables aux activités « méta », mais que le fait d'aborder une deuxième langue en soit néanmoins un.

Si déjà Jakobson (1963) (80) insistait sur la nécessité du recours au métalangage pour l'acquisition du langage, les experts s'accordent depuis à affirmer qu'une réflexion métalinguistique existe et est effectivement nécessaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Le bilinguisme encourage parallèlement le développement de ces compétences : lors de la période d'acquisition de la L2, soit en situation « d'interlangue », Giacobbe

(1998) (58) considère que la construction de cette L2 entraîne une réflexion métalinguistique. La cooccurrence de plusieurs systèmes linguistiques engendre une distanciation d'avec la langue permettant à l'enfant d'appréhender la relativité de la relation signifiant/signifié. Selon Clavères, (1985) (29) la métalangue des apprenants n'est toutefois pas dissociable d'un certain modèle métalinguistique, celui de la langue maternelle. Cela va dans le sens de ce qu'avancait Cummins (1992, cité par Leroy, (2011) (93), à savoir que les capacités métalinguistiques des apprenants allophones déjà scolarisés sont transférées à la L2 dès qu'ils ont acquis une certaine maîtrise langagière.

3.2 Manifestation des compétences « méta » d'enfants de divers horizons

Une récente recherche (Schmitt et coll., 2014) (117) objective par l'évaluation de l'Exalang 5-8 (Thibault et coll., 2010) chez des enfants bilingues de CP-CE1 des scores partiellement dans la norme aux items de lexique lors de la dénomination d'images, et de morphosyntaxe lors de la production de récit. À noter que les items de dénomination portent, comme dans la majorité des tests, sur du vocabulaire quotidien, produit couramment en langue maternelle et que le lexique doit donc être évalué dans les deux langues (Zlabit et Trudeau., 2008) (128). Les faibles performances en production de récit semblent elles davantage liées à des difficultés expressives linguistiques qu'à de faibles compétences narratives. Par ailleurs, les scores des bilingues sont analogues à ceux des monolingues en phonologie et en métaphonologie. Il semble alors, en accord avec d'autres travaux (Perregaux (1995), Demont et coll (2001) et Bialystok (2002), cités par Schmitt et coll., 2014) (117) que l'avantage bilingue métalangagier précoce s'estompe lors de l'entrée dans la lecture, les monolingues rattrapant alors les bilingues grâce au travail de distanciation supposé par l'apprentissage de l'écrit.

Jouët et Leroy (2014a ; 2014b) (82 ; 83) ont cherché à observer les compétences métalangagière et le raisonnement logique chez des enfants adoptés et des enfants bilingues turcophones, scolarisés entre le CE1 et le CM1. Parmi les enfants turcophones, une partie était suivie en orthophonie. Les auteures considèrent que les enfants adoptés ont connu une situation de bilinguisme successif de courte durée, lors des premiers temps de vie dans le pays d'accueil. L'enfant adopté, contrairement à l'enfant de migrant, migre seul et doit faire face à de multiples ruptures puisqu'il perd sa figure d'attachement reflétant la langue maternelle. Il surprend par ailleurs par l'oubli très rapide de sa langue (Harf, 2012a) (70) : il fait preuve d'un investissement très fort dans la langue du pays d'accueil et y accède en quatre semaines environ (Harf, 2012b) (69). En accord avec les recherches évoquées précédemment, les enfants bilingues turcophones manifestent des compétences

métalangagières analogues à celles des monolingues, contrairement aux enfants adoptés : les auteures considèrent que ceux-ci ont davantage recours aux conduites « méta » pour palier leur manque de fluidité verbale. En outre, le recours aux conduites « méta » par les enfants adoptés ainsi que par les enfants turcophones suivis en orthophonie, témoigne d'une certaine capacité « à ne pas être en difficulté de communication ». Les auteurs observent d'ailleurs que les enfants adoptés finissent par rattraper les tout-venants à partir du CM1. Cependant, les enfants adoptés ont des résultats inférieurs à leurs pairs turcophones, suivis en orthophonie ou non, en termes de raisonnement logique et de faculté de distanciation. Pourquoi, alors que ces enfants turcophones semblent posséder d'excellentes compétences sous-jacentes, sont-ils, contrairement aux enfants adoptés, en difficulté d'acquisition de la langue ? Bensalah (2014) (11), à la lumière des concepts de capabilité de Ricoeur (2004 ; 2005) et de reconnaissance de Honneth (2000 ; 2008), apporte un élément de réponse : l'enfant adopté est d'emblée reconnu de façon inconditionnelle, tandis que ni l'enfant de migrant, ni sa famille ne seront reconnus de façon inconditionnelle, d'où les problématiques de conflits de loyauté pouvant émerger. En d'autres termes, à l'enfant adopté est dit implicitement « désormais tu es des nôtres », tandis que l'enfant de migrant appartiendra presque toujours à un ailleurs. Or, l'enfant se construit à partir de ce que l'adulte se représente de lui, et comme le souligne l'auteure citant Honneth : « la reconnaissance précède la connaissance ».

I. PROBLEMATIQUE, OBJECTIFS ET HYPOTHESES

Les recherches mettent en évidence la complexité du champ d'investigation du bilinguisme. Celui-ci est pourvoyeur de nombreux bénéfices pour certains, tandis qu'il est source de difficultés pour d'autres. Pourtant, la majorité de la population du monde est bilingue, et il n'est heureusement pas recensé autant d'individus souffrant d'un trouble du langage. La littérature attribue même aux sujets bilingues de nombreux avantages cognitifs (Bialystok et Viswanathan, 2009 ; Kihlstedt, 2001 ; Izard et coll., 2008 ; Craen et coll., 2010 ; Kern, 2006) (21 ; 85 ; 79 ; 34 ; 84) mais également linguistiques (Chee et coll., 2004 ; Dalgalian, 2000 ; Hommel et coll., 2011 ; Lüdi, 2001) (27 ; 37 ; 75 ; 95). Plusieurs recherches confèrent notamment aux locuteurs bilingues précoces des compétences métacognitives, et plus spécifiquement métalangagières, particulièrement développées (Bialystok, 1988 ; 2006) (17 ; 19) : la distanciation d'avec la langue étant favorisée par la cooccurrence de deux systèmes linguistiques (Giacobbe, 1998) (58).

Ainsi L'étude récente de Jouët (2011) (81) relève chez des enfants bilingues turcophones de CM1-CM2 suivis en orthophonie des compétences métalangagières analogues à celles des monolingues tout-venants, ainsi qu'un développement précoce du raisonnement logico-mathématique et d'importantes capacités dans les conduites explicatives. Cette recherche conclue à un effet du bilinguisme cumulé à celui du travail orthophonique, ce dernier majorant les capacités réflexives par un travail de distanciation d'avec l'objet langue. D'autres travaux constatent des avantages dans les conduites métalinguistiques chez des bilingues de grande section maternelle (Perregaux, 1995) (108) comparés à leurs pairs monolingues. Cependant, comme le montre l'étude récente de Schmitt et Simoës (2014) (117) cette différence s'estompe en CP-CE1 entre enfants bilingues et monolingues : les compétences linguistiques en phonologie, métaphonologie et en morphosyntaxe sont semblables entre bilingues et monolingues. Il apparaît ainsi que le dispositif didactique et le travail réflexif que suppose l'apprentissage du langage écrit auraient un même effet du point de vue du développement des compétences « méta » que la pratique du bilinguisme précoce.

Partant de ces considérations relatives aux compétences « méta » et au raisonnement logique des bilingues, pourrions-nous objectiver ces mêmes compétences auprès d'enfants bilingues précoces et monolingues de grande section maternelle suivis en orthophonie ?

Quelles différences ou ressemblances entre monolingues et bilingues impliquerait le suivi orthophonique, lui-même relevant de l'ordre du « méta » ?

Nous avons observé le raisonnement logique et les compétences métacognitives d'enfants de grande section maternelle, suivis en orthophonie et tout-venants, bilingues consécutifs (turcophones) et simultanés (arabophones), à l'aide de l'item de la conduite narrative « la chute dans la boue » issue de la N-EEL et de trois items de raisonnement logique issus de l'UDN-II.

Le premier objectif de notre recherche, qui s'inscrit dans une méthodologie qualitative exploratoire, est de montrer l'effet du bilinguisme sur le développement des compétences métacognitives et du raisonnement logique, auprès de jeunes enfants de grande section maternelle. Le second objectif est de voir si cet effet diffère selon que les enfants suivis en orthophonie sont bilingues ou monolingues et selon leur type de bilinguisme : simultané ou consécutif. Nous nous intéresserons aux hypothèses et aux questionnements suivants :

- H1 : Les compétences métacognitives des enfants bilingues, tous groupes confondus, sont supérieures ou égales à celles des enfants monolingues tout-venants. Cette observation irait dans le sens d'un effet du bilinguisme précoce sur le développement de ces compétences.

- H2: Le travail orthophonique accroît le développement des compétences métacognitives. Les compétences métacognitives des enfants bilingues suivis en orthophonie sont supérieures à celles des enfants tout-venant.

- H3 : Les enfants bilingues réussissent de façon précoce les items de raisonnement logique. Cet élément serait l'expression d'un effet du bilinguisme précoce sur le développement du raisonnement logique.

- H4 : La manifestation des compétences métacognitives et du raisonnement logique est similaire pour les enfants turcophones et arabophones. Ceci serait en faveur d'un effet équivalent de la confrontation à plus d'une langue pour ces deux populations.

- Q1 : Quels liens entre les compétences métacognitives, le raisonnement logique et les performances langagières laisserait apparaître une lecture transversale de nos résultats ?

- Q2 : Quel sera l'effet observable des compétences attribuées aux sujets bilingues précoces, sur leurs conduites explicatives et narratives, alors même qu'ils sont invités à ne mobiliser que la langue en cours d'acquisition, à savoir le français ?

II. METHODOLOGIE

1. Population d'étude

1.1 Constitution des groupes

Parmi les enfants rencontrés, nous en retenons 37, tous scolarisés en grande section maternelle. Ces 37 enfants sont pour une partie suivis en orthophonie (O), pour l'autre partie, dits « tout-venants » (TV). Chacun de ces deux groupes est scindé en 3 sous-groupes : bilingues franco-arabes (BA), bilingues franco-turcs (BT) et monolingues francophones (M). Du fait des effectifs réduits et inégaux de nos groupes, notre recherche s'inscrit dans une approche qualitative exploratoire. Le **Tableau 1** ci-dessous, décrit plus précisément nos groupes ; les caractéristiques détaillées figurent en annexe A.

	BATV	BTTV	MTV	BAO	BTO	MO
Âge moyen	5 ans 6	6 ans	5 ans 6	5 ans 8	6 ans	5 ans 5
Sexe	3F / 4M	3F / 3M	3F / 3M	1F / 5M	4F / 1M	4F / 3M
Durée moy. suivi orthophonique	-	-	-	15 mois	6 mois	17 mois
Nombre	7	6	6	6	5	7

Tableau I. Caractérisation des groupes d'étude

1.2. Homogénéité des groupes

Nous avons le souci d'apparier les sujets avec le plus d'homogénéité possible, en termes d'âge, de sexe, de situation géographique, de niveau scolaire pour les tout-venants et de motif de prise en charge pour les enfants suivis en orthophonie. En raison de nombreuses difficultés de terrain, les groupes suivis en orthophonie ne sont pas si homogènes que souhaité, notamment en termes de sexe, d'effectif et de durée de suivi orthophonique.

1.3. Constitution du groupe d'enfants suivis en orthophonie

La première prise de contact auprès des orthophonistes de Melun, puis de sa région, s'est effectuée par téléphone. Une description plus précise de l'étude leur a été envoyée, ainsi qu'un courrier explicatif destiné aux parents, associé à une demande d'autorisation (cf. annexe B). Ces courriers ont été traduits en turc, mais non en arabe maghrébin puisque l'arabe dialectal est une langue orale. Les parents dont les enfants correspondaient au profil recherché nous ont accordé l'autorisation de rencontrer leur enfant. Lors des passations, un temps de rencontre avec la famille a été aménagé afin d'exposer brièvement l'objectif de l'étude, et, pour les enfants bilingues, d'aborder la question de la pratique des langues. Le

motif de consultation est systématiquement un retard de langage, associé dans deux cas à un bégaiement.

1.4 Constitution du groupe d'enfants tout-venants

Nous avons initialement soumis notre projet par demande d'autorisation écrite à l'Inspection de la circonscription de Melun Nord et Est. L'inspectrice, Mme Cagnioncle, nous a alors autorisée à nous rendre dans une école, puis trois, compte tenu de la difficulté à rencontrer, à la fois des enfants complètement monolingues francophones, mais aussi des enfants bilingues selon nos critères. Nous avons alors été accueillie par les directrices des écoles Mézereaux 1, Mézereaux 2, et les Capucins. Une rencontre a eu lieu avec chaque directrice pour préciser les critères de sélection des enfants. Un courrier explicatif et une demande d'autorisation, ont été distribués en français, et traduits en turc pour les familles turcophones (cf. annexe C). Dans la majorité des cas, une rencontre a eu lieu à l'école avec les familles, pour exposer brièvement l'objectif de l'étude, et aborder la question de la pratique des langues. Quand cela n'était pas possible, un court questionnaire leur était remis (cf. annexe D). Les résultats des évaluations départementales de l'année en cours nous ont été fournis afin d'apprécier le niveau scolaire des enfants rencontrés (cf. annexe E). Celles-ci ont homogénéisé nos groupes tout-venants dans la mesure où elles ont été proposées de la même manière à chaque enfant, indépendamment de leur école et en ce que tous les enfants de nos groupes présentaient de bons résultats, de façon analogue. Le choix de l'item « Récit d'après images » (« La chute dans la boue ») issu de la batterie N-EEL (Chevrie-Muller et Plaza, 2001) a complété l'évaluation. Cet item est décrit ci-après.

1.5. Caractéristiques des enfants bilingues

Pour constituer nos groupes bilingues, nous avons pris le parti d'écarter l'idée que le bilinguisme serait la maîtrise parfaite de deux systèmes linguistiques, au profit de la conception de Gottardo et Grant (2008) (62), selon laquelle le bilinguisme est un continuum au cours duquel les compétences du sujet sont amenées à varier avec le temps et le contexte d'utilisation des langues. L'enfant est exposé à deux systèmes linguistiques de façon importante, mais l'une ou l'autre langue tend à être dominante, et ce de façon évolutive et non figée. Par ailleurs, notre position de monolingue francophone ne nous permet pas d'apprécier le réel état de bilinguisme des parents et des enfants. Nous avons tout de même tenu à établir un « diagnostic de la pratique des langues » (Couëtoux-Jungman, 2010) (33). C'est pourquoi nous avons tenté d'esquisser au mieux un profil linguistique en ciblant des questions centrales relatives à la configuration des échanges

linguistiques familiaux, au bain de langage auquel est exposé l'enfant ainsi qu'à son histoire familiale et migratoire. Le détail des pratiques langagières de nos groupes est exposé plus loin.

2. Difficultés de terrain

2.1 La prise de contact avec les orthophonistes

La prise de contact s'est révélée difficile, notamment dans la recherche de sujets bilingues selon nos critères. Avant de décider de délimiter notre recherche à la ville de Melun, nous l'avons ouverte à toute la région parisienne. Notre annonce a été diffusée auprès du SDOP (Syndicat Des Orthophonistes de Paris, et de l'Ile de France), auprès de Mme Abdelilah Bauer, présidente du CAFE Bilingue, ainsi qu'auprès de Mr Philippe Mouchnino de l'Observatoire National de l'Orthophonie. Nous nous sommes finalement limitée à la ville de Melun (77), compte tenu de sa forte population et de sa part importante de turcophones et d'arabophones. Nous avons rencontré les patients de 6 orthophonistes de la ville et de sa périphérie, dans un rayon de 2 kms. Dans le but de trouver un dernier sujet turcophone, nous avons contacté plus de 140 orthophonistes supplémentaires en Seine et Marne (77), sans succès. Une telle difficulté à rencontrer des enfants bilingues scolarisés en grande section maternelle suivis en orthophonie, dans des régions connaissant pourtant une forte proportion de familles issues de l'immigration nord-africaine et turque, s'expliquait souvent, selon les orthophonistes, par la limite d'âge qu'imposait notre recherche. En effet leur patientèle était soit plus âgée, soit présentait d'autres pathologies.

2.2. La prise de contact avec les parents d'élèves

D'une façon générale, le corps enseignant s'est montré investi dans notre projet et a pris un soin tout particulier à appuyer notre demande auprès des parents. Seuls les parents d'une école n'ont pas répondu aux courriers. Nous nous sommes alors rendue à la sortie de la classe pour rencontrer directement les parents et expliciter notre demande : les échanges se sont avérés très chaleureux et positifs, et toutes les autorisations ont finalement été recueillies. Nous avons parfois eu quelques difficultés à fixer des temps de rencontre avec les parents. Dans ce cas un questionnaire papier leur a été remis. Les parents rencontrés étaient particulièrement sensibles à ce type d'étude valorisant leurs pratiques langagières.

3. Protocole du recueil des données

Notre protocole est constitué d'épreuves orales. La première épreuve est une conduite narrative à partir d'une histoire en image, et la seconde est constituée de trois épreuves

évaluant le raisonnement logico-mathématique. La situation dialogique induite par ces épreuves suppose des échanges et un co-étayage entre l'adulte testeur et l'enfant. Les deux protagonistes se forment inévitablement des représentations de l'un et de l'autre. Tout cela conditionne les conduites explicatives, narratives et réflexives mobilisées lors des épreuves de raisonnement logico-mathématique.

3.1. Modalités du recueil du corpus

Avant de proposer les épreuves à nos groupes, nous avons procédé à une pré-enquête avec trois autres enfants afin de nous familiariser avec la procédure de passation. Les passations des enfants tout-venants se sont déroulées dans leurs écoles respectives, sur le temps de la classe. Nous les avons rencontrés individuellement. Les passations des enfants suivis en orthophonie ont eu lieu dans le cabinet de leur orthophoniste respectif. Nous les avons rencontrés presque systématiquement individuellement, sauf dans 4 cas où la présence de l'orthophoniste était discrète. Nous avons dû respecter de nombreuses contraintes temporelles liées à la pratique orthophonique en cabinet et au rythme scolaire, le temps moyen de passation étant de 30 minutes. L'ensemble de la passation était enregistré à l'aide d'un dictaphone¹. Le déroulement oral des entretiens, fondement de notre analyse, a fait l'objet d'une retranscription exhaustive.

3.2. Les épreuves

3.2.1. Récit sur images - N-EEL – Nouvelles Epreuves pour l'Examen du Langage

Après un temps d'étayage global favorisant le bon déroulement des épreuves par des échanges avec l'enfant, la passation débute par l'épreuve de « la chute dans la boue ». Elle est tirée de la batterie N-EEL, conçue en 2001 par l'équipe du Laboratoire de Recherche sur le Langage, avec Chevrie-Muller, Plaza et leurs collaborateurs.

L'examineur dispose les cinq images de l'épreuve sur la table et demande à l'enfant de lui raconter l'histoire. Ces images décrivent un petit garçon qui se promène avec son chien ; le chien court, l'enfant lâche alors la laisse et tombe dans la boue. Mécontent il rentre chez lui, se lave sous le regard bienveillant de sa mère, puis se regarde dans le miroir, satisfait d'être propre. Lorsque l'enfant présente une faible incitation verbale, nous le relançons par des questions.

¹ Compte tenu de la dimension manipulatoire des items, il nous paraissait nécessaire d'avoir un enregistrement vidéo, mais au vu des difficultés de terrain évoquées précédemment, nous n'avons utilisé que l'enregistrement audio. Nous avons néanmoins pris soin de noter les aspects manipulatoires saillants.

3.2.2. Les épreuves de l'UDN-II – Utilisation Du Nombre

Nous avons extrait trois épreuves de l'UDN-II, batterie conçue et réactualisée par l'équipe de Meljac et Lemmel, en 2007. Les auteurs prêtent à cette batterie la qualité d'offrir aux sujets testés la possibilité de montrer leurs conduites réflexives (explicatives, narratives, logiques) prévues par les consignes et les types d'étayage, dans un cadre décentré du monde scolaire. Les trois épreuves choisies, proposées selon l'ordre de passation recommandé par les auteurs, prévoient toutes un âge clé de réussite, pour lequel 75% de la population de cet âge réussit l'épreuve et moins de 10% de la population échoue. Elles correspondent toutes, en accord avec la théorie piagétienne, au stade des opérations concrètes, ou du moins à ses précurseurs (6-11 ans). L'âge retenu pour notre étude situe les enfants à mi-chemin entre la période préopératoire et le stade des opérations concrètes.

➤ La classification

Il s'agit d'une épreuve de logique élémentaire. Selon Piaget, la coordination du concept de classification (classer selon des ressemblances), avec le concept de sériation (organiser selon des différences), rend possible l'élaboration de la notion de nombre. La réussite aux épreuves de classification requiert d'être capable de dégager un caractère commun rassemblant des éléments qui peuvent se présenter comme fortement dissemblables. Ceci implique par ailleurs l'abandon provisoire d'un aspect figurant pourtant dans le champ de vision, soit d'en faire abstraction. Parallèlement à l'abstraction requise, l'enfant doit faire preuve d'opérations de *shifting* avec le même matériel, et d'une certaine souplesse mentale. On donne à l'enfant âgé entre 4 et 6 ans, un paquet de 9 cartes, avec pour consigne de « mettre ensemble ce qui va bien ensemble ». Sur ces 9 cartes sont représentées trois tasses, trois fleurs et trois pulls, eux-mêmes colorés en trois couleurs : jaune, vert et rouge. Il est attendu que l'enfant fasse un classement selon un critère, couleur ou nature, et qu'il l'abandonne ensuite pour le classement suivant. L'âge clé de réussite est de 6 ans.

Selon les auteurs, la couleur est une caractéristique extrêmement prégnante pour les enfants très jeunes, et l'est moins pour une population plus âgée. Le dégagement du critère de la nature laisse souvent apparaître, lorsqu'il n'est pas encore stabilisé, une production de scripts, s'appuyant sur la description, comme mettre une fleur dans la tasse.

Si cette épreuve est réussie de façon nette, les auteurs encouragent l'examineur à proposer la même consigne avec 27 cartes, représentant toujours les mêmes objets, mais déclinés cette fois-ci en trois tailles : petit, moyen et grand. L'âge de clé de réussite de cette épreuve est de 11 ans. Aux deux critères précédents, couleur et nature, vient s'ajouter celui de la taille. La taille est une caractéristique beaucoup moins prégnante que ne le sont

la nature et la couleur, en particulier si elle est représentée sous forme d'image, et ne devient pertinente que dans la comparaison avec un autre objet de « référence ».

➤ **La conservation des quantités discontinues : bouteilles et bouchons**

Cette épreuve est proposée aux enfants âgés de 4 à 6 ans, l'âge clé de réussite est de 7 ans. Face à 7 bouteilles alignées, l'enfant doit choisir le nombre de bouchons correspondant. L'analyse de ces deux collections doit suggérer à l'enfant un jugement d'égalité, d'équivalence. Cette étape réussie, l'épreuve se poursuit par deux transformations : pour la première, l'examineur rapproche les bouchons, pour la seconde, une fois les bouchons replacés comme à l'initial, il rapproche les bouteilles. Pour évaluer la perméabilité aux leurres perceptifs et le recours à un raisonnement ne reposant pas sur la perception seule, l'examineur invite l'enfant à expliquer et justifier ses réponses. La solidité du raisonnement et de l'argumentation de l'enfant est ensuite mise à l'épreuve par l'introduction d'un contre-argument : le discours d'un autre enfant, contraire en tout point à celui tenu par l'enfant testé, est évoqué.

➤ **L'origine spatiale : la ficelle**

L'épreuve de « la ficelle » est une tâche de type infra-logique (celles-ci relèvent des opérations constitutives de l'espace, du temps et de la vitesse). L'âge clé de réussite de cette épreuve est de 7 ans. Ici, la notion de nombre est remplacée par celle de la mesure. Une ficelle d'environ 7 cm est proposée à l'enfant et il lui est demandé de couper dans une pelote à l'aide d'un ciseau une autre ficelle de la même taille que le témoin. L'enfant ne dispose d'aucun autre instrument. Il est attendu de lui une correspondance d'au moins l'une des extrémités de la ficelle avec celle de la pelote avant de couper. Une fois la ficelle coupée, et suite à la question de l'examineur, il est attendu de lui une mise en correspondance parfaite des deux bouts de ficelle afin de comparer leurs tailles. Si le morceau découpé n'est pas de la bonne taille, un deuxième essai est proposé et il est demandé à l'enfant d'expliquer et d'argumenter sa procédure. C'est le seul item qui demande explicitement à l'enfant de procéder par ajustement à une référence.

3.3. Perspectives analytiques

3.3.1. La chute dans la boue – N-EEL

Cette épreuve nous a permis d'obtenir une appréciation rapide et aisée du niveau global de l'enfant, dans ses dimensions morphosyntaxiques et lexicales. Elle seconde ainsi les appréciations fournies par les évaluations départementales. L'objectif premier était

d'écarter tout sujet possiblement en échec total sur cette épreuve. Plus encore, celle-ci s'est révélée très précieuse pour observer la capacité de l'enfant à s'exprimer d'après un support, à décrire, à raconter, tout en conservant une certaine logique narrative et un respect de la chronologie. Enfin, comme le soulignent Chevie-Muller et Plaza, cette tâche nous permet également de voir comment l'enfant perçoit les indices émotionnels. Nous avons coté tous ces éléments à l'aide du manuel de la N-EEL spécifique à ce subtest. La cotation aboutit alors à l'estimation d'un stade morphosyntaxique.

3.3.2. Cotation des procédures mobilisées dans les trois épreuves de l'UDN-II

Les épreuves de l'UDN-II permettent d'explorer le raisonnement en construction de l'enfant, dans un cadre interactif et dialogique. Nous avons utilisé ces épreuves dans le but de dégager deux volets d'analyse. Un premier volet s'intéresse à une estimation du niveau de raisonnement logique de type mathématique chez l'enfant. Les épreuves étant décontextualisées du protocole original, nous leur attribuons des scores arbitraires.

- Pour la **classification**, deux points sont accordés pour une réussite totale (sans avoir refait le même classement et sans avoir eu besoin d'amorce), un point lorsque la réussite est partielle (l'enfant a eu besoin d'une amorce ou d'un autre type d'aide).

- Pour la **conservation**, deux points lorsque l'enfant est conservant à chaque transformation ainsi qu'au contre-argument ; un point lorsqu'il oscille entre conservant et non conservant ; aucun point lorsqu'il est non-conservant à chaque étape.

- Pour la **ficelle**, deux points lorsque l'enfant fait correspondre le témoin et la ficelle avant de couper et pour comparer ; un point lorsqu'il établit cette correspondance uniquement pour couper ou pour comparer ; aucun point si l'enfant n'établit de correspondance ni avant de couper, ni pour comparer.

3.3.3. Cotation des conduites argumentatives dans les trois épreuves de l'UDN-II

Le deuxième volet d'analyse s'intéresse au discours produit par l'enfant, dans ses dimensions pragmatique, argumentative et narrative. La dimension interactive du test favorise en effet la réflexivité, dans la mesure où il est systématiquement demandé à l'enfant d'expliquer le pourquoi de ses procédures. La qualité de l'explication de l'enfant témoigne de ses capacités de retour sur son action, et donc, plus largement, de ses compétences réflexives : métalangagières et métacognitives. Les explications ont été notées indépendamment de la justesse du raisonnement de l'enfant, l'intérêt étant porté sur la capacité de celui-ci à se distancier et à expliciter son raisonnement propre.

- Pour la **classification** et la **conservation**, deux points sont accordés lorsque l'explication est adaptée et donnée d'emblée ; un point si elle est incomplète ou nécessite entre une et deux relances ; aucun point si l'explication est inadaptée ou demandant trop d'étayage de la part de l'examineur. Parallèlement, parmi tous ces types d'explications, certaines particulièrement argumentées ont été relevées sous la mention « énoncé élaboré ». Il est cependant possible qu'un « énoncé élaboré » n'ait pourtant rapporté qu'un seul ou aucun point du fait de relances trop nombreuses.

- Pour la **classification**, les termes génériques sont également relevés : outre la connaissance induite par l'emploi de ces termes, ceux-ci témoignent d'un regard englobant sur la procédure, et donc d'une certaine mise à distance.

- Pour la **ficelle**, deux points sont accordés pour une explication adéquate et adaptée ; un point lorsqu'au lieu d'expliquer verbalement, l'enfant procède de nouveau à une démonstration manipulatoire, mais pragmatiquement adaptée; aucun point si l'enfant répond par une formule d'échec ou uniquement par une description de type « c'est petit ».

3.3.4. Perspectives communes aux épreuves

Toutes les épreuves du protocole proposé aux enfants partagent au moins la structure logique d'un rapport d'*implication*, soit de *cause à effet* et de *conséquence*. Ainsi, la conduite narrative de la chute dans la boue, élaborée à partir d'une mise en lien d'images, suppose, pour la cohérence du récit, une logique élaborée à partir de ce principe des rapports de cause à effet. Ceux-ci sont perceptibles à partir de changements d'états (par exemple passage de l'expression triste/content visible sur le visage de l'enfant impliquant *le semblable et/ou le différent*) et portés linguistiquement par les modalités spatio-temporelles (temps verbaux). On retrouve ce même rapport d'implication, mais de façon encore plus explicite dans les épreuves de l'UDN. Ces épreuves convoquent de façon plus flagrante les notions de ressemblance, du même et du différent lors des procédures.

3.4. Méthodologie d'analyse des données

Nos groupes étant inégaux et composés de peu d'enfants, nous ne pouvons dégager d'analyse statistique systématisée. Afin d'objectiver nos données, et de les visualiser plus aisément, nous avons cependant recouru aux pourcentages et aux moyennes générales. Notre étude, bien que s'appuyant sur des données chiffrées, s'inscrit dans une recherche qualitative exploratoire. Nous interprétons alors nos données en termes de tendances et de dominances.

III. PRATIQUES LANGAGIERES DES BILINGUES DE NOTRE ÉTUDE

1 .Pratiques langagières des familles turcophones rencontrées

De nos entretiens ciblés ont émergé des tendances assez nettes et homogènes, pour toutes les familles turcophones rencontrées.

Dans la quasi-totalité des cas, au moins un des deux parents ne maîtrise que peu, ou pas, le français et a été scolarisé en turc. Les échanges intrafamiliaux se font systématiquement en turc, avec une coprésence du kurde pour quatre familles sur onze. Si tous les enfants maîtrisent le turc, quelques-uns commencent cependant à répondre en français à leurs parents, alors que ceux-ci leur adressent la parole en turc. La famille plus ou moins élargie paraît très présente. Dans ces situations de retrouvailles, les échanges se font exclusivement en turc, le turc étant la langue maîtrisée de façon certaine par toutes les générations. Par ailleurs, l'utilisation de médias en langue turque (TV, internet, journaux, réseaux sociaux, ...) semble massivement présente. Enfin, très attachées à leur culture et leur pays d'origine, toutes ces familles disent entreprendre un voyage par an en Turquie. Durant ces séjours, la langue du pays est pratiquée exclusivement. Tous ces éléments, comme le montrent Yagmur et Akinci (2003) (126) et Jouët (2011) (81), vont dans le sens du caractère communautaire prêté à la population turcophone, qui, dans le même temps, encouragent particulièrement le maintien de leur langue d'origine. En effet, si aucun de ces enfants ne reçoit de cours en langue turque, ces pratiques nous permettent tout de même d'affirmer que tous les enfants des familles rencontrées ont pu bénéficier d'un bain de langage en turc, faisant, dans la quasi-totalité des cas, de la petite section maternelle le premier contact intensif avec la langue française. Ces situations s'apparentent donc davantage à un bilinguisme séquentiel actif, voire à un trilinguisme chez certains enfants parlant, en plus du turc, le kurde. Par ailleurs, le sujet paraissant sensible, nous ne l'avons pas détaillé lors des entretiens, mais nous pouvons supposer que les familles kurdes, du fait de leur histoire culturelle, ont un positionnement plus fragilisé quant à la question de la langue de référence.

2. Pratiques langagières des familles arabophones rencontrées

Comparativement à la population turcophone, nous avons très vite réalisé que les pratiques linguistiques des familles prétendues arabophones étaient très hétérogènes, et que beaucoup avaient finalement une pratique réduite de l'arabe. Nous avons donc écarté de nombreux enfants, qui étaient en réalité francophones. A plusieurs reprises nous avons pu observer une certaine ambivalence, voire une fragilité vis-à-vis du positionnement

linguistique. Notamment, un parent certifiant ne communiquer qu’occasionnellement en arabe chez lui, alors qu’il ne parlait visiblement que peu le français. Une fois mis en confiance, celui-ci a alors changé de discours et reconnu ne parler qu’arabe à la maison. Dans un autre cas, une mère regrettait de ne pas pouvoir chanter en berbère devant son enfant, celui-ci rétorquant « ne pas aimer cette langue ».

Ainsi, parmi les sujets retenus, plusieurs éléments nous ont paru essentiels pour les déclarer bilingues. Pour chaque famille, au moins un des deux parents a été scolarisé en arabe. Dans de rares cas le français semblait peu maîtrisé par au moins un des deux parents, mais nous avons observé de façon générale une pratique courante du français. Ceci s’explique notamment par la présence toujours très importante de la langue française au Maroc, en Algérie et en Tunisie, dans les médias et à l’école. Ainsi, les échanges familiaux utilisent en permanence le *code-switching* – comme l’observe Bensalah (1998) (9) – puisqu’ils sont décrits comme mêlant l’arabe dialectal et le français, avec une prédominance tout de même de l’arabe dialectal. Une des familles rencontrées utilise en plus le berbère. Dans la totalité des cas, la langue maternelle, est privilégiée dans les échanges entre époux, mais souvent aussi des parents vers l’enfant. Toutefois, systématiquement, les enfants utilisent davantage le français pour répondre à leurs parents, que l’arabe dialectal, ou le berbère, pourtant compris, il s’agit donc d’échange croisés (Rezzoug et coll., 2007) (113). Les contacts avec la famille plus ou moins élargie sont plutôt fréquents, mais là encore le *code-switching* ou le *mixlangue* (Bensalah et Joseph, 2004) (12) est omniprésent : les échanges se font à la fois en arabe et en français, ce que Grosjean (2015) (66) considère comme une troisième langue : « le parler bilingue ». Toutes les familles affirment entreprendre, au minimum, un voyage par an dans leur pays d’origine. Au cours de ces séjours, les enfants utilisent alors de façon beaucoup plus active l’arabe pour communiquer avec le reste de la famille. Par ailleurs, à l’instar de la population turcophone, les médias arabes sont très présents. On observe en outre une reviviscence de l’arabe dialectal sur les réseaux sociaux. Enfin si quelques enfants suivent déjà des cours d’arabe littéraire, l’ensemble des autres enfants y sont inscrits pour l’année à venir. Cette volonté va dans le sens d’un souci d’apprentissage de la langue littéraire, jugée plus noble que la langue orale, mais est aussi liée à l’offre disponible des cours de langue.

Ces éléments nous permettent donc d’affirmer que les enfants de l’étude ont pu bénéficier d’un bain de langue bilingue en arabe dialectal et en français. Ces situations s’apparentent donc davantage à un bilinguisme simultané, voire à un trilinguisme pour les enfants parlant le berbère, tendant au cours de la scolarisation vers un bilinguisme passif. Le détail des profils figure en annexe F.

IV. LES RESULTATS

1. EPREUVE LANGAGIERE – N-EEL

1.1 Stades morphosyntaxiques – N-EEL « La chute dans la boue »

Le **tableau II** représente la répartition en stades morphosyntaxiques de nos groupes, d'après la cotation de la chute dans la boue. Nos six groupes se répartissent de la façon suivante :

	Stade 1 fort	Stade 1 faible	Stade 2	Stade 3	Stade 4
MTV	3	3	0	0	0
BTTV	2	1	4	0	0
BATV	5	2	0	0	0
MO	1	0	6	0	0
BTO	0	2	1	2	0
BAO	0	0	3	1	2
%	29 %	21 %	37 %	8 %	5 %

Tableau II. Stades morphosyntaxiques - "La chute dans la boue" – N-EEL

Les enfants de nos groupes étant âgés entre 5 et 6 ans, nous nous référons aux deux étalonnages prévus par la N-EEL, comme présenté ci-dessous dans le **tableau III**.

	Stade 1 fort	Stade 1 faible	Stade 2	Stade 3	Stade 4
5 ans	16 %	28 %	54 %	2 %	0 %
6 ans	27 %	37 %	36 %	0 %	0 %

Tableau III. Étalonnage "La chute dans la boue" - N-EEL

L'attribution de ces stades repose sur une analyse fine des corpus, mais globalement : le stade 1 fort correspond à l'utilisation d'au moins deux types de phrases complexes ; le stade 1 faible correspond à l'utilisation d'un seul type de phrase complexe ; le stade 2 à la production de phrases simples ; le stade 3 à la production de phrases simples mais sans verbe pronominal, ni adjectif possessif ou démonstratif, ni coordination de phrase, ni complément circonstanciel (ou seulement un seul de ces éléments) ; le stade 4 correspond au récit comportant au moins un énoncé agrammatique et au moins un énoncé grammaticalement correct.

Les MTV se situent pour la moitié au stade 1 fort, 1 faible pour l'autre moitié. Ce groupe est donc constitué d'enfants ayant un très bon niveau de langage, et ce de façon homogène.

Les BTTV ont des niveaux de langage plus hétérogènes, allant du stade 1 fort au stade 2. Leurs niveaux restent cependant dans la norme de leur âge.

Les BATV se trouvent, pour plus de la moitié, au stade 1 fort ; le reste se situe au stade 1 faible. Ce groupe est donc constitué d'enfants ayant un très bon niveau de langage, de façon similaire, voire supérieure au groupe des monolingues tout-venants.

Les MO se situent en grande majorité au stade 2. Ces résultats se veulent donc très homogènes, et plutôt satisfaisants, malgré leurs difficultés de langage.

Les BTO se répartissent entre le stade 3 et le stade 1 faible. Les résultats sont hétérogènes : pour deux des sujets le niveau de langage est plutôt bon, tandis que le reste du groupe se trouve en plus grande difficulté linguistique.

Les BAO se répartissent entre le stade 4 et le stade 2. Ces résultats sont hétérogènes. Ces enfants présentent un niveau morphosyntaxique inférieur aux deux autres groupes suivis en orthophonie. Ils sont visiblement en plus grande difficulté linguistique.

1.2 Logique et structure narratives

Dans le **tableau IV** figure la présence de trois éléments jugés pertinents pour l'expression de la logique et de la structure narratives dans les récits des enfants : les connecteurs logiques, l'anaphore et l'expression de la causalité/conséquence.

	Taux moyen de connecteurs employés par groupes	Expression de la causalité / conséquence	Maîtrise de l'anaphore
MTV	2.5	16% des enfants	83 % des enfants
BTTV	3.5	16 % des enfants	100 % des enfants
BATV	4.4	42 % des enfants	100 % des enfants
MO	3.5	14% des enfants	100 % des enfants
BTO	3.8	0 % des enfants	80 % des enfants
BAO	2.6	0 % des enfants	83 % des enfants
Moyenne	-	14 %	91 %

Tableau IV. Logique et structure narratives - N-EEL "La chute dans la boue"

Tous les enfants de nos groupes présentent :

- Un taux faible, mais non nul, d'emploi de connecteurs logiques
- Une maîtrise presque totale de l'anaphore
- Une difficulté à exprimer des liens de cause à effet par les connecteurs.

Les résultats de nos groupes sont comparables. Tous ont été en mesure d'exprimer une logique par implication lexicale et une structure narrative attendues pour leur âge. Seuls les enfants BATV présentent des résultats particulièrement élevés, reliés à leurs stades morphosyntaxiques. Ces résultats sont en accord avec la littérature : Martinot (2005) (96) observe à 6 ans un emploi massif des connecteurs « moins motivés » contre un emploi très faible de connecteurs « motivés », tels que ceux exprimant la causalité. Néanmoins, la causalité a été exprimée par le lien de proximité et par implication lexicale, même si cet aspect ne figure pas dans les résultats. Concernant l'anaphore, la cotation de la N-EEL estime que la cohérence du récit est tributaire de l'identification du garçon comme personnage central : sa maîtrise est donc attendue.

Des extraits de corpus figurent en annexe G.

2. RAISONNEMENT LOGIQUE – UDN-II

2.1 Taux de réussite sur la totalité des épreuves

Selon notre système de cotation décrit dans la partie méthodologique, chaque enfant obtient une note générale reposant sur l'addition des scores de chaque épreuve de raisonnement logique. Le **tableau V** représente les moyennes générales obtenues par chaque groupe.

GROUPES	MOYENNES GENERALES
MTV	4.3/8
BTTV	4.5/8
BATV	4.1/8
MO	2.7/8
BTO	3.8/8
BAO	4.6/8

Tableau V. Moyennes générales sur la totalité des épreuves - UDN-II

La comparaison des moyennes générales de chaque groupe objective :

- des résultats équivalents pour tous les groupes tout-venants
- des résultats proches, voire supérieurs à ceux des tout-venants pour les BAO
- des résultats inférieurs à la moyenne pour les BTO et les MO. On observe toutefois un écart entre ces deux groupes : les BTO sont plus proches des tout-venants et des BAO que ne le sont les MO. Les résultats des MO sont en nette opposition avec ceux des autres groupes
- Aucun groupe ne sature aux items proposés.

2.2 La classification

La **figure I** rend compte, par ordre croissant, des taux de réussites totales pour chacun de nos six groupes, pour la classification à 9 cartes uniquement. La réussite totale implique pour l'enfant de ne pas avoir refait le même classement et de ne pas avoir eu besoin de relances. (cf. annexe H)

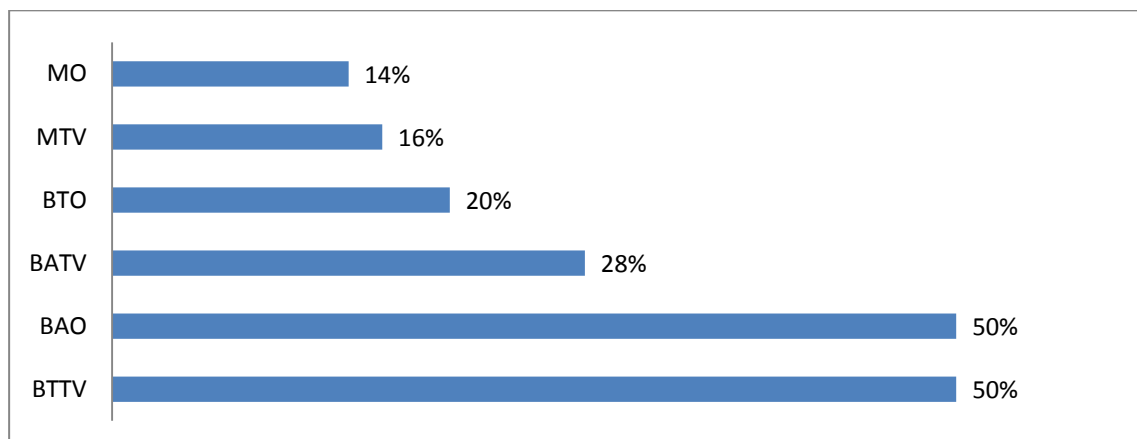


Figure I. Réussite totale classification - 9 cartes - UDN-II

Les enfants BAO et BTTV sont les plus nombreux à réussir la classification à 9 cartes.

Les enfants BTO et BATV se situent ici à un niveau intermédiaire.

Les groupes monolingues sont ceux qui présentent les scores les plus faibles. Les enfants MTV se situe même en deçà des groupes bilingues suivis en orthophonie.

La **figure II** représente, par ordre croissant les taux de réussites totales pour chacun de nos six groupes, pour la classification à 27 cartes uniquement (cf. annexe I). Cette épreuve n'a pu être présentée, selon la réussite aux 9 cartes, qu'à 3 enfants MTV, 4 BTTV, 3 BATV, 1 MO, 1BTO et 3 BAO. Malgré les faibles effectifs, nous tenons à présenter ces résultats.

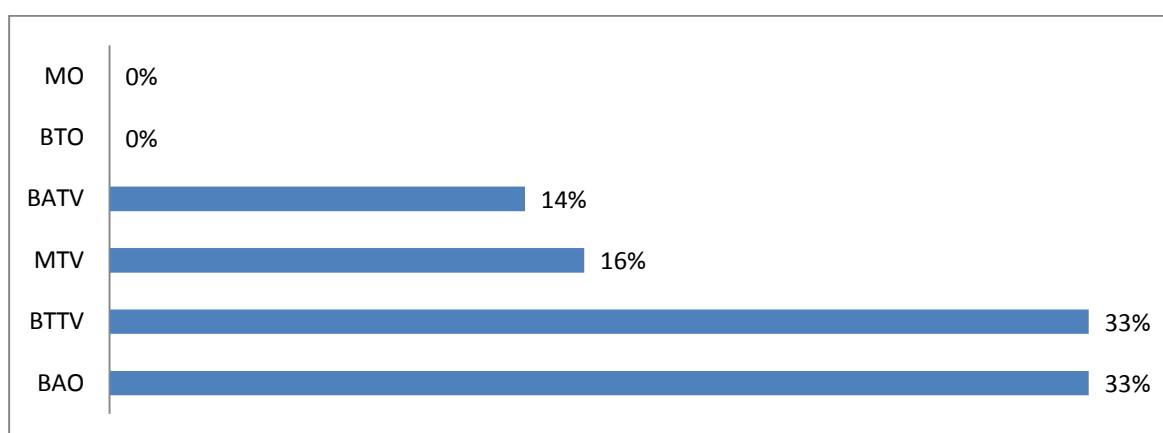


Figure II. Dégagement du critère de la taille - 27 cartes - UDN-II

Sur tous les enfants auxquels la classification de 27 cartes a pu être proposée, les BAO et les BTTV sont les plus nombreux à pouvoir dégager spontanément le critère de la taille. La

réussite est plus partielle, mais néanmoins non négligeable, pour les enfants MTV et BATV. Les enfants BTO comme les MO présentent des scores nuls.

Le **tableau VI** décrit la présence de trois types de conduites observées chez les enfants à un moment de la classification. Ces conduites signent des difficultés.

	Présence de ces conduites dans les groupes : ordre décroissant
Scripts	MTV 33 % > BTO 20% > MO 16% > BAO = BTTV = BATV 0%
Subvocalisation	MO 83 % > BTO 60 % > BTTV 33 % > BAO = MTV 16 % > BATV 14%
Même classement	MTV 83 % > MO 71 % > BATV 66% > BTO 60% > BTTV = BAO 50 %

Tableau VI. Conduites manifestant des difficultés - Classification 9 et 27 cartes - UDN-II

Les groupes MO, MTV et BTO sont également ceux qui ressortent dans l'analyse des conduites de subvocalisations auto-étayantes et de production de scripts. Tous les enfants refont le même classement lors de la deuxième demande, mais c'est presque systématiquement le cas des MTV

2.3 La conservation des quantités discontinues : bouteilles – bouchons

La **figure III** présente simultanément, pour chaque groupe : le pourcentage d'enfants en réussite totale, en réussite partielle (niveau intermédiaire) et le taux d'enfants en échec total, pour l'épreuve de la conservation des quantités discontinues (cf. annexe J).

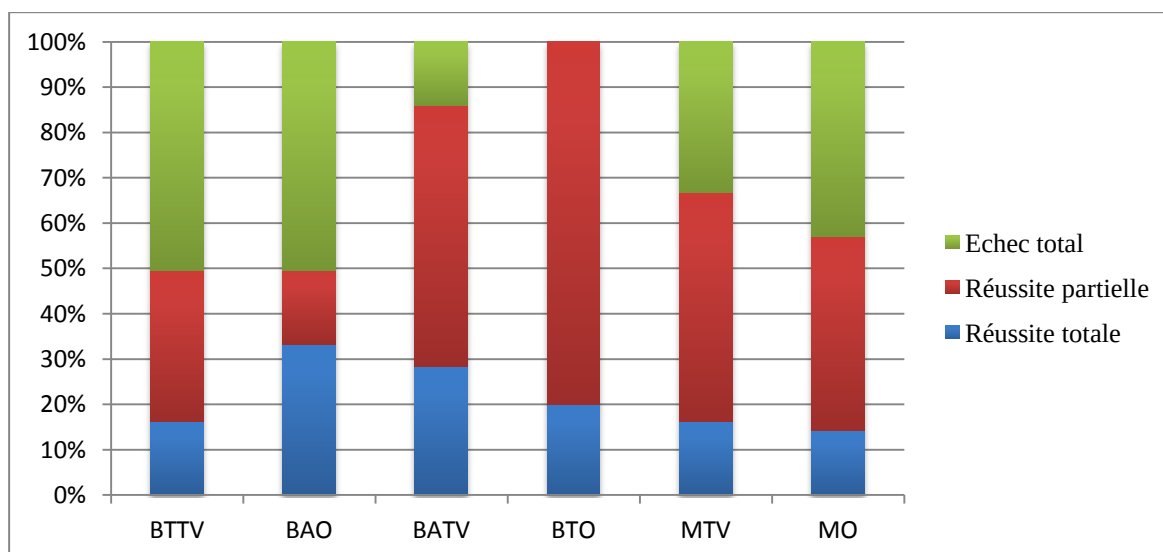


Figure III. La conservation des quantités discontinues - UDN-II

Aucun groupe ne réussit particulièrement cette épreuve.

Comparativement aux autres groupes, les BAO et les BATV sont davantage en réussite, mais pas de façon nette. Tous les bilingues, y compris ceux suivis en orthophonie, sont néanmoins davantage en réussite que les MTV et les MO, sauf les BTTV. Les taux de réussite sont similaires pour les groupes MTV, BTTV et MO, et nettement inférieurs à ceux des autres groupes.

Les enfants BATV et BTO ont un taux de niveau intermédiaire important. De plus, parmi les BTO, aucun sujet n'est en échec total : le reste du groupe réussit alors l'épreuve. Parmi les BATV, la majorité restante du groupe, réussit également l'épreuve, un seul sujet est en échec. Les groupes BAO et BTTV présentent le taux maximal et égal de sujets en échec, mais avec parallèlement un taux non négligeable de réussite pour les enfants BAO.

2.4 La ficelle

La **figure IV** présente simultanément, pour chaque groupe : le pourcentage d'enfants en réussite totale, en réussite partielle (niveau intermédiaire) et en échec total, pour l'épreuve de la ficelle (cf. annexe K).

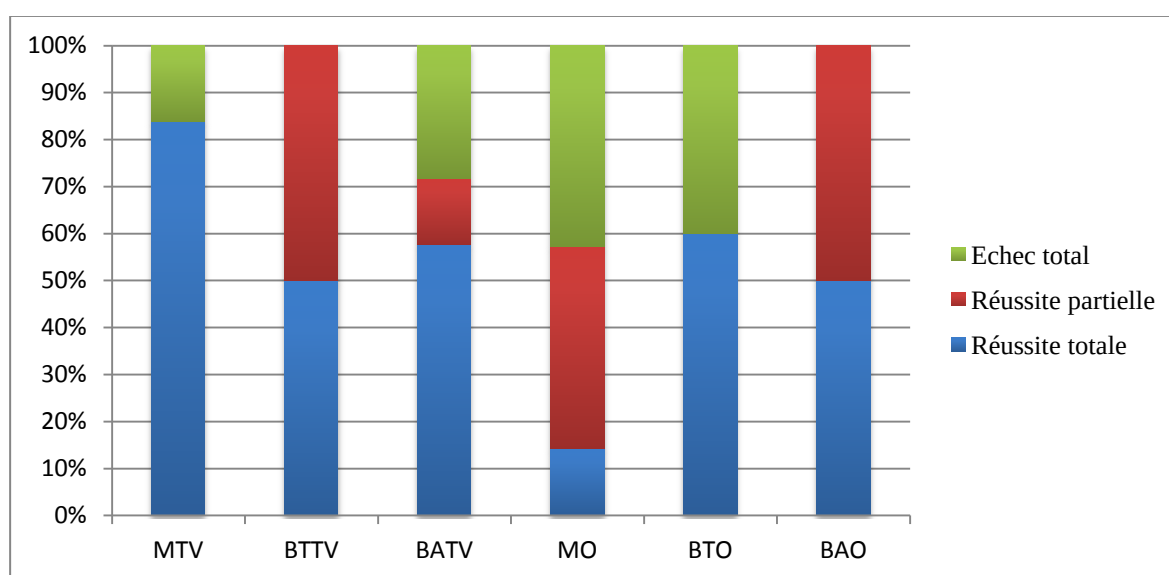


Figure IV. La ficelle - UDN-II

Les MTV réussissent particulièrement cette épreuve.

La réussite est non négligeable mais néanmoins partielle pour tous les groupes bilingues. Les résultats des BTTV et des BAO sont identiques, avec pour chaque groupe la moitié en réussite, l'autre moitié au niveau intermédiaire. Chez ces deux groupes, aucun sujet n'est en échec total.

Les résultats des MTV sont en nette opposition avec ceux de leurs pairs MO. Ceux-ci présentent un score très faible de réussite totale, et se répartissent pour la majorité entre une réussite partielle et un échec total.

3. DEMARCHE EXPLICATIVE – UDN-II

3.1. Taux de conduites explicatives sur la totalité des épreuves

Selon notre système de cotation décrit dans la partie méthodologique, chaque enfant obtient une note générale reposant sur l'addition des scores des explications données pour chaque épreuve de raisonnement logique. Le **tableau VI** représente les moyennes générales obtenues par chaque groupe. Ces moyennes représentent le taux d'explications fournies par les enfants, indépendamment de leur justesse.

GROUPE	MOYENNE GENERALE
MTV	11.1/16
BTTV	10/16
BATV	10.1/16
MO	7.2/16
BTO	8/16
BAO	10.5/16

Tableau VII. Moyennes générales explication sur la totalité des épreuves - UDN-II

La comparaison des moyennes générales de chaque groupe objective :

- des résultats équivalents pour tous les groupes tout-venants, mais légèrement supérieurs pour les MTV.
- des résultats proches de ceux des tout-venants pour le groupe des BAO
- des résultats inférieurs pour les BTO et les MO. Toutefois, les BTO sont plus proches des tout-venants et des BAO que ne le sont les MO. Les MO ont les résultats les plus faibles, mais l'écart avec les autres groupes est ici moins important.

3.2 Explications élaborées lors de la classification et de la conservation

La **figure V** présente par ordre croissant et pour chaque groupe les pourcentages d'enfants ayant employé au moins une conduite explicative particulièrement élaborée, lors des épreuves de la classification et de la conservation.

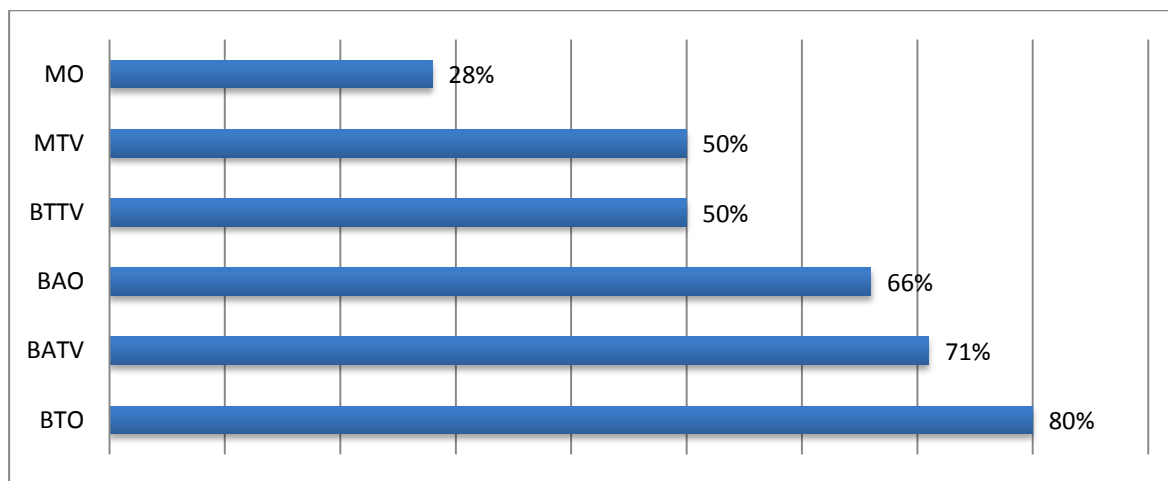


Figure V. Production d'explications élaborées - classification et conservation - UDN-II

Les BTO, les BAO et les BATV sont les plus nombreux à avoir énoncé une ou plusieurs explications argumentatives élaborées.

Les MTV et les BTTV sont aussi nombreux à avoir utilisé une argumentation élaborée : la moitié de ces deux groupes y a eu recours, ce qui n'est pas négligeable.

Les MO sont très peu nombreux à avoir exprimé ce type de conduite.

Le **tableau VII** représente, pour chaque groupe et selon chaque critère de la classification, les termes génériques employés et le nombre d'enfants concernés entre parenthèses.

	Critère couleur	Critère nature	Critère taille
MTV (/6)	« couleur » (3)	« chose » (1) « objet » (1)	« taille » (1/3)
BTTV (/6)	« couleur » (5)	« formes » (2) « objets » (2) « choses » (1) « dessin » (1)	« taille » (2)
BATV (/7)	« couleur » (7) « coloriés de différentes façons » (1)	« choses » (1) « les traits » (1)	« taille » (1)
MO (/7)	« couleur » (4)	« images » (1)	
BTO (/5)	« couleur » (2)	-	-
BAO (/6)	« couleur » (4)	« forme » (1) « modèle » (1)	« taille » (2) « forme de petit moyen grand » (1)

Tableau VIII. Emplois de termes génériques dans la classification - UDN-II

Les groupes BTTV, BATV et BAO produisent entre 5 et 6 emplois différents, contre 4 pour les MTV.

Les MO et les BTO produisent considérablement moins de termes génériques.

Le terme générique « couleur », le plus commun et le plus prégnant, est présent au moins deux fois dans chaque groupe. Il est employé particulièrement plus par les BATV, les BTTV et les BAO, alors qu'il n'est employé que par la moitié des MTV.

3.4 La ficelle

La figure VI présente simultanément, pour chaque groupe, le pourcentage d'enfants ayant recours à une réponse explicative de type : explication adéquate, démonstration non verbale, ou simple description de type « c'est petit ».

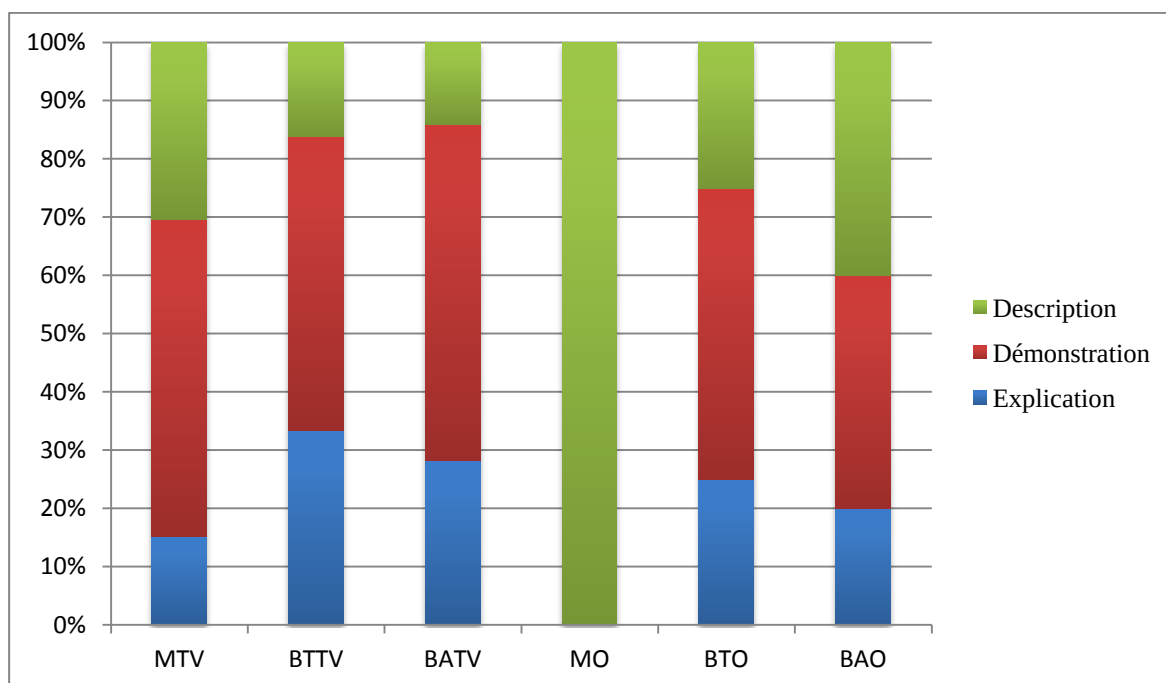


Figure VI. Types de réponses explicatives lors de la ficelle - UDN-II

D'une manière générale, peu d'enfants parviennent à produire une explication adéquate. Néanmoins, le groupe BTTV est celui qui y a le plus recours. Les autres groupes bilingues en produisent de façon moindre et similaire. Le groupe MTV en produit peu, tandis qu'aucun MO n'a recours à ce type de réponse explicative.

Hormis le groupe MO, tous les groupes répondent fortement à la demande explicative par une démonstration non verbale.

Les MO ont un recours exclusif à un mode explicatif par la description simple.

4. REPRÉSENTATION SYNTHÉTIQUE DES TROIS AXES D'ANALYSE

La **figure VII** présente, pour chaque groupe, une vue d'ensemble des trois principaux résultats : sur les plans logique, explicatif et linguistique. Par souci d'homogénéité, les moyennes générales ont été mises sur la même échelle, et des points arbitraires ont été attribués aux stades morphosyntaxiques.

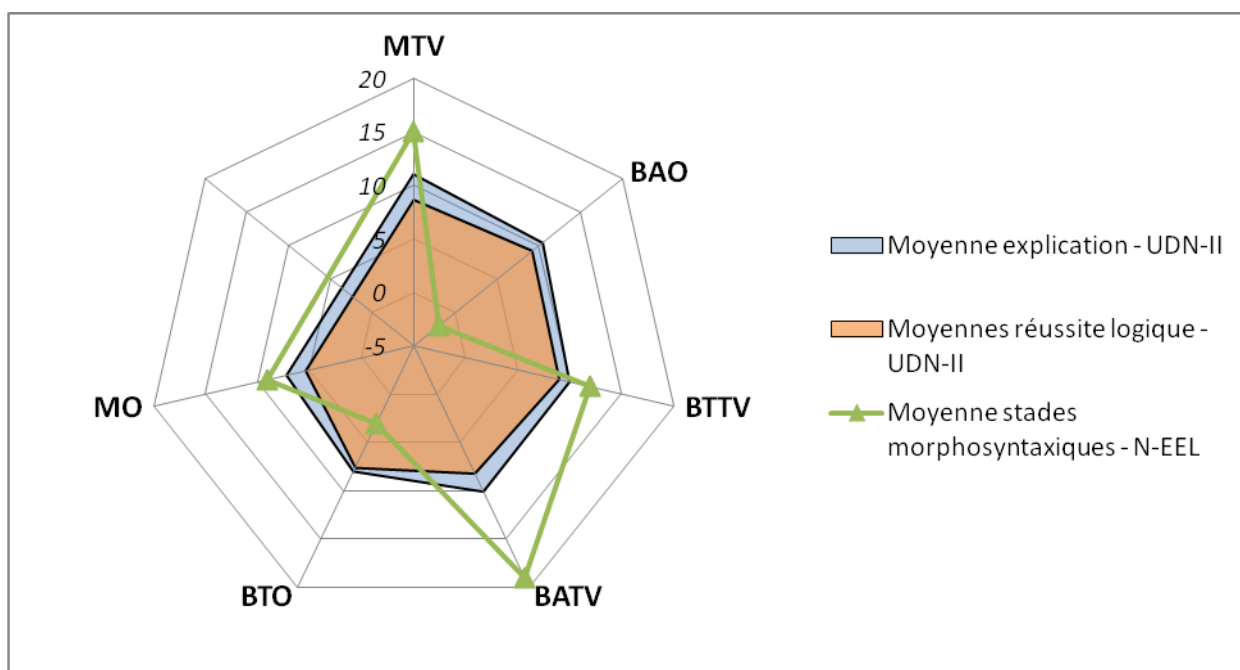


Figure VII. Vue d'ensemble

Les groupes TV ont des scores homogènes, contrairement aux enfants suivis en orthophonie.

Les enfants BTO et BAO ont, à des degrés différents, des résultats en raisonnement logique et en conduites explicatives nettement supérieurs à leur niveau linguistique. A l'inverse, les enfants MO, malgré un niveau linguistique correct, ont de faibles résultats en conduites explicatives et raisonnement logique.

Concernant la distribution générale des trois domaines d'analyse, les moyennes d'explication et les moyennes de réussite aux items de l'UDN-II suivent des mouvements analogues, tandis que nous n'observons aucun lien régulier entre ces deux aspects et le niveau linguistique.

V. DISCUSSION

Nous interpréterons tout d'abord nos résultats en comparant nos six groupes selon trois axes d'analyse : la dimension linguistique, la dimension du raisonnement logique, et celle des conduites explicatives. Nous partirons, dans un second temps, de ces interprétations pour répondre à nos hypothèses et questions de départ, en les confrontant aux données de la littérature. Nous exposerons pour finir les limites de notre étude.

1. Interprétation des résultats

1.1 Sur le plan linguistique

Selon *les stades morphosyntaxiques*, les BATV se démarquent particulièrement positivement, avec des résultats supérieurs aux MTV. Ces niveaux peuvent être reliés à leur bilinguisme simultané, qui d'une part leur concède une exposition fréquente à la langue française, et d'autre part facilite l'apprentissage des langues. Contrairement à eux, les BTTV, en raison de leur exposition plus récente au français, présentent des résultats plus disparates. Leurs stades demeurent néanmoins dans la norme, démontrant un effet de l'acquisition, qui comme le montre Akinci (2008a) (2), augure un rattrapage de leurs pairs aux alentours de 10 ans. On observe un net décalage, parmi les enfants suivis en orthophonie : les bilingues sont nettement plus en difficulté que les monolingues. Toutefois, tous les enfants, y compris les bilingues suivis en orthophonie, ont utilisé une *logique et une structure narratives* tout à fait satisfaisantes. Ceci pourrait signifier que les difficultés observées concernent plus particulièrement l'outil linguistique que la compétence langagière. Schmitt et Simoës (2014) (117) objectivent chez des enfants bilingues de CP-CE1 des scores en-deçà de la norme monolingue de l'Exalang 5-8 à l'item de production de récit, et évoquent alors une « impression de dyssyntaxie ». Effectivement, nos corpus mettent en évidence pour plusieurs enfants certaines ruptures syntaxiques par des reformulations dues à la connaissance de vocabulaire en L2 : le vocabulaire appelé réfère à l'univers quotidien, probablement mieux connu en langue maternelle. Plusieurs enfants emploient alors, à juste titre, des termes de la L1 pour poursuivre leur récit (« banyo » pour « bain » en turc par exemple). Il est intéressant d'observer en outre qu'en dépit de ces difficultés, les enfants bilingues manifestent lors de la classification un emploi important de *termes génériques* très diversifiés, témoignant d'une certaine créativité, et plus encore, d'une distanciation métalinguistique accrue. Ce dernier point ne se vérifie toutefois pas auprès des BTO, peut-être en raison de leur exposition récente à la langue française et, au moins pour certains, de leurs difficultés orthophoniques.

1.2 Sur le plan du raisonnement logique

Il est intéressant de constater que globalement, tous les enfants bilingues confondus, suivis en orthophonie ou non, présentent des résultats comparables à ceux des MTV, tandis que les MO se différencient fortement de par leurs difficultés. Les BTO se situent néanmoins à un niveau intermédiaire entre les tout-venants et les MO.

Pour la *classification à 9 cartes*, les enfants bilingues ont des résultats très nettement supérieurs à ceux des monolingues, tout-venants comme suivis en orthophonie. Ces derniers présentent plusieurs signes de difficulté (subvocalisations auto-étayantes, scripts). En outre, tous les groupes refont fréquemment le même classement, mais cette tendance est encore plus marquée chez les monolingues. L'enfant est appelé à effectuer une opération de *shifting* avec le même matériel : sa flexibilité mentale est indirectement évaluée (Meljac et Lemmel, 2007) (98). Avec toute la réserve que nos effectifs incombent, nous nous demandons donc si les compétences accrues des sujets bilingues dans les fonctions exécutives, ne se différencieraient pas déjà de celles des monolingues chez des enfants très jeunes. Malgré nos faibles effectifs et d'un point de vue qualitatif, nous entrevoyons de plus une réussite précoce au *dégagement de la taille*, de façon comparable entre les MTV et les BATV, mais de façon nettement supérieure à ces deux groupes chez les BTTV et les BAO. Les BTO et les MO n'obtiennent pas de réussite.

La conservation, bien que réussie de façon égale voire supérieure aux MTV par les enfants bilingues, comporte toutefois de faibles taux de réussite. Nous nous interrogeons autour de ce que suppose et convoque de façon centrale cette épreuve : soit la variance et l'invariance, en faisant appel à des jugements d'identité et de conformité. S'agissant d'enfants bilingues précoces, la question de la variation nous a interpellée, dans la mesure où ceux-ci ont à s'ajuster en permanence à deux univers de discours et à deux univers culturels, où justement la variation d'une langue à l'autre se pose. Il aurait été intéressant d'analyser en ce sens les réactions des bilingues conservant au contre-argument, mais la faible proportion de ces enfants ne nous le permet pas. Nous aurions ainsi imaginé une réussite précoce chez les bilingues du fait de leur expérimentation de toute la relativité du constant, de l'équivalence et de la translation.

Par ailleurs, les résultats de *la ficelle* nous ont paru particulièrement surprenants : il s'agit de la seule épreuve réussie par les MTV de façon nettement supérieure aux bilingues. Les concepteurs de l'UDN-II (Meljac et Lemmel, 2007) (98) évoquent les difficultés de translation, de mise en contact, de rapprochement et de comparaison que fait émerger cette épreuve chez certains enfants. Ils lui prêtent ainsi un intérêt spécial pour l'interprétation, en ce qu'elle permet de faire le lien entre des aspects relevant de la sphère

cognitive et d'autres en lien avec un style de traitement influencé par des facteurs affectifs. Or, certains aspects du bilinguisme et du biculturalisme renvoient à ces questions de l'origine, du référent, de la translation en tant que passage d'un univers à l'autre. Les résultats des enfants bilingues seraient-ils une expression plus tangible de ces problématiques convoquées de façon spécifique par cet item ? Nos réflexions questionnent en somme la norme mono-culturelle de nos tests.

Enfin, d'une façon générale, l'écart entre les taux de réussite de tous les groupes sur l'ensemble des épreuves, et les normes de l'UDN-II nous interrogent également. Peut-être les enfants sont-ils amenés à moins utiliser ce type de matériel dans la vie quotidienne, d'autant qu'il leur est demandé d'expliquer leur procédure manipulative ?

1.3 Sur le plan des conduites explicatives

Nos résultats font émerger une différence entre d'une part le taux d'enfants ayant pu fournir une explication, et d'autre part la qualité de ces explications. D'après les *moyennes générales d'explications fournies*, tous les groupes bilingues, excepté les BTO proches des MO, sont comparables aux MTV. Seulement, au regard de la qualité de ces explications, soit les *énoncés élaborés*, tous les bilingues, y compris les BTO, ressortent. L'écart entre la moyenne générale des BTO et le taux d'enfants produisant un discours élaboré surprend, mais signifie que : ces enfants n'ont pas été en mesure de fournir, pour chaque demande une explication spontanée et claire, mais qu'ils ont su, par moment, fournir une explication argumentative particulièrement riche. Rappelons que les BTO ont été exposés récemment au français et ont bénéficié en moyenne d'une faible durée de suivi orthophonique. Le discours explicatif-argumentatif appelle des termes précis, et notamment des connecteurs : ce type de discours portant sur la logique serait encore difficile pour des enfants en développement. Or, pour la population bilingue, et particulièrement la population turcophone, la difficulté, et donc la performance, est double puisque l'explication leur est demandée dans leur seconde langue. Nous pouvons donc supposer que, si l'exercice leur avait été proposé dans leur langue maternelle, ceux-ci auraient eu des résultats plus élevés encore. Par ailleurs, pour la classification, l'emploi de *termes génériques*, décrit précédemment sous l'angle linguistique, signe également une conduite explicative à caractère plus englobant et plus distancié que ne l'est l'énumération simple des noms de couleurs ou d'objets. Les bilingues, excepté les BTO, ont davantage recours aux termes génériques alors qu'ils sont en cours d'acquisition de la langue française. Enfin, les bilingues de tous les groupes confondus produisent davantage d'explications pour *la ficelle* que ne le font les monolingues, alors même que leur réussite manipulative est partielle. La

tâche est ici particulièrement difficile en ce qu'il est demandé d'expliquer une manipulation, appelant des termes précis. De plus, la manipulation étant effectuée sous le regard de l'examineur, une certaine évidence contextuelle est induite. Cette explication est particulièrement plus ardue pour les enfants en difficulté de langage. Aucun MO ne peut d'ailleurs fournir d'explication de ce type, ce qui place une fois de plus ce groupe nettement en deçà des autres enfants. A noter toutefois que comparativement à l'ensemble des tests, l'écart entre les moyennes générales des MO et des autres groupes est ici moins important.

2. Vérification des hypothèses

Notre étude, menée sur un effectif réduit d'enfants et s'appuyant sur une analyse qualitative plutôt que quantitative, permet néanmoins d'esquisser les tendances suivantes.

Hypothèse 1 : Nous avons pour première hypothèse d'observer des compétences métacognitives chez tous les enfants bilingues confondus, comparables à celles des MTV.

Les bilingues tout-venants présentent, selon tous les angles de cotations des conduites explicatives, des résultats toujours équivalents voire supérieurs, à ceux des MTV. Les résultats sont moins tranchés concernant les bilingues suivis en orthophonie : les BAO présentent des résultats toujours équivalents ou supérieurs à ceux des MTV, tandis que les BTO sont parfois en deçà, à la fois en termes de moyenne générale, mais aussi lorsqu'on observe de façon plus locale l'emploi des termes génériques. Leurs difficultés pourraient être dues à leur exposition récente au français, surajoutée à leurs difficultés orthophoniques, elles-mêmes couplées à un faible temps de suivi orthophonique. Quoiqu'il en soit, les enfants bilingues se distinguent presque systématiquement par la qualité de leur retour réflexif.

Ces éléments sont en faveur d'un effet du bilinguisme précoce sur le développement des compétences métacognitives.

Hypothèse 2: Nous postulons que le travail orthophonique accroît le développement des compétences métacognitives. Notre seconde hypothèse était d'observer une expression accrue des compétences métacognitives chez les enfants bilingues suivis en orthophonie, en comparaison à leurs pairs tout-venants respectifs.

Selon que l'angle de cotation concerne les moyennes générales d'explications fournies ou la qualité de certaines d'entre elles, les BAO et les BTO sont tantôt supérieurs, tantôt inférieurs à leurs pairs respectifs. Les BTO sont plus souvent inférieurs aux BTTV que ne

le sont les BAO aux BATV. L'apport du travail orthophonique est difficilement appréciable pour le groupe turcophone bénéficiant en moyenne du temps de suivi le plus court : l'effet est de fait moins important pour eux que pour les BAO et les MO suivis depuis plus longtemps. Cependant, si les MO ont des résultats systématiquement inférieurs à leurs pairs, les conduites explicatives évaluant indirectement leurs compétences métacognitives constituent leur meilleur résultat.

Les données de la littérature (Galli-Cornali, 1998 ; Jouët, 2011) (56) (81) nous autorisent à attribuer cette performance à la distanciation « méta » induite par le travail orthophonique. Les BAO, manifestant des conduites analogues à celles des BATV et des MTV, profitent probablement d'un effet cumulé du bilinguisme et du suivi orthophonique, comme l'observait Jouët auprès d'enfants plus âgés.

Hypothèse 3 : Nous avons pour troisième hypothèse d'observer une réussite précoce aux épreuves de raisonnement logique par les enfants bilingues.

Rappelons que l'âge clé de réussite de chaque épreuve est presque systématiquement supérieur à l'âge des enfants rencontrés. Pour les tout-venants, les moyennes générales de réussite aux épreuves de raisonnement logique sont équivalentes. Cependant, le détail des épreuves fait apparaître une réussite systématiquement supérieure chez les bilingues, sauf pour l'item de la ficelle, particulièrement réussi par les MTV. Cette réussite fait alors augmenter fortement la moyenne générale de ces derniers. Or, les questionnements évoqués autour de ce que convoque l'item de la ficelle nous font relativiser cette réussite. Parmi les enfants suivis en orthophonie, les bilingues réussissent systématiquement de façon plus importante les épreuves que les MO, et parfois plus que les MTV. Par ailleurs, le classement à 27 cartes, dont l'âge clé de réussite donné par l'UDN-II est de 11ans, est réussi par 33% des BTTV et de façon moindre par les BATV et les MTV. Parmi les enfants suivis en orthophonie, le constat diffère : le classement est possible pour une part importante des BAO, mais par aucun enfant BTO et MO.

Ces quelques éléments saillants sont donc en faveur d'une tendance à la réussite plus importante et précoce des items de raisonnement logique pour les enfants bilingues, même si nous ne pouvons le confirmer de façon absolue.

Hypothèse 4 : Nous supposons par notre quatrième hypothèse une manifestation similaire des conduites métacognitives et du raisonnement logique entre nos deux groupes bilingues, arabophones et turcophones, malgré les différences qui les caractérisent.

Les entretiens et questionnaires ont montré que les enfants turcophones de nos groupes sont de véritables bilingues consécutifs en ce que leur première confrontation au français s'effectue à l'école maternelle dans la majorité des cas. Les enfants arabophones de nos groupes sont eux des bilingues simultanés, de par une forte coprésence du français. Effectivement, selon les résultats de la N-EEL, les BATV ont un niveau morphosyntaxique supérieur à celui des BTTV. Parmi nos enfants suivis en orthophonie, tous présentent des difficultés de langue, mais de façon plus hétérogène chez les turcophones. À noter par ailleurs que les enfants arabophones ont bénéficié, d'une façon générale, d'un temps de suivi beaucoup plus important que les turcophones.

Parmi les tout-venants, les bilingues arabophones et turcophones obtiennent des résultats différents, mais globalement équivalents en raisonnement logique comme en conduites explicatives. Notons toutefois la réussite particulièrement précoce d'une partie des BTTV aux 27 cartes. Les deux populations profitent donc des mêmes avantages liés au bilinguisme, avec peut-être une légère supériorité des turcophones. Cette supériorité peut être due à une plus grande stabilité langagière de leur langue de référence, la L1, le turc. Il n'en est pas de même parmi les enfants suivis en orthophonie : les bilingues turcophones présentent des résultats inférieurs aux arabophones, souvent proches des MO, en raisonnement comme dans la plupart des analyses de conduites explicatives.

Nous nous interrogeons sur les difficultés orthophoniques des enfants turcophones : sachant que leur acquisition de la langue maternelle est relativement stabilisée, ils devraient en conséquence, optimiser l'acquisition de la langue seconde, selon le principe d'interdépendance linguistique (Cummins, 1991) (36). Par comparaison, pour les arabophones la situation est plus complexe puisque leur langue orale est associée au français par le *code-switching* et mésestimée par contraste à l'arabe littéraire ou au français : se pose alors la question de savoir quelle est leur langue de référence et quelle en est la stabilité ? Le suivi en orthophonie de ces derniers peut donc être dans de nombreux cas directement lié à des difficultés linguistiques non pathologiques : c'est peut-être le cas de certains des enfants de notre groupe BAO. Tandis que pour la population turcophone, leur pratique langagière leur offre une langue de référence donnant lieu à une stabilité langagière : pour certains leur présence en orthophonie peut dans le cas d'enfants très jeunes être simplement liée à l'acquisition en cours de la langue seconde, mais pour d'autres elle peut bien signer des difficultés plus symptomatiques d'un trouble spécifique ou autre : c'est peut-être le cas de certains enfants de notre groupe BTO, ce qui expliquerait leurs difficultés. Toutefois, quel que soit le diagnostic, les retentissements positifs du bilinguisme sur le développement de leurs compétences métacognitives et

logiques n'est en rien remis en cause, puisque ceux-ci présentent des résultats supérieurs aux enfants MO, et parfois comparables aux MTV. Au-delà de ces suppositions, il incombe de rappeler qu'en considérant l'effet du suivi orthophonique, les BAO ont pu être favorisés. Enfin, ces deux populations diffèrent inévitablement de par leurs cultures et leurs représentations qui teintent de façon variable les diverses expériences de la vie quotidienne, elles-mêmes socle d'un raisonnement et d'un langage en construction.

Premier questionnaire : Notre premier questionnaire portait sur la façon dont s'articuleraient la métacognition, le raisonnement logique et le niveau linguistique des enfants.

En croisant les divers résultats nous observons que partout où un raisonnement de bonne qualité s'opère, les éléments de métacognition émergeant dans les conduites explicatives de l'enfant sont de bonne qualité, même s'ils sont moins visibles et fréquents chez le sujet monolingue. Par ailleurs, nous observons que ces éléments de métacognition sont également présents chez les enfants se situant à un niveau intermédiaire de raisonnement logique. En cela nous pouvons supposer que ces processus métacognitifs soutiennent le développement du raisonnement. Les retours réflexifs transforment inévitablement, et de façon progressive le raisonnement de l'enfant. Ainsi, comme le souligne Vergnaud (1991) (122), le langage a de multiples fonctions dans le travail de la pensée, et permet de l'accompagner dans son travail tout en contribuant à l'élaboration de niveaux de plus en plus élevés. Enfin, il apparaît également que la présence de ces éléments métacognitifs, ne soit pas fonction du niveau de langue de nos bilingues suivis en orthophonie : en effet, ceux-ci, en difficulté au moins en langue seconde, expriment de nombreux éléments métacognitifs. A l'inverse, les MO, pourtant plus à l'aise et fluides dans la langue, sont plus en difficulté du point de vue métacognitif. Ces résultats témoignent des différences que l'on peut établir entre les capacités réflexives, le raisonnement logique, la maîtrise des genres discursifs (explicatifs, narratifs) et les compétences linguistiques, et vont dans le sens de l'étude comparative d'enfants adoptés et d'enfants de turcophones menée par Leroy et Jouët (2014a ; 2014b) (82 ; 83) : les enfants turcophones ont des difficultés en L2 mais présentent de bons résultats en métalangage et en raisonnement, à l'inverse des enfants adoptés. Cela prouve qu'au-delà de certaines difficultés linguistiques peuvent exister de réelles compétences métacognitives. La présence de ces éléments métacognitifs serait de bon augure pour l'apprentissage de la langue.

Deuxième questionnement : Notre second questionnement portait sur l'effet observable des compétences attribuées aux sujets bilingues précoces, sur leurs conduites explicatives et narratives, alors même qu'ils sont invités à ne mobiliser que la langue en cours d'acquisition, le français.

Nos résultats montrent que l'enfant bilingue présente des capacités de distanciation plus grandes que l'enfant monolingue. Cette distanciation est tout de même possible au monolingue, mais elle paraît plus saillante chez le bilingue.

Directement en lien avec ce questionnement, nous avons été interpellée par l'étude menée par Archambault-Lapointe (2009) (5), au Québec, qui souligne l'importance de l'utilisation de locutions et d'expressions figées dans l'apprentissage d'une langue pour aboutir à une expression fluide et idiomatique. Cette prise en compte de locutions figées à divers degrés offre une perspective nouvelle de recherche.

Ceci nous amène à considérer que nos jeunes enfants bilingues, et plus particulièrement turcophones, en cours d'acquisition du français, ne sont pas encore en possession de ce bagage de locutions figées, nécessaires à tout discours fluide. Toutefois, ceux-ci ne restent pas pour autant « bloqués » : au contraire, probablement grâce à leur capacité « méta », ils utilisent tous les moyens linguistiques en leur possession pour mener leur explication. Ceci les amène alors à donner une construction explicative plus explicite. Si cette attitude peut se manifester dans un premier temps par « manque de prêt-à-dire », elle peut *a contrario* développer chez le bilingue une synonymie cognitivement facilitée : celui-ci peut alors facilement contourner une difficulté d'expression, en cherchant à se faire comprendre autrement, grâce à cette faculté de distanciation et de variation. Delamotte et Akinci (2012) (44) estiment d'ailleurs que le lexique se développe différemment chez l'enfant bilingue, justement du fait du contact des langues. Ce contact entraînerait une certaine augmentation du répertoire lexical, de mélanges, mais aussi de créations. Ce dernier point est particulièrement visible dans l'emploi varié des *termes génériques* par nos groupes bilingues. On peut aussi se demander si leurs tentatives explicatives produites en français ne rendraient pas compte de leur "conceptualisation" développée au cours de l'acquisition de leur première langue. Ils procèderaient alors à une sorte de translation de L1 vers L2, malgré leur moindre maîtrise de cette dernière.

Les enfants capables de contourner de la sorte leurs difficultés, grâce à cette compétence « méta », auraient donc les moyens cognitifs pour développer en conséquence, avec le temps, des moyens linguistiques et ainsi ne pas être en difficulté de communication. Tout se passe en effet comme si l'enfant, grâce à son bilinguisme, manifestait sa capacité langagière bien qu'il n'utilise que difficilement la L2.

VI. LIMITES DE NOTRE ETUDE

Les divers aspects suivants nous invitent à observer une certaine prudence quant aux résultats observés.

Les caractéristiques de nos groupes d'enfants constituent un premier biais méthodologique. Du fait des difficultés de terrain rencontrées, ceux-ci présentent des effectifs réduits et inégaux, défavorisant particulièrement les BTO. Outre l'impossibilité de dessiner plus que des tendances, ces faibles effectifs ne nous permettent pas d'exploiter nos interrogations autour des aspects évoqués de la ficelle et de la conservation. De plus, les caractéristiques d'âge et de durée de suivi orthophonique sont particulièrement hétérogènes d'un groupe à l'autre (Annexe A) : Parmi tous les groupes confondus, les deux groupes turcophones sont les plus âgés, tandis que les deux groupes monolingues sont les plus jeunes. Bien que tous les enfants de notre étude soient scolarisés en grande section maternelle, une différence de 6 mois peut être significative chez des enfants si jeunes en phase de développement. Ces différences ont alors pu favoriser les turcophones, et à l'inverse, défavoriser les monolingues. L'écart de durée de suivi orthophonique concerne là encore les monolingues et les turcophones : ces derniers ne sont suivis que depuis quelques mois pour certains, contre une année ou plus pour la majorité des monolingues. Les arabophones présentent pour leur part des âges et des durées de suivis intermédiaires à ceux des autres groupes. L'effet du travail orthophonique a pu favoriser les monolingues et les bilingues arabophones, et *a contrario* défavoriser les turcophones. Nos comparaisons de groupes sont donc discutables, ce qui explique l'orientation qualitative exploratoire de notre étude.

Nous nous interrogeons en outre sur divers aspects de nos épreuves. La situation dialogique pose d'emblée un cadre interactif, dans lequel le testeur apparaît comme représentant du savoir. Les enfants, non accoutumés lors de leur expérience scolaire aux questions de type « Comment tu le sais ? », se montrent souvent troublés, inquiets d'avoir mal répondu à nos attentes. La demande d'explication favorise donc les enfants plus expansifs. De plus, l'aspect copartagé des manipulations induit une certaine évidence : comme l'écrit François (1993) (54) « on peut se demander si toute action, dans la mesure où l'autre la regarde, ne peut pas fonctionner comme un signe ». Pour d'autres enfants, le matériel, éloigné des objets scolaires, semble instaurer un certain flou entre le ludique et le logique (Bensalah, 2010) (10). Ces enfants peinent alors à percevoir notre attente et la multiplication de relances peut alors devenir contre-étayante. Comme l'observe dans son étude Van Der Henst (2002) (72), certaines erreurs peuvent résulter d'une divergence entre

l'interprétation du sujet et celle de l'examineur, et non d'une « déficience inférentielle ». Il nous a d'ailleurs été difficile d'offrir un étayage constant pour chaque enfant : l'écoute de nos enregistrements nous renseigne sur nos variations d'attitudes allant du plus maternant au plus neutre. Ces aspects pragmatiques modulent nos évaluations et nous interrogent sur la nature du contexte d'évaluation pour des enfants de cet âge. En plus de ces éléments, nous aurions dû proposer un deuxième essai à la ficelle pour trois enfants (1 MO, 1 BTO et 1 BAO) qui, en coupant au hasard, obtenaient tout de même un bout de ficelle équivalent au témoin. Enfin, la question de la langue de passation paraît incontournable et nous interroge quant aux compétences qu'auraient pu exprimer les turcophones en turc et les arabophones en arabe ou en ayant recours au « parler bilingue ».

La question du bilinguisme préoccupe les chercheurs, les enseignants et les orthophonistes, leur difficulté étant de préciser les difficultés des enfants bilingues et allophones. Pourtant, une multitude de recherches attestent de compétences particulièrement développées en situation de bilinguisme. En 2011, Jouët (81) objective des compétences « méta » et de raisonnement logique plus développées chez les enfants de CE1-CM1 turcophones suivis en orthophonie. Nous souhaitons alors analyser ces compétences chez des sujets bilingues ayant encore peu de connaissance de l'écrit et de la distanciation « méta » qu'il suppose : soit des enfants de grande section maternelle, arabophones et turcophones, suivis en orthophonie et tout-venants. Notre étude s'inscrivant dans une méthodologie qualitative exploratoire, c'est avec une certaine prudence que nous dégageons les tendances suivantes.

Nous observons un effet du bilinguisme précoce sur le développement des compétences métacognitives et métalangagières, chez les enfants tout-venants comme chez ceux suivis en orthophonie.

Plusieurs éléments, couplés aux résultats de Jouët (2011) (81) et aux données de la littérature vont dans le sens d'un effet du bilinguisme précoce cumulé au suivi orthophonique sur le développement des compétences métacognitives, au moins pour le groupe arabophones : les turcophones sont en moyenne suivis depuis peu de temps en orthophonie et manifestent moins de conduites explicatives, mais celles-ci sont élaborées. Peut-être est-ce la prémisse d'un bon développement linguistique ultérieur.

De nombreux éléments sont également en faveur d'un développement du raisonnement logique plus important chez les enfants bilingues que chez les monolingues : nous voyons là un effet du bilinguisme précoce. Cependant, nous avons relevé des difficultés inattendues pour certaines épreuves, éventuellement rattachées à des problématiques psychoaffectives liées au biculturalisme. Les concepteurs de l'UDN-II (Meljac et Lemmel 2007) (98) estiment, à juste titre, que tout en évaluant le raisonnement logique, la dimension psychoaffective est perpétuellement analysée lors de la passation de cette batterie, raison pour laquelle elle est utilisée par les psychologues.

Notre questionnement autour des compétences métacognitives potentiellement révélées par les bilingues, alors qu'ils sont évalués dans leur langue seconde pourrait avoir trouvé un élément de réponse. Les groupes bilingues ont manifesté des conduites métacognitives

souvent supérieures aux monolingues, et nous ont surprise, pour certains, entre leur niveau de langue et la variété des termes et des reformulations de qualité employées. Danon-Boileau (1994) (39), ou encore Archambault-Lapointe (2009) (5), nous donnent à penser que ces conduites « méta », permettent aux enfants bilingues de contourner leur manque de « prêt-à-dire ». Nous supposons alors que les enfants contournant leurs difficultés de la sorte, auraient donc les moyens cognitifs pour ne pas être en difficulté de communication.

De plus, le croisement de nos résultats, avec ceux de Jouët et Leroy (2014a ; 2014b) (82; 83) vont dans le sens d'une certaine indépendance, chez les bilingues entre le niveau de langue, l'expression d'éléments métacognitifs et les compétences logiques, ces éléments étant inégalement observés dans nos groupes.

Enfin, nos entretiens ont fait émerger des différences notables de pratiques des langues, entre les arabophones et les turcophones. Ils semblent toutefois, parmi les tout-venants, profiter des mêmes avantages liés au bilinguisme. Nous observons cependant des différences dans notre groupe suivi en orthophonie où les turcophones présentent des résultats moins bons que ceux des arabophones, voire proches de ceux des monolingues. Ceci nous interroge quant aux réelles difficultés propres à ces trois groupes suivis en orthophonie.

Ces diverses observations soulèvent en définitive la question du diagnostic différentiel. Au vu de nos résultats, les difficultés des arabophones suivis en orthophonie ne portent que sur la morphosyntaxe de la langue française. Les entretiens menés auprès de leurs familles montrent que l'arabe dialectal est fortement associé au français par le *code-switching*, et mésestimé, par contraste à l'arabe littéraire ou au français. Ces enfants peuvent donc potentiellement avoir des difficultés à établir une langue de référence stable. Nous nous demandons alors si certains de ces enfants suivis en orthophonie relèvent effectivement de ces soins ou s'ils ne seraient pas simplement en difficulté d'acquisition du français ? L'étude en cours de Delamotte et Akinci (2012) (44) à la Réunion semble faire ressortir les mêmes problématiques liées au statut des langues : une minorité de parents locuteurs du créole exigent alors de leurs enfants l'usage exclusif du français. Selon les auteurs et les orthophonistes de l'étude, ces mesures engendrent des « conflits internes inconscients » chez l'enfant qui n'obtient finalement qu'une « maîtrise peu développée des deux langues ». Notre questionnement rejoint alors celui des auteurs : sommes-nous confrontés à un trouble orthophonique, ou à une question relative à la gestion des langues ? *A contrario*, nous pouvons considérer que, du fait de la stabilité d'acquisition de leur langue maternelle, les turcophones suivis en orthophonie, relèvent effectivement, au moins pour certains, de l'orthophonie. Ceci expliquerait, d'une part leur écart de performance métacognitive avec

les autres groupes bilingues, et d'autre part la proximité relative de leurs résultats avec ceux des monolingues suivis en orthophonie. Ces derniers apparaissent considérablement en difficulté, alors même qu'ils sont suivis depuis beaucoup plus longtemps que leurs pairs bilingues.

Ces différences manifestes de durée de suivi nous semblent également en lien avec la question du diagnostic différentiel : les professionnels d'éducation et de santé laissent-ils un certain délai pour différencier les difficultés d'acquisition de la langue, du trouble du langage, ou des autres compétences cognitives ou pragmatiques ? S'en inquiètent-ils davantage chez l'enfant monolingue du fait qu'il ne possède qu'une seule langue ? Ou peut-être le soin orthophonique est-il simplement peu connu de nos familles migrantes, comme le montre l'étude de Tinelli (2004, cité par Delamotte et Akinci, 2012) (44) ? Ont-elles tardé à s'inquiéter des difficultés de leur enfant, rassurées par leur bon niveau en langue première ?

Il nous paraît de fait urgent de penser des outils de diagnostic adaptés aux enfants bilingues, à l'instar de l'ELAL d'Avicenne (Wallon et coll., 2008) (123) ou encore du score conceptuel (Zlabit et Trudeau, 2008) (128). Jouët pose par ailleurs que si le développement des compétences « méta » fait défaut aux sujets en réelle difficulté de langage, alors qu'elles favorisent parallèlement l'apprentissage d'une autre langue, la recherche de ces compétences chez le sujet bilingue ou allophone participerait alors, au moins en partie, à l'élaboration du diagnostic différentiel, voire éventuellement à une estimation pronostique. Si ces questions de recherche étaient étudiées sur des groupes plus importants, avec une validité statistique systématisée, et si nos résultats se vérifiaient dans ce contexte, il nous semblerait alors opportun de développer des outils d'exploration des compétences « méta », dans les domaines cognitifs et linguistiques pour compléter le bilan orthophonique et rendre ainsi compte des compétences sémiotiques, et non seulement linguistiques, de l'enfant bilingue ou allophone.

- (1) ABDELILAH-BAUER, B. (2008). *Le défi des enfants bilingues: grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris: la Découverte.
- (2) AKINCI, M.-A. (2008a). De l'apprentissage des langues aux pratiques langagières des jeunes bilingues turcs en France. *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, Migration et plurilinguisme en France, (2), 64–71.
- (3) AKINCI, M.-A., & BACKUS, A. D. (2008b). Structures et fonctions du code-switching dans les conversations turc-français. In J. J. DE RUITER (Ed.), *Langues et cultures en contact. Le cas des langues et cultures arabes et turques en France et aux Pays-Bas*, Espaces Discursifs (pp. 19–35). Paris: L'Harmattan.
- (4) AKINCI, M.-A., DE RUITER, J. J., SANAGUSTIN, F., & MATERA, P. (2004). *Le plurilinguisme à Lyon : le statut des langues à la maison et à l'école*. Espaces discursifs. Paris: L'Harmattan.
- (5) ARCHAMBAULT-LAPOINTE, J. (2009). *Évaluation du niveau d'acquisition des expressions figées chez des enfants allophones et francophones de la 3e à la 6e année du primaire*. Mémoire maîtrise en linguistique, sous la direction de Lori Morris. Université du Québec à Montréal.
- (6) BARONTINI, A. (2010). Radiographie sommaire des pratiques de l'arabe maghrébin en France. *Hommes et migrations. Revue française de référence sur les dynamiques migratoires*, (1288), 104–109.
- (7) BARTHET, A. (2011). *L'enfant bilingue présentant des troubles d'acquisition du langage : pistes de réflexion pour la clinique orthophonique. Etudes de cas et regards croisés de parents, orthophonistes et enseignants*. Mémoire pour l'obtention du diplôme, Certificat de Capacité en Orthophonie, sous la direction de Anne Lorendeau. Université Lille 2.

- (8) BENNABI-BENSEKHAR, M., & SERRE, G. (2005). L'univers du bilinguisme et la réalité des familles bilingues [Exposé à la 10e session des entretiens de la petite enfance.]. *Revue des entretiens de Bichat*, 15–25.
- (9) BENSALAH, A. (1998). L'alternance de langues comme marqueur du changement des genres discursifs et de l'accentuation de l'intersubjectivité. *Alternances codiques et français parlé en Afrique, Publication de l'Université de Provence*, 39–49.
- (10) BENSALAH, A. (2010). *Comment se manifeste la subjectivité langagière, dans une situation d'interaction testeur / sujet testé, lorsqu'on est invité à partir d'activités manipulatoires à raisonner et à se montrer logique ? « Cas de la passation de l'UDN »*. Communication non publiée.
- (11) BENSALAH, A. (2014). Sous l'actualisation variationniste l'activité de reprise-modification comme héritage sémiotique. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 6(2), 13–37.
- (12) BENSALAH, A., & JOSEPH, V. (2004). La fonction humoristique du “mixlangue” dans le parler des jeunes algérois : détournements et innovations linguistiques. In D. CAUBET, J. BILLIEZ, T. BULOT, C. MILLER, & I. LÉGLISE (Eds.), *Parlers jeunes ici et là-bas, pratiques et représentations* (Editions L'Harmattan., pp. 149–173).
- (13) BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.
- (14) BERTHELIER, R. (1987). L'échec scolaire des enfants de migrants : un problème de langue ? *L'information psychiatrique*, 63(6), 747–760.
- (15) BERTOUD-PAPANDROPOULOU, I. (1991). Conceptions constructivistes et rôle des connaissances métalinguistiques dans l'acquisition du langage. *Revue Française de Pédagogie*, (96), 47–53.
- (16) BESSE, A.-S., MAREC-BRETON, N., & DEMONT, E. (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance*,

- 2010(2), 167–199.
- (17) BIALYSTOK, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24(4), 560–567.
- (18) BIALYSTOK, E. (2001). Metalinguistic aspects of bilingual processing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 169–181.
- (19) BIALYSTOK, E. (2006). The Impact of Bilingualism on Language and Literacy Development. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism* (pp. 577–601). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- (20) BIALYSTOK, E., CRAIK, F., & LUK, G. (2008). Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 34(4), 859–873.
- (21) BIALYSTOK, E., & VISWANATHAN, M. (2009). Components of executive control with advantages for bilingual children in two cultures. *Cognition*, 112(3), 494–500.
- (22) BIJELJAC-BABIC, R. (2000). Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce. In M. KAIL & M. FAYOL (Eds.), *L'acquisition du langage* (Vol. 1, pp. 161–192). Paris: PUF.
- (23) BILLIEZ, J. (2011). Accueillir les langues des enfants descendants de migrants à l'école : oui, mais comment ? *L'Autre, cliniques, cultures et sociétés*, 12(2), 145–152.
- (24) BOUKRA, M. (2012). Autour de la question de l'arabe dialectal en Algérie : approches sociolinguistique et socio-didactique. *Education et Sociétés Plurilingues*, (32), 31–43.
- (25) BOUTOLINI MOUNANGA, G. (2010). *Étude de l'acquisition des connecteurs du récit parlé (enfants francophones)*. Mémoire de Master 2 Recherche Linguistique Sociolinguistique et Acquisition du langage, sous la direction de Jean-Marc Colletta. Université Stendhal Grenoble 3.

- (26) BOYSSON-BARDIES (de), B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants: de la naissance jusqu'à deux ans*. Paris: Editions O. Jacob.
- (27) CHEE, M. W. L., SOON, C. S., LEE, H. L., & PALLIER, C. (2004). Left insula activation: A marker for language attainment in bilinguals. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 101(42), 15265–15270.
- (28) CLANCHÉ, F. (2002). Langues régionales, langues étrangères de l'héritage à la pratique. *Insee Première*, (830), 1–4.
- (29) CLAVÈRES, M. H. (1985). « Variété, variation, variable ». *Les Langues Modernes*, (5).
- (30) COLLETTA, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans: corps, langage et cognition*. Bruxelles: Editions Mardaga.
- (31) COLLETTA, J.-M., & PELLENQ, C. (2004). Le développement de l'explication parlée entre 3 et 11 ans : une fenêtre sur le développement discursif. *Version écrite de la communication à l'atelier de conjoncture de la Société Française de Psychologie « Acquisition du langage »*.
- (32) CONBOY, B., RIVERA-GAXIOLA, M., KLARMAN, L., AKSOYLU, E., & KUHL, P. K. (2005). Associations between native and nonnative speech sound discrimination and language development at the end of the first year (pp. 1–11). Presented at the Proceedings Supplement of the 29th Annual Boston University Conference on Language Development.
- (33) COUËTOUX-JUNGMAN, F., & EXTRAMIANA, C. (2010). Du bilinguisme familial chez les enfants. *Hommes et migrations. Revue française de référence sur les dynamiques migratoires*, (1288), 80–85.
- (34) CRAEN (Van de), P., MONDT, K., CEULEERS, E., & MIGOM, E. (2010). EMILIE a douze ans. Douze ans d'enseignement de type immersif en Belgique. Résultats et perspectives. *Synergies Monde*, (7), 127–140.

- (35) CULIOLI, A. (1990). La linguistique : de l'empirisme au formel. *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations, Tome 1* (pp. 9–46). Paris: Ophrys Éditions.
- (36) CUMMINS, J. (1991). Interdependance of First- and Second-language Proficiency in Bilingual Children. In E. BIALYSTOK (Ed.), *Language Processing in Bilingual Children* (pp. 70–89). Cambridge: Cambridge University Press.
- (37) DALGALIAN, G. (2000). *Enfances plurilingues: témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris: L'Harmattan.
- (38) DANA-GORDON, C. (2013). *Bilinguisme et fonctions executives : une approche développementale*. Thèse de doctorat, sous la direction de Jean-Michel Mazaux. Université Bordeaux II. Ecole Doctorale Sociétés, Politique, Santé publique (SP2).
- (39) DANON-BOILEAU, L. (1994). Le Méta comme faculté de détour. Questions de métacommunication. (*CALAP*), *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage*, 12, 71–77.
- (40) DAY, C. (1999). Compétence métalinguistique et usage de l'expression de la modalité par des enfants de sept et neuf ans. *Archives De Psychologie*, 262/263, 197–214.
- (41) DECOOL-MERCIER, N. (2012). « Irina, Français petit parler, Polonais petit parler ». Questionnement sur le bilan orthophonique en libéral en situation de bilinguisme lié à l'immigration. In P. GATIGNOL & S. TOPOUZKHANIAN (Eds.), *Actes des Rencontres d'Orthophonie 2012, « Bilinguisme et biculture : nouveaux défis ? »* (pp. 403–430). Isbergues: Ortho Éditions.
- (42) DEHAENE, S., DUPOUX, E., MEHLER, J., COHEN, L., PAULESU, E., PERANI, D., MOORTELE (van de), P.-F., et al. (1997). Anatomical variability in the cortical representation of first and second languages. *Neuroreport*, 8(17), 3809–3815.
- (43) DEHAENE, S., PALLIER, C., LE BIHAN, D., MERIAUX, S., ALARIO, F.-X., & GOLESTANI, N. (2006). Syntax production in bilinguals. *Neuropsychologia*, 44,

1029–1040.

- (44) DELAMOTTE, R., & AKINCI, M.-A. (2012). Enfants de migrants et enfants créolophones : un défi pour les orthophonistes. In P. Gatignol & S. Topouzkhanian (Eds.), *Bilinguisme et biculture nouveaux défis ?* (pp. 527–552). Isbergues: Ortho édition.
- (45) DENNI-KRICHEL, N. (2007). Bilinguisme précoce, avantage ou handicap ? *L'orthophoniste*, (271), 1–5.
- (46) DEPREZ, C. (1994). *Les enfants bilingues: langues et familles*. Credif.essais. Paris: Éditions Didier.
- (47) DERAVID, F. (2007). *Contribution à l'étude du parler bilingue persan-français de locuteurs très compétents*. Thèse de doctorat, sous la direction de Jean-Yves Dommergues. Université Paris VIII - Saint Denis. École Doctorale Cognition Langage Interaction.
- (48) DOLY, A.-M. (2006). La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en oeuvre à l'école. In A. BALAS-CHANEL & G. TOUPIOL (Eds.), *Apprendre et comprendre : place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*. Paris: Retz.
- (49) FELTIN, M. (2008). *Raconte-moi ta langue*. Film documentaire, La Curieuse.
Retrieved from <http://www.lacurieuse.fr/catalogue/distribution/raconte-moi-ta-langue/>
- (50) FILHON, A. (2009). *Langues d'ici et d'ailleurs: transmettre l'arabe et le berbère en France*. Les cahiers de l'INED. Paris: INED, Institut national d'études démographiques.
- (51) FILHON, A. (2010). Transmission familiale des langues en France : évolutions historiques et concurrences. *Annales de démographie historique*, 2010/1(119), 205–222.
- (52) FLAVELL, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In L. B.

- RESNICK (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–235). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- (53) FONDATION JEAN PIAGET. (n.d.). Retrieved from <http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/bienvenue/index.php>
- (54) FRANÇOIS, F. (1993). *Pratiques de l'oral. Dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris: Nathan.
- (55) FRANÇOIS, F. (1994). L'enfant monolingue existe-t-il ? Le point de vue d'un linguiste. *Nouvelle revue d'ethnopsychiatrie*, (25/26), 155–164.
- (56) GALLI-CORNALI, S. (1998). Interactions avec des enfants migrants en contexte logopédique : quels étayages ? *Revue TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 29, 63–79.
- (57) GENESEE, F., NICOLADIS, E., & PARADIS, J. (1995). Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language*, 22(3), 611–631.
- (58) GIACOBBE, J. (1992). *Acquisition d'une langue étrangère: cognition et interaction : études sur le développement du langage chez l'adulte*. Paris: CNRS Éditions.
- (59) GILES, H., BOURHIS, R. Y., & TAYLOR, D. M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. In H. GILES (Ed.), *Language, ethnicity and intergroup relations* (pp. 307–348). New York: Academic Press.
- (60) GOLESTANI, N., MOLKO, N., DEHAENE, S., LE BIHAN, D., & PALLIER, C. (2006). Brain Structure Predicts the Learning of Foreign Speech Sounds. *Cerebral Cortex*, 17(3), 575–582.
- (61) GOMBERT, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Psychologie d'aujourd'hui. Paris: PUF.
- (62) GOTTARDO, A., & GRANT, A. (2008). La définition du bilinguisme (pp. 1–7). London, ON : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. Retrieved from

- (63) GROSJEAN, F. (1984). *Life with Two Languages - An Introduction to Bilingualism* (New edition.). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- (64) GROSJEAN, F. (1995). A psycholinguistic approach to code-switching: The recognition of guest words by bilinguals. In L. MILROY & P. MUYSKEN (Eds.), *One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching* (pp. 259–275). Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- (65) GROSJEAN, F. (2004). Le bilinguisme et le biculturalisme: quelques notions de base. In C. BILLARD, M. TOUZIN, & P. GILLET (Eds.), *Troubles spécifiques des apprentissages: l'état des connaissances*. Paris: Signes Editions.
- (66) GROSJEAN, F. (2015). *Parler plusieurs langues : Le monde des bilingues*. Paris: Editions Albin Michel.
- (67) GUTIERREZ-CLELLEN, V. F. (1999). Language choice in intervention with bilingual children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8, 291–302.
- (68) HABIB, M. (2002). Bases neurologiques des troubles spécifiques d'apprentissage. *Réadaptation, revue de l'ONISEP*, (486), 16–28.
- (69) HARF, A. (2012a). L'oubli rapide de la langue maternelle. *Orthomagazine*, 0(103), 16–19.
- (70) HARF, A. (2012b). L'apprentissage de la « seconde première langue ». *Orthomagazine*, 0(103), 20–23.
- (71) HÉLOT, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Espaces discursifs. Paris: L'Harmattan.
- (72) HENST, J.-B. V. D. (2002). La perspective pragmatique dans l'étude du raisonnement et de la rationalité. *L'année psychologique*, 102(1), 65–108.
- (73) HÉLAN, F., FILHON, A., & DEPREZ, C. (2002). La dynamique des langues en France au fil du XXe siècle. *Population & Sociétés*, (376), 1–4.

- (74) HERNANDEZ, A. E., MARTINEZ, A., & KOHNERT, K. (2000). In search of the language switch : an fMRI study of picture naming in Spanish-English bilinguals. *Brain and Language*, 73(3), 421–431.
- (75) HOMMEL, B., COLZATO, L. S., FISCHER, R., & CHRISTOFFELS, I. K. (2011). Bilingualism and Creativity: Benefits in Convergent Thinking Come with Losses in Divergent Thinking. *Frontiers in Psychology*, 2(273), 1–5.
- (76) HOUWER (de), A. (2006). Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille. *Langage et société*, 2(116), 29–49.
- (77) ILLES, J., FRANCIS, W. S., DESMOND, J. E., GABRIELLI, J. D. E., GLOVER, G. H., POLDRACK, R., LEE, C. J., et al. (1999). Convergent cortical representation of semantic processing in bilinguals. *Brain and Language*, 70(3), 347–363.
- (78) INSEE (2012) Education et maîtrise de la langue. Récupéré le 11 avril 2013 sur le site : <http://www.insee.fr>. (n.d.). .
- (79) IZARD, V., PICA, P., SPELKE, E., & DEHAENE, S. (2008). Comment les nombres se répartissent dans l'espace: Une intuition originelle logarithmique. *médecine/sciences*, 24(12), 1014–1016.
- (80) JAKOBSON, R. (1963). *Essais de linguistique générale : les fondations du langage*, Tome 1. Paris: Les Éditions de Minuit.
- (81) JOUËT, M. (2011). *Explications et définitions de mots chez des enfants de CE1 et CM1 bilingues franco-turcs et monolingues suivis en orthophonie et d'enfants tout venant*. Mémoire pour l'obtention du diplôme, Certificat de Capacité d'Orthophoniste, sous la direction de Amina Bensalah. Université de Caen Basse Normandie.
- (82) JOUËT, M., & LEROY, M. (2014a). *Contextes exolingues d'acquisition : entre rupture et continuité. Croisement complexe de points de vue sur des enfants bilingues et des enfants adoptés* (avec la collaboration de Amina Bensalah).

Colloque CEDIL du 24 au 27 juin, Grenoble. Communication non publiée.

- (83) JOUËT, M., & LEROY, M. (2014b). *Contextes exolingues d'acquisition chez des enfants plurilingues et des enfants adoptés à l'étranger : entre rupture et continuité*. Journée d'Etude : Enfants d'ici ou d'ailleurs : Norme monolingue et réalités plurilingues, JE du 6 décembre 2014, Caen. Publication du SORN.
- (84) KERN, S. (2006). Le développement du langage chez le jeune enfant. *Rapport Commission de la Culture et de l'Education du Parlement Européen* (p. 23 pages). Bruxelles, Parlement européen.
- (85) KIHLESTEDT, M. (2001). La recherche sur l'acquisition des langues étrangères et l'enseignement : quels rapports ? *Moderna Språk*, XCV(1), 62–71.
- (86) KIPP, S., CLYNE, M., & PAUWELS, A. (1995). *Immigration and Australia's Language Resources*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- (87) KLEIN, D., MILNER, B. A., ZATORRE, R. J., ZHAO, V., & NIKELSKI, E. J. (1999). Cerebral organization in bilinguals : A PET study of Chinese-English verb generation. *Neuroreport*, 10(13), 2841– 2846.
- (88) KOHNERT, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 456–473.
- (89) LAHIRE, B. (1994). L'inscription sociale des dispositions métalangagières. *Repères*, (9), 15–27.
- (90) LAMBERT, W.E & PEAL, E. (1962). The relationship of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76(27), 1–23.
- (91) LEBRUN, J., & MARTINEZ, E. (2013). *Bilinguisme précoce chez les enfants d'origine maghrébine – influence du contexte sociolinguistique et des attitudes familiales sur l'acquisition du langage*. Mémoire pour l'obtention du diplôme, Certificat de Capacité d'Orthophoniste, sous la direction de Sophie Kern et Andrea

Macleod. Université Claude-Bernard Lyon 1.

- (92) LEFEBVRE, F. (2008). *Orthophonie et bilinguisme : comment penser la prise en charge orthophonique ? Elaboration d'un livret d'information à l'usage des orthophonistes*. Mémoire pour l'obtention du diplôme, Certificat de Capacité en Orthophonie, sous la direction de Chantal Clouard. Université de Nantes.
- (93) LEROY, M. (2011). *Etude comparative de verbalisations métalangagières à partir d'une épreuve de définition de mots chez des enfants adoptés à l'étranger et chez des enfants tout-venant scolarisés entre le CE1 et le CM2*. Mémoire pour l'obtention du diplôme, Certificat de Capacité d'Orthophoniste, sous la direction de Amina Bensalah. Université de Caen Basse-Normandie.
- (94) LUCCHINI, S. (2005). L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence. *Enfance*, Vol. 57(4), 299–315.
- (95) LÜDI, G. (2001). L'enfant bilingue : chance ou surcharge ? Retrieved from http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/Annexe_8.html
- (96) MARTINOT, C. (2005). *Comment parlent les enfants de 6 ans : Pour une linguistique de l'acquisition ?*. Besançon: Presses universitaires franc-comtoises.
- (97) MEDINA, F. (2011). Approche métacognitive en orthophonie : l'exemple de la graphie contextuelle s/ss. Illustration par un cas clinique. In E. Lederlé (Ed.), *Les troubles du langage écrit : regards croisés* (pp. 235–264). Isbergues: Ortho Éditions.
- (98) MELJAC, C., & LEMMEL, G. (2007). *Observer et comprendre la pensée de l'enfant et de l'adolescent avec l'UDN-II*. Paris: Dunod.
- (99) MESSAOUDEN, N. (2010). *Les troubles spécifiques du développement du langage oral (TSDLO) chez l'enfant bilingue: pratiques en orthophonie et étude qualitative exploratoire des marqueurs psycholinguistiques des TSDLO, en contexte linguistique* (Mémoire pour l'obtention du diplôme, Certificat de Capacité en

- Orthophonie, sous la direction de Coralie Sanson. Université Paris VI Pierre et Marie Curie).
- (100) MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Éditions Didier.
- (101) MORO, M.-R. (1998). *Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants*. Thérapie. Paris: Dunod.
- (102) MORO, M.-R. (2013, October 2). *Les enfants de l'immigration : une chance pour l'école*. Conférence Les Mercredis de Créteil presented at the Travailler avec un public allophone. Retrieved from <http://www.ac-creteil.fr/enseignements-mercredisdecreteil-videotravailler.html>
- (103) MUSIAL, M., PRADERE, F., & TRICOT, A. (2012). *Comment concevoir un enseignement ?*. Bruxelles: De Boeck.
- (104) NEX, F. (2011). *Développement du langage bilingue chez les enfants de famille migrante. Proposition d'une action de prévention autour du conte bilingue et élaboration d'un livret destiné aux parents*. Mémoire pour l'obtention du diplôme, Certificat de Capacité d'Orthophonie, sous la direction de Paulette Anthéunis. Université de Nancy.
- (105) NIKLAS-SALMINEN, A. (2008). Premiers énoncés d'un enfant bilingue précoce français-finnois. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, (27), 93–110.
- (106) OP DE BEECK, P. (2010). Nosognosie des troubles chez les élèves en difficultés d'apprentissage : approche expérimentale de conscientisation métacognitive. *A.N.A.E*, 22, Tome IV(109), 261–266.
- (107) PERANI, D., PAULESU, E., SEBASTIAN, N., DUPOUX, E., DEHAENE, S., BETTINARDI, V., CAPPAS, S. F., et al. (1998). The bilingual brain. Proficiency and age of acquisition of the second language. *Brain*, 121(10), 1841–1852.
- (108) PERREGAUX, C. (1995). Reconnaître les atouts linguistiques des enfants bilingues

- prélecteurs. *Revue TRANEL (Travaux neuchâtois de linguistique)*, 19, 125–139.
- (109) PETIT, J. (2001). *L'immersion, une révolution*. Colmar: J. Do Bentzinger.
- (110) LE PICHON-VORSTMAN, E. (2012). Genèse de l'évolution des représentations de la communication exolingue par des enfants plurilingues : au commencement était l'apprentissage de la langue étrangère. *Corela. Cognition, représentation, langage*, (HS-11).
- (111) PINON, C. (2013). Gérer la charge émotionnelle liée à la langue arabe : un défi pour le professeur de langue étrangère. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (48), 115–135.
- (112) REZZOUG, D., & MORO, M.-R. (2011). Oser la transmission de la langue maternelle. *L'Autre, cliniques, cultures, et sociétés*, 12(2), 153–161.
- (113) REZZOUG, D., DE PLAËN, S., BENNABI-BENSEKHAR, M., & MORO, M.-R. (2007). Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités. *Le français aujourd'hui*, 158(3), 58.
- (114) SABATIER, C. (2004). *Rôle de l'école dans le développement et la construction du plurilinguisme chez des enfants issus de la migration maghrébine en France*. Thèse Sciences du Langage, sous la direction de Jacqueline Billiez. Université Stendhal Grenoble 3.
- (115) SANSON, C. (2007). Le bilan psychologique bilingue : Évaluation du langage chez l'enfant en situation de bilinguisme. *Le Journal des psychologues*, 249(6), 58.
- (116) SARTRE, J.-P. (1948). *Situations II*. Paris: Gallimard.
- (117) SCHMITT, C., & SIMOËS, A. (2014). *L'évaluation du langage oral chez les enfants bilingues au moyen d'Exalang 5-8* (Mémoire pour l'obtention du diplôme, Certificat de Capacité en Orthophonie, sous la direction de Aude Laloi. Université Paris VI Pierre et Marie Curie).
- (118) SIVIEUDE-CHAUVEL, N. (2010). *A quelles conditions le bilinguisme est-il un*

- atout pour la scolarité ?*. Mémoire de Sciences de l'Education, sous la direction de Catherine Agulhon. Université Paris Descartes.
- (119) TABORS, P. O. (2008). *One Child, Two Languages: A Guide for Early Childhood Educators of Children Learning English as a Second Language* (2nd Revised edition.). Baltimore, Md: Brookes Publishing Co.
- (120) TZIVINIKOU, S. (2005). Identification and differential diagnosis of developmental speech problems in a bilingual child. *Early Child Development and Care*, 175(2), 165–178.
- (121) VARRO, G., & DEPREZ HEREDIA (de), C. (1991). Le bilinguisme dans les familles. *Enfance*, 44(4), 297–304.
- (122) VERGNAUD, G. (1991). Langage et pensée dans l'apprentissage des mathématiques. *Revue française de pédagogie*, 96(1), 79–86.
- (123) WALLON, E., REZZOUG, D., BENNABI-BENSEKHAR, M., SANSON, C., SERRE, G., YAPO, M., DRAIN, E., et al. (2008). Évaluation langagière en langue maternelle pour les enfants allophones et les primo-arrivants.: Un nouvel instrument : l'ELAL d'Avicenne. *La psychiatrie de l'enfant*, 51(2), 597–635.
- (124) WALTER, H., & BARAKÉ, B. (2007). *Arabesques l'aventure de la langue arabe en Occident*. Paris: Points.
- (125) WILMOT-HALL, S. (2007). *Les échanges métalangagiers – en quoi sont-ils propices à une meilleure maîtrise de la langue ?*. Mémoire sous la direction de Caroline Di Miceli. IUFM Académie de Montpellier.
- (126) YAGMUR, K., & AKINCI, M.-A. (2003). Language use, choice, maintenance and ethnolinguistic vitality of Turkish speakers in France : Intergenerational differences. *International Journal of the Sociology of Language*, 2003(164), 107–128.
- (127) ZAKHARTCHOUK, J.-M. (2006). La métacognition dans les apprentissages :

l'exemple de la compréhension des consignes. In A. BALAS-CHANEL & G. TOUPIOL (Eds.), *Apprendre et comprendre : place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*. Paris: Retz.

- (128) ZLABIT, C., & TRUDEAU, N. (2008). Le vocabulaire chez les jeunes enfants libanais arabophones, francophones et bilingues. *Glossa*, (108), 36–52.

ANNEXE A : Caractéristiques des groupes

ANNEXE B : Courrier pour enfant suivi en orthophonie traduit en turc

ANNEXE C : Courrier pour enfant tout-venant traduit en turc

ANNEXE D : Questionnaire relatif à la pratique des langues traduit en turc

ANNEXE E : Résultats : Évaluations départementales – N-EEL – UDN-II

ANNEXE F : Informations relatives aux pratiques des langues des groupes bilingues

ANNEXE G : Extraits de corpus – N-EEL : La chute dans la boue

ANNEXE H : Extraits de corpus – UDN-II : Classification 9 cartes

ANNEXE I : Extraits de corpus – UDN-II : Classification 27 cartes

ANNEXE J : Extraits de corpus – UDN-II : Conservation

ANNEXE K : Extraits de corpus – UDN-II : Origine spatiale – La ficelle

ANNEXE A : Caractéristiques des groupes

Sujet	Sexe	Âge	Langue	Rang fratrie	Temps PEC
Monolingues francophones suivis en Orthophonie (MO)					
An	M	5ans 6m	Français	1/2	1 ans et 6 mois
St	M	5ans 10m	Français	2/3 jumeaux	2 ans et 3 mois
Lo	M	5ans 6m	Français	2/2	10 mois
Em	F	5ans 7m	Français	2/2	10 mois
Ke	F	5ans 5m	Français	1/3	7 mois
Ma	F	5ans 3m	Français	1/2	1 ans 6 mois
Ra	F	5ans 7m	Français	3/4	1 ans 3mois
Moyenne		5 ans 5 m			17 mois
Bilingues Arabophones suivis en Orthophonie (BAO)					
Le	F	5ans7m	Marocain	1/2	2 ans 3 mois
Ri	M	5ans3m	Algérien	2/2	1 an 11mois
So	M	5ans11m	Berbère marocain	2/4	8 mois
Iy	M	6 ans 1m	Tunisien	1/2	6 mois
Ay	M	6 ans 2 m	Tunisien	1/2	9 mois
Ya	M	6 ans 3 m	Algérien	1/2	1 ans 6 mois
Moyenne		5 ans 8 mois			15 mois
Bilingues Turcophones suivis en Orthophonie (BTO)					
He	F	5 ans 10 m	Turc	-	10 mois
Da	F	6 ans	Turc	1/1	3 mois
Dv	M	6 ans 2 m	Turc	1/2	10 mois
El	F	6 ans	Turc	1/2	2 mois
Ze	F	6 ans	Turc + kurde	2/3	6 mois
Moyenne		6 ans			6 mois
Monolingues francophones Tout-Venants (MTV)					
Ci	F	5 ans 11 m	Français	-	-
Co	F	5 ans 4 m	Français	-	-
Lé	M	6 ans 1 m	Français	-	-
Ma	M	5 ans 4 m	Français	-	-
Mt	M	5 ans 7 m	Français	-	-
Mi	F	5 ans 5 m	Français	-	-
Moyenne		5 ans 6 m	Français	-	-
		5 ans 6 m			
Bilingues Arabophones Tout-Venants (BATV)					
Hi	F	5 ans 8 m	Marocain	-	-
Bi	M	5 ans 6 m	Marocain	-	-
Ad	M	5 ans 11 m	Algérien	-	-
Is	M	5 ans 8 m	Marocain	-	-
En	M	5 ans 3 m	Algérien	-	-
Sh	F	5 ans 11 m	Marocain	-	-
Ma	F	5 ans 8 m	Tunisien	-	-
Moyenne		5 ans 6 m			
Bilingues Turcophones Tout-Venants (BTTV)					
Al	M	5 ans 10 m	Turc + kurde	-	-
Be	F	6 ans 1 m	Turc	-	-
Hu	F	6 ans 3 m	Turc	-	-
Oz	M	6 ans 3 m	Turc	-	-
Se	F	5 ans 11 m	Turc	-	-
Ke	M	5 ans 9 m	Turc + kurde	-	-
Moyenne		6 ans			

ANNEXE B : Courrier pour enfant suivi en orthophonie traduit en turc

Madame, Monsieur,

Etudiante en 4^{ème} année d'orthophonie à la Pitié Salpêtrière, je prépare pour mon diplôme un travail sur les enfants qui ont la chance de parler plusieurs langues et de connaître différentes cultures.

Je me permets de solliciter votre accord pour que votre enfant puisse participer à cette étude.

L'étude consiste à observer la façon dont les enfants racontent une histoire et résolvent des exercices de mathématique.

Si vous l'acceptez, je rencontrerai votre enfant au cabinet d'orthophonie, à l'horaire qui vous convient, pendant 1heure. Les productions de votre enfant seront enregistrées à l'aide d'un dictaphone pour pouvoir en étudier plus précisément le contenu. Chaque enfant est bien entendu sous le couvert de l'**anonymat** : le nom de votre enfant n'apparaîtra nulle part.

Si vous l'acceptez, je souhaiterais également vous rencontrer au cabinet, pour un court entretien. Si vous ne pouvez pas vous libérer, je vous ferai parvenir un court questionnaire à remplir.

N'hésitez pas à me contacter pour toute autre question.

Je vous remercie chaleureusement pour l'intérêt que vous porterez à cette étude et vous prie de croire à l'expression de mes sentiments les meilleurs.

HAMEAU Gabrielle

AUTORISATION

Je soussigné(e), Mr/Mme/autre qualité,

détenteur de l'autorité parentale, autorise l'enfant :

Nom :

Prénom :

Date de naissance :

à participer à l'étude de Mlle HAMEAU Gabrielle dans le cadre de son mémoire de fin d'études d'orthophonie, et assure avoir bien pris connaissance de la lettre d'information m'étant adressée.

Date et signature

BAY, BAYAN,

Pitié Salpêtrière de dorduncu sene Orthophonie (Konusma) okuyorum ve diplomam için türlü dil konusan ve türlü kultur taniyan çocuklarla ilgili bir calisma hazirliyorum.

Cocuklariinizla calismak uzere sizden izin istiyorum.

Bunun uzere bu tur cocuklariin nasil hikaye anatiklari ve nasil matematik sorularini cozduklerini incelemek isterim.

Eyer izin verirsiniz , cocuklariinizla cabinemde gormek isterim, istediniz saate bir saat olmak uzere. Cocuklariinizin calismalari dictaphonde kayit olduktan sonra incelemeye basliyacam. Her cocugun ismi gizli olucal ve hic bir yerde gorunmeyecek.

Isterseniz, sizinle cabinemde gorusmek isterim. Eger musaaait degilseniz size bir kucuk anket gondermek isterim.

Her sorunuzu cevap vermek uzere hismetinizdeyim.

Onceden size tesekur etmek isterim, ve Ilginiz icin size minetarim,

HAMEAU Gabrielle

YETKI

Ben, ařağıda imzası bulunan (e) Bay / Bayan / dięer kalite

.....,

velayetinin sahibi, cocuga izin veriyorum :

Isim :

AD :

Dogum tarihi :

Bayan Hameau Gabrielle nin son sinavi icin yaptigi calismalarina katilmaya izin veriyorum ve bu mektubun veridigi biligiye anladim.

Tarihi ve Imza

ANNEXE C : Courrier pour enfant tout-venant traduit en turc

Madame, Monsieur,

Etudiante en 4^{ème} année d'orthophonie à la Pitié Salpêtrière, je prépare pour mon diplôme un travail sur les enfants qui ont la chance de parler plusieurs langues et de connaître différentes cultures.

Je me permets de solliciter votre accord pour que votre enfant puisse participer à cette étude.

L'étude consiste à observer la façon dont les enfants racontent une histoire et résolvent des exercices de mathématique.

Si vous l'acceptez, je rencontrerai votre enfant à l'école, sur le temps de la classe, pendant 1 heure. Les productions de votre enfant seront enregistrées à l'aide d'un dictaphone pour pouvoir en étudier plus précisément le contenu. Chaque enfant est bien entendu sous le couvert de l'**anonymat** : le nom de votre enfant n'apparaîtra nulle part.

Si vous l'acceptez, je souhaiterais également vous rencontrer à l'école, pour un court entretien. Si vous ne pouvez pas vous libérer, je vous ferai parvenir un court questionnaire à remplir.

N'hésitez pas à me contacter pour toute autre question.

Je vous remercie chaleureusement pour l'intérêt que vous porterez à cette étude et vous prie de croire à l'expression de mes sentiments les meilleurs.

HAMEAU Gabrielle

AUTORISATION

Je soussigné(e), Mr/Mme/autre qualité,
détenteur de l'autorité parentale, autorise l'enfant :

Nom :

Prénom :

Date de naissance :

à participer à l'étude de Mlle HAMEAU Gabrielle dans le cadre de son mémoire de fin d'études d'orthophonie, et assure avoir bien pris connaissance de la lettre d'information m'étant adressée.

Je suis disponible pour rencontrer Gabrielle HAMEAU à l'école :

Oui / Non

Quand ?

Date et signature

Bay, Bayan,

Pitié Salpêtrière de dorduncu sene Orthophonie (Konusma) okuyorum ve diplomam icin turlu dil konusan ve turlu kultur taniyan cocuklarla iligili bir calisma hazirliyorum.

Cocuklarinizla calismak uzere sizden izin istiyorum.

Bunun uzerine bu tur cocuklarin nasil hikaye anlatiklari ve nasil matematik sorularini cozduklarini incelemek isterim.

Eyer izin verirsiniz , cocunuzula okul saatlerinde bir saat gorusuruz . Cocuklarinizin calismalari dictaphonde kayit olduktan sonra incelemeye basliyacam. Her cocugun ismi gizli olucal ve hic bir yerde gorunmeyecek.

Isterseniez okulda sizinle gorusmek isterim. Eger musaait degilseniz size bir kucuk anket gondermek isterim.

Her sorunuzu cevap vermek uzere hismetinizdeyim.

Onceden size tesekur etmek isterim, ve Ilginiz icin size minetarim,

HAMEAU Gabrielle

YETKI

Ben, aşağıda imzası bulunan (e) Bay / Bayan / diğer kalite,
velayetinin sahibi, cocuga izin veriyorum :

Isim :

AD :

Dogum tarihi :

Bayan Hameau Gabrielle nin son sinavi icin yaptigi calismalarina katilmaya izin veriyorum ve bu mektubun veridigi biligi anladim.

Gabrielle Hameau ile okulda bulusabilirim :

Evet / hayir

Ne zaman ?

Tarihi ve Imza

ANNEXE D : Questionnaire relatif à la pratique des langues traduit en turc

Questionnaire rapide

Le but de ces questions est de mieux connaître le niveau de votre enfant en turc. Sentez-vous libre d'y répondre et d'ajouter tous les commentaires que vous voulez.

Bu anketin amacı, cocugunuzun turkcesini belirlemek. Rahatca cevap veriniz ve isterseniz uyarılar ekeleye bilirsiniz.

Quelles sont les langues que vous parlez à la maison ? <i>Cocugunuz evde hangi dil konusuyor ?</i>	
Avez-vous été scolarisé en turc ? <i>Turkiyede egitim gordunuz mu ?</i>	

	Toujours <i>her zaman</i>	Souvent <i>baya</i>	Parfois <i>bazen</i>	Jamais <i>hic</i>
Vous parlez en turc à votre mari/femme : <i>Kocanıza, esinize turkce konusuyorsunuz :</i>				
Vous parlez en turc à votre enfant : <i>Cocugunuzla turkce konusuyorsunuz :</i>				
Vous chantez en turc (pour votre enfant ou pour vous) : <i>Turkce sarki soyluyorsunuz (cocugunuz icin veya kendiniz icin) :</i>				
Vous regardez la télévision (informations, séries...) en turc : <i>Turkce televizyon izliyorsunuz :</i>				
Vous téléphonez à votre famille, vos amis, en turc : <i>Aylenizle veya arkadaslarinizla turkce konusuyorsunuz :</i>				
Vous utilisez skype, facebook pour parler avec votre famille, vos amis, en turc : <i>Skype'tan veya facebooktan aylenizle veya arkadaslarinizla turkce konusuyorsunuz :</i>				
Vous écoutez de la musique, des CD en turc : <i>Turkce cd veya musik dinliyorsunuz :</i>				
Vous visitez votre famille, vos amis dans votre pays d'origine : <i>Memlekinize ziyaretleriniz :</i>				
Votre enfant visite votre pays d'origine : <i>Cocugunuzun memlekinize ziyaretleri :</i>				
Votre enfant comprend le turc : <i>Cocugunuzun turkce anlamasi :</i>				
Votre enfant parle le turc : <i>Cocugunuzun turkce konusmasi :</i>				
Votre enfant prend des cours de turc : <i>Cocugunuzun turkce egitim gormesi :</i>				

Autres commentaires / diğer eklemeler. :

Merci beaucoup pour vos réponses ! Cevaplarınız için teşekkürler !

ANNEXE E : Résultats : Évaluations départementales – N-EEL – UDN-II

Groupes et noms	EC1 Distinguer les syllabes	EC2 Différencier les sons	EC3 Faire correspondre les mots d'un énoncé oral à l'écrit	EC4 Copier en discursive des mots simples, écrire son prénom en cursive	EC5 Proposer une écriture phonétique plausible	L1 Comprendre et reformuler une histoire lue par l'enseignant	Score global	Stade N-EEL	Score réussite UDN-II	Score explication UDN-II
BTTV Se	100%	100%	80%	90%	80%	87,5 %	89,58%	Stade 2	3/8	8/16
BTTV Hu	100%	100%	90%	85%	80%	82,50%	89,58%	Stade 1 fort	3/8	15/16
BTTV Oz	100%	100%	100%	100%	90%	100%	98,33%	Stade 2	8/8	14/16
BTTV Ke	100%	80%	100%	100%	100%	87,5%	94,58%	Stade 1 fort	3/8	7/16
BTTV Be	100%	80%	100%	75%	40%	67,5%	77,08%	Stade 2	6/8	10/16
BTTV Al	100%	80%	80%	100%	50%	55%	77,5%	Stade 2	4/8	6/16
BATV Ma	100%	80%	0%	90%	40%	75%	64,17%	Stade 1 fort	2/8	4/16
BATV Ad	100%	0%	0%	90%	90%	82,5%	60,41%	Stade 1 faible	4/8	12/16
BATV Hi	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	Stade 1 fort	2/8	13/16
BATV Bi	100%	100%	100%	90%	0%	50%	73,33%	Stade 1 faible	4/8	4/16
BATV Is	100%	100%	0%	100%	90%	100%	81,66%	Stade 1 fort	6/8	14/16
BATV En	100%	80%	80%	90%	40%	82,5%	78,75%	Stade 1 fort	7/8	15/16
BATV Sh	100%	80%	100%	95%	90%	87,5%	92,08%	Stade 1 fort	4/8	9/16
MTV Ma	100%	100%	50%	100%	80%	100%	88,33%	Stade 1 fort	5/8	14/16
MTV Ma	100%	80%	100%	95%	40%	62,5%	79,58%	Stade 1 fort	4/8	9/16
MTV Co	100%	80%	100%	100%	100%	82,5%	93,75%	Stade 1 faible	4/8	12/16
MTV Mi	100%	80%	80%	100%	40%	95%	82,50%	Stade 1 faible	5/8	11/16
MTV Le	100%	100%	90%	100%	40%	67,50%	82,92%	Stade 1 faible	5/8	10/16
MTV Ci	60%	80%	80%	45%	50%	62,50%	62,91%	Stade 1 fort	3/8	11/16

ANNEXE F : Informations relatives aux pratiques des langues des groupes bilingues

C° = compréhension / E° = expression

BATV	Pays naissance / langue scolarité des parents	Echanges entre époux en arabe	Echanges avec l'enfant en arabe	Utilisation des médias en arabe	Retour au pays d'origine	Pays de naissance / langue scolarité de l'enfant	Cours d'arabe dispensés à l'enfant	C°/ Expre° de l'enfant en LM
Hi - F	Nés au Maroc, scolarisés en arabe	Toujours	Toujours	Très fréquente	Souvent (au moins 1x par an)	Née en France	Oui, à la maison	C° = toujours E° = toujours
Bi - M	Nés au Maroc, scolarisés en arabe	Souvent	Parfois	Moyennement fréquente	Souvent (au moins 1x par an)	Né en France	Non	C° = parfois E° = parfois
Ad - M	Mère née en Algérie, père né en France.	Souvent	Parfois	Moyennement fréquente	Parfois	Né en France	Non	C° = souvent E° = parfois
Is - M	Couple mixte, père français, mère née et scolarisée au Maroc	Parfois	Souvent	Très fréquente (chaînes éducatives en arabe pour I.)	Souvent	Né en France	Oui, 1-2x/ sem.	C° = toujours E° = parfois
Sh - F	Mère née en France	Souvent	Souvent	Moyennement fréquente	Souvent (2x par an)	Scolarisée 1 an au Maroc	Oui, 1x /semaine	C° = toujours E° = parfois
En - M	Mère née et scolarisée en Algérie	Toujours	Souvent	Très fréquente	Souvent (au moins 1x par an)	Né en France	Non	C° = toujours E° = parfois
Ma- F	Mère née et scolarisée en Tunisie	Toujours	Souvent	Très fréquente	Souvent (au moins 1x par an)	Née en France	Non	C° = toujours E° = parfois

Pour tous : souvent des échanges croisés avec l'enfant : le parent lui adresse la parole en arabe, mais l'enfant répond en français. Certains décrivent très bien ce changement progressif de langue préférentielle pour répondre. Ce changement est en lien avec la scolarité.

BTTV	Pays naissance / langue scolarité des parents	Echanges entre époux en turc	Echanges avec l'enfant en turc	Utilisation des médias en turc	Retour au pays d'origine	Pays de naissance / langue scolarité de l'enfant	Cours de langue dispensés à l'enfant	C°/ Expre° de l'enfant selon ses parents en LM
Hu - F	Mère née en France	Turc + Kurde Toujours	Souvent	Souvent	Souvent	Née en France	Non	C° = toujours E° = souvent
Oz - M	Mère née en Turquie	Toujours	Toujours	Souvent	Souvent	Né en France	Non	C° = toujours E° = toujours
Sev - F	Mère née en Turquie	Toujours	Toujours	Souvent	Souvent	Née en France	Non	C° = toujours E° = toujours
Ke- M	-	Turc + kurde. Toujours	Toujours	Souvent	Parfois	Né en France	Non	C° = souvent E° = souvent
Be - F	Parents nés et scolarisés en Turquie	Toujours	Toujours	Souvent	Parfois	Née en France	Non	C° = toujours E° = toujours
Al - M	Mère née en France	Turc + Kurde Souvent Français un peu	Toujours	Souvent	Souvent	Né en France	Non	C° = toujours E° = parfois

Quelques parents (mère d'Al. notamment) décrivent un passage à la langue française pour répondre depuis peu. On retrouve un effet de la scolarisation en école française, même si la mère de Al. a tenu à lui parler exclusivement en turc depuis la naissance.

BTO	Pays naissance / langue scolarité des parents	Echanges entre époux en turc	Echanges avec l'enfant en turc	Utilisation des médias en turc	Retour au pays d'origine	Pays de naissance / langue scolarité de l'enfant	Cours d'arabe dispensés à l'enfant	C°/ Expre° de l'enfant selon ses parents en LM
He - F	-	Toujours	Toujours	Souvent	Souvent	Née en France	Non	C° = Toujours E° = Souvent
Da - F	Mère née en Turquie	Toujours	Toujours	-	Souvent	Née en France	Non	C° = Toujours E° = Toujours
Dv - M	Mère née en Turquie	Toujours	Toujours	-	Parfois	Né en France	Non	C° = Toujours E° = Souvent
El - F	-	Toujours (Madame maîtrise aussi le français)	Souvent	Souvent	Souvent	Née en France	Non	C° = Souvent E° = Souvent
Ze- F	Mère née en Turquie	Toujours + kurde	Toujours	Souvent	Souvent	Née en France	Non	C° = Toujours E° = Toujours

BAO	Pays naissance / langue scolarité des parents	Echanges entre époux en arabe	Echanges avec l'enfant en arabe	Utilisation des médias en arabe	Retour au pays d'origine	Pays de naissance / langue scolarité de l'enfant	Cours d'arabe dispensés à l'enfant	C°/ Expre° de l'enfant selon ses parents en LM
Le - F	Parents nés et scolarisés au Maroc	Souvent	Toujours	Très fréquente	Souvent (au moins 2 fois/an)	Née en France	Non	C° = toujours E° = souvent
Ri - M *	Père né en Algérie	Parfois	Jamais	Parfois	Souvent	Né en France	Oui	C° = Jamais E° = Jamais
So - M **	Parents nés au Maroc	Berbère marocain toujours	Souvent	Parfois	Souvent	Né en France	Non	C° = toujours E° = parfois
Iy - M ***	Parents nés et scolarisés en Tunisie	Toujours	Parfois	Souvent	Parfois (au plus 1fois /an)	Né en France	Non	C° = Jamais E° = Jamais
Ay - M	Parents nés et scolarisés en Tunisie	Souvent	Souvent	Parfois	Parfois	Né en France	Non	C° = souvent E° = souvent
Ya - M	Parents nés en France	Souvent	Parfois	Souvent	Souvent (au moins 1x/an)	Né en France	Non, mais en projet	C° = parfois E° = parfois

***Ri** : Résultats du questionnaire reportés tels quels. Questionnaire rempli pendant que je rencontrais l'enfant. Puis, discussion avec Mr : Mr parle en réalité peu français. Je mets en avant et valorise le fait de parler une autre langue que le français : changement radical de position de Mr qui confie ne parler qu'arabe à la maison. Discussion ensuite avec l'orthophoniste : Celle-ci évoque un « bilinguisme non assumé ». Elle l'entend parler à Ri. en arabe dans la salle d'attente, et pense qu'il évite de communiquer avec elle car il n'est pas très à l'aise en français.

****So** : Lorsque je demande à Mme s'il lui arrive de chanter en berbère, celle-ci me répond que non, puisque quand elle le fait, So. lui demande d'arrêter en disant qu'il n'aime pas cette langue. De même, lorsqu'ils vont visiter de la famille au Maroc, So. est très gêné car il ne maîtrise pas si bien l'arabe que ses cousins. Ceux-ci se moqueraient alors de lui.

*****Iy** : Résultats du questionnaire reportés tels quels. Discussion ensuite avec l'orthophoniste et Mme : il s'avère que celle-ci semble sous-estimer fortement les acquis de son enfant en tunisien. Après discussion, celle-ci reconnaît qu'il comprend effectivement beaucoup de choses, d'autant plus que les échanges avec la famille élargie se font principalement en arabe. Par contre, celui-ci s'exprime peu en arabe.

ANNEXE G : Extraits de corpus – N-EEL : La chute dans la boue

BAO Av. :

Étayage	Lexèmes nominaux	Enoncés processifs
	L'enfant / le chien / une douche	Le l'enfant il tient le chien / Il court vite / et après tombé le chien / et après il est tout sali / Et maintenant il a fait une douche tout sale / et maintenant il se regarde / il voit tout propre
Oui ! Et là, qui est-ce qu'on voit avec lui ?	La maman	
Ah oui, et elle tient ses vêtements qui sont tout sales. Et bien, c'est une histoire qui finit bien !		
X2	X4	X7

Connecteurs	Chronologie	5 images	Maîtrise de l'anaphore	Récit cohérent	Fausse reconnaissance	Causalité / Conséquence	Imaginaire et pragmatique	D direct / dialogue	Mention ne la mère
X4	+	+	+	+	+	-	-	-	Sur question

Peu d'étayage. Contraste bien perçu et exprimé « et maintenant ». Durée = 52 sec. Stade 2 selon la NEEL

MTV Co. :

Étayage	Lexèmes nominaux	Enoncés processifs
	Un chien	C'est quelqu'un / qui se promène avec un chien
Oui	Dans la boue / dans la baignoire	Après il tombe dans la boue / il est tout sale / Et après il est dans la baignoire / et il est tout propre/
Oui. Et après, il est content ?		
Oui il est content d'être tout propre.		
X3	X3	X6

Connecteurs	Chronologie	5 images	Maîtrise de l'anaphore	Récit cohérent	Fausse reconnaissance	Causalité / Conséquence	Imaginaire et pragmatique	Discours direct / dialogue	Mention ne la mère
X3	+	+	+	+	+	-	-	-	-

Besoin de peu d'étayage. Etayage par question pour étoffer le récit. Bonne construction du récit, description sommaire toutefois. Durée = 25 secondes – Stade 1 faible selon NEEL

BATV En. :

Étayage	Lexèmes nominaux	Enoncés processifs
	L'homme / son chien / ses habits / le miroir /	L'homme il se promène avec son chien / et après l'homme il est tombé / et après il est tout sali / il va/ se laver / D'abord il enlève ses habits / et après il va / se laver / et il se regarde dans le miroir / si il est sale ou non
0	X4	X10

Connecteurs	Chronologie	5 images	Maîtrise de l'anaphore	Récit cohérent	Fausse reconnaissance	Causalité / Conséquence	Imaginaire et pragmatique	D direct / dialogue	Mention ne la mère
X5	+	+	+	+	+	-	« d'abord il enlève ses habits »	-	-

Besoin d'aucun étayage : narration de très bonne qualité. Bonne articulation au sein de la narration « d'abord Et après ... » + « si il est sale ou non ». Durée = 55 secondes - Stade 1 fort selon NEEL

ANNEXES H : Extraits de corpus – UDN-II : Classification 9 cartes

Ch intra = changement intra-catégorie / Ch inter = changement inter-catégorie / Restit = restitution

MO Ke.	9 cartes – 1^{er} classement	9 cartes – 2^{ème} classement
Manipulation	Non compréhension. Relances x3. Amorce 3 cartes. Subvocalise. Critère couleur +. 2'16	Refait le même classement. Relances x2. Plusieurs critères simultanés. Relances x3. Amorce 3cartes. Nature + 3'47. Ch intra = + / Ch inter = +
Explication	« ça c'est vert et ça aussi et ça aussi, et ça c'est jaune, et ça aussi et ça aussi »	« Eh bah ça c'est des fleurs avec vert heu violet et jaune. Ça c'est des pulls vert jaune et violet et ça c'est des bols » Ch intra « c'est bol là » / Ch inter « là toi y a mis un pull et là y a mis un bol »
MO Ma.	9 cartes – 1^{er} classement	9 cartes – 2^{ème} classement
Manipulation	Couleur +. Auto-étayage. 58 secondes	Refait le même classement. Relance x1. Nature +. Auto-étayage. 2'45. Ch intra = - / Ch inter = - / Restitution = 0/2
Explication	« En fait moi j'ai ... jaune jaune jaune rouge rose rose rose et vert vert vert »	Inadaptée « vert, rose, jaune, vert, rose jaune » Relance x1 « Je sais plus » Relance x2 « c'est pas la même chose » / Ch inter = « parce que faut l'autre côté » / ch intra = « c'est les mêmes choses vertes et roses » Relances x6 « parce que faudrait qu'on la même taille » / Restitution « m'en rappelle plus. En fait quand le jaune i sera la même taille comme ça ce sera la même taille »

BTO He.	9 cartes – 1^{er} classement	9 cartes – 2^{ème} classement
Manipulation	Nature +. Auto-étayage. 42 secondes	Auto-étayage. Plusieurs critères. Relances x4. Amorce 3cartes. Couleur+. 3'03 Ch intra = + / Ch inter = + / <i>Restitution pas demandée</i>
Explication	« Le pull ça commence dans la même mot et les fleurs aussi ça commence de la même mot et même les verres »	« il y a la même couleur » / Ch intra = « parce que c'est encore vert » / Ch inter = « C'est pas bien parce qu'il y a les deux couleurs »
BTO Da.	9 cartes – 1^{er} classement	9 cartes – 2^{ème} classement
Manipulation	Non compréhension. Relances x3. Nature +. Tableau à double entrée. 1'55	Refait le même classement. Relances x4. Auto-étayage. Couleur +. 1'53. Ch intra = + / Ch inter = + / Restit = 2/2
Explication	« Cette carte c'est une fleur. J'ai fait les mêmes choses des fleurs. Et j'ai fait des mêmes choses des jaunes. » Relances x6 « c'est un fleur, c'est bol, ici c'est un gilet »	Inappropriée « Des fleurs » relances x2 « c'est en violet, c'est un jaune, et ça c'est un vert » / Ch intra = « parce que ils sont verts » / Ch inter « ici c'est un jaune ici c'est un vert » / Restit = « les violets, les jaunes et les verts » Relances x4. Refait le 2ème

BAO Ya.	9 cartes – 1^{er} classement	9 cartes – 2^{ème} classement
Manipulation	Nature +. 29 secondes	Couleur +. 22 secondes. Ch intra = + / Ch inter = + / Restit = 2/2
Explication	« Bien (rangées ». « J’ai suivi le modèle » (c’est lequel le modèle ?) « Le premier »	« Les mêmes couleurs » / Ch intra = « ils sont la même couleur » / Ch inter = « Parce que le jaune il est avec le vert et le vert il est avec du jaune » / Restit = « Le premier c’est qu’on a mis les mêmes objets, et le deuxième c’est les mêmes couleurs »
BAO Ay.	9 cartes – 1^{er} classement	9 cartes – 2^{ème} classement
Manipulation	Nature +. 24secondes	Couleur +. 36secondes. Ch intra = + / Ch inter = + / Restit = 0/2
Explication	« Avec mon cerveau » Relance x1 « Je vois plus de place alors j’ai mis en haut les tasses » Relances x2 « J’ai vu xx j’ai regardé des plumes sur les fleurs et ça le truc pour tient et ça des des le le truc sur le tshirt »	« Alors j’ai vu les couleurs sont comment. Ça c’est violette, et ça ce sont verts et ça c’est ils sont jaunes. Et j’ai cherché dans mon cerveau. C’est quoi le pétale ? » Ch intra = « c’est un petit peu rangé » « c’est plus beau comme ça » / Ch inter = « Parce que c’est pas la même couleur » / Restit = « j’ai cherché dans mon cerveau les places, ici ya plus de place dans les deux côtés alors j’ai mis en haut » Relance x2 « C’est un petit peu trop dur à dire »

BATV Sh.	9 cartes – 1^{er} classement	9 cartes – 2^{ème} classement
Manipulation	Nature +. 22 secondes	Même classement. Relances x2. Abandonne. Amorces 3cartes. Couleur +. Ch intra = + / Ch inter = +. Restit = 0/2. 1’41
Explication	Inapproprié : « Il y avait des fleurs de différentes façons, et ils sont coloriés de différentes façon, et tout ça et bah c’est rose rose et après et ben il y a toujours jaune jaune et y a toujours vert vert. » Relance x2 « ça c’est pareil ça c’est pareil ça c’est pareil »	« Je les ai mis de différentes façon. » Relance x1 « J’ai regardé le modèle » Relance x1 « Ils sont verts » / Ch intra = « C’est toujours rose » / Ch inter = « C’est vert avec rose et là rose avec vert » / Restit : parle au début de la façon de disposer les cartes. Relances x2 « J’avais mis les habits avec les habits » + « la couleur »
BATV Hi.	9 cartes – 1^{er} classement	
Manipulation	Tableau à double entrée. 50 sec. Couleur + nature. Ch inter + x3	
Explication	« Les choses jaunes je les mets dans une ligne, les choses vertes je les mets dans une ligne, et les choses violets je les mets dans une ligne. » Rx1 « Ils sont pareilles les choses, sauf que la couleur c’est pas pareil » Rlces x6 « J’ai regardé la même couleur » « j’ai regardé est-ce que c’est le même et j’ai vu que c’est le même, mais pas la même couleur » / Ch inter « C’est pas la bonne couleur » « c’est pas la même chose »	

BTTV Hu.	9 cartes – 1er classement	9 cartes – 2ème classement
Manipulation	Couleur +. 26 secondes. Besoin de validation de l'adulte en cours de manip. Pendant consigne « Y a plein de couleurs. Comme je le vois. »	Refait le même classement. Relance x1 . Pose différemment sur la table. Relance x1. Nature +. 1'06. Ch intra = + / Ch inter = + / Restit = 2/2
Explication	« Parce que ils sont de la même couleur »	« ça fait des groupes après. Un groupe de tasses, un groupe de hauts et un groupe de fleurs » / Ch intra = « oui et on peut faire comme ça » (change d'autres) Relances x3 « ça va bien avec les formes » / Ch inter « ici c'est un groupe de fleurs et ici c'est un groupe de tasse » / Restit « Je les ai imaginées » Relance x1 « j'ai regardé les couleurs, après je me suis dit que ça va bien avec les groupes » Relance x1 « Mathématiques » Relances x3 « les groupes de fleurs de tasses et de hauts »
BTTV Se.	9 cartes – 1er classement	9 cartes – 2ème classement
Manipulation	Nature +. 27secondes	Refait le même classement. Relance x1. Couleur +. Ch intra = + / Ch inter = + / Restit = 1/2
Explication	« Parce que y avait les images, c'est la même » Relance x1 « la même dessine »	« Parce que y a jaune jaune et jaune, et vert vert vert, et violet violet violet » / Ch intra = « c'est toujours vert vert et vert » / Ch inter « C'est violet deux et ça c'est vert » / Restit = « Je sais pas » Relance x2 « J'ai mis avec les couleurs »

MTV Ci.	9 cartes – 1^{er} classement	9 cartes – 2^{ème} classement
Manipulation	Nature +. 25 secondes	Refait le même classement. Relance x1. Amorce 3 cartes. Relances x3 . Amorce 3 cartes. Relances x7 . Echec, ne dégage pas le critère couleur.
Explication	« J'ai mis les manteaux avec le manteau, les fleurs avec les fleurs, et les bols avec les bols »	« Parce que eux et eux et ben il a le papa la maman et le bébé » « Eux le grand frère et la petite sœur »
MTV Ma.	9 cartes – 1er classement	9 cartes – 2ème classement
Manip	Couleur +. 33 secondes	Nature +. 20 secondes. Ch inter = +
Explication	« J'ai fait jaune avec jaune, rouge avec rouge, bleu avec bleu »	« les pulls avec les pulls, les fleurs avec les fleurs, et les tasses avec les tasses » Ch inter = « Parce que la tasse qui est avec les pulls, et le pull qui est avec les tasses »

ANNEXE I: Extraits de corpus – UDN-II : Classification 27 cartes

MO Ra.	27 cartes – 1^{er} classement	27 cartes – 2^{ème} classement	27 cartes – 3^{ème} classement
Manipulation	Nature +. Auto-étayage. 44 secondes	Refait le même classement. Puis aucun critère ne peut être dégagé. Relances x6 . Couleur +. Onomatopées+++	Refait le même classement. Onomatopées +++. Plusieurs critères. Amorces 3cartes. Relances x6 . Taille +. Ch intra = + / Ch inter = + / Restit = 0/3
Explication	« Parce que là y a beaucoup fleurs, et pulls et tasses »	« Les roses ici et vais voir ça et ça bah c'était pareil. Ça aussi c'était pareil, ça aussi c'était pareil » Relances x3 « dans les verts, ça et ça et ça »	« Parce que j'ai regardé si ça c'était grand, des moyens et des petits » / Ch inter = « c'est une petite carte » / Restit = « parce que avais envie » Relance x4

BTO El.	27 cartes – 1^{er} classement	27 cartes – 2^{ème} classement	27 cartes – 3^{ème} classement
Manipulation	Couleur +. 1'31	Nature +. 1'35	Refait par couleur. Relance x1 . Plusieurs critères, dont la taille. Relances x3 . Fatigue, souffle, accompagnement pour terminer. Taille +. Ch intra = + / Ch inter = +
Explication	« Tous les violets, les violets et ... tous les verts, tous les jaunes » + distingue la taille : « yen a des petits avec des bols petits des tshirts petits ... »	« Tous les bols tous les fleurs et tous les tshirts »	« Les grands avec les grands, les petits avec les petits, les moyens avec les moyens » / Ch intra = « t'as pas mélangé avec ça alors » / Ch inter = « Il y a un petit avec ... un grand et un moyen aussi »

BAO Iy.	27 cartes – 1^{er} classement	27 cartes – 2^{ème} classement	27 cartes – 3^{ème} classement
Manipulation	Couleur +. 1'07	Nature +. 1'21	Refait le même classement. Relance x3 . Veut les mettre en ligne, puis Taille +. 4'01. Ch inter = + / Ch intra = + / Restit = 3/3
Explication	« les mêmes couleurs aussi des différentes tailles » Relances x3 « pour la couleur »	« les autres couleurs j'ai mis avec les autres couleurs ... parce que à chaque fois c'était la même j'ai mis avec les autres couleurs pas avec les autres couleurs. » Relance x1 « Mais xx là c'était la même forme »	« On met les bonnes tailles avec les petits avec les petits avec les petits les grands avec les grands » / Ch intra = « c'est la même taille » Relance x1 . / Ch inter = « c'est pas bien c'est pas la même taille » / Restit = « On peut mettre avec les tasses avec les tasses, avec les tasses avec les couleurs et avec les petits avec les petits »

MTV Co.	27 cartes – 1 ^{er} classement	27 cartes – 2 ^{ème} classement	27 cartes – 3 ^{ème} classement
Manipulation	Couleur +. 1'33	Plusieurs critères dont la taille. Relances x5. Aide. Taille +	
Explication	« Ensemble ». Relance x1 « j'ai regardé la couleur »	« J'ai regardé la taille »	

BTTV Oz.	27 cartes – 1 ^{er} classement	27 cartes – 2 ^{ème} classement	27 cartes – 3 ^{ème} classement
Manipulation	Plusieurs critères x2. Relances x5. Couleur +. 6'	Nature +. 1'22	Taille +. 1'46. « Je sais c'est quoi ! C'est les grands avec les grands ! » coupe la parole avant fin consigne. Ch intra = + / Ch inter = + / Restit = 3/3
Explication	« Je les ai rangées couleur par couleur mais avec que trois couleurs »	« j'ai fait le même objet avec le même objet »	« Maintenant j'ai regardé les tailles et je les ai mis ensemble mais c'était pas les mêmes objets toujours »/ Ch intra = « Parce que tu as changé de place mais toujours à côté des autres » / Ch inter « Parce que tu as changé de place mais tu as mis dans un autre groupe » / Restit = « J'ai mis les grands avec les grands et les petits avec les petits et les moyens avec les moyens » + « J'ai mis les rouges avec les rouges » + « J'ai mis les mêmes objets avec les mêmes objets »

BATV En.	27 cartes – 1er classement	27 cartes – 2ème classement	27 cartes – 3ème classement
Manipulation	Auto-étayage. Se saisit d'emblée de la taille. Plusieurs critères. « Ah ! c'est dur ! ». Relances x5. Taille +. 6'02. Ch intra = + / Ch inter = +. Restit = 2/3		
Explication	« J'ai vu à chaque fois pareil » Relance x1 « ils sont grands, à petits à moyens ». Ch inter = « Parce que ça c'est petit et ça c'est grand » / Restit = « tasse par tasse, manteau, après fleurs » « vert par vert jaune avec jaune et rose avec rose »		

ANNEXE J : Extraits de corpus – UDN-II : Conservation de quantités discontinues

MO An.	Disposition des bouchons	1^{ère} transformation	2^{ème} transformation	Contre-argument (=CA)
Conservation	+ d'emblée. Affirmation égalité sur q°	Conservation +	Conservation +	Accepte le CA non conservant -
Explication	« Parce que parce que ah oui une bouteille même taille, une bouteille de même taille, une bouteille même taille, une bouteille ... Je sais plus » Relance x1	« Parce que il y a un petit bouchon grand bouchon grand bouchon grand bouchon grand bouchon et grand bouchon, parce que c'est la même » (terme à terme)	« Parce que c'est une pièce qui s'est mise avec bouteilles, et et et c'est la même » Relance x1 « Parce que xx une pièce il y a dans les bouteilles et c'est la même et et et les pièces ils sont xxx sur les bouteilles »	« Oui » Relance x1 « parce que » Relance x1 « Parce que le petit garçon il réfléchit toujours dans sa tête » Relance x2 « Parce que je sais plus »
MO Lo.	Disposition bouchons	1^{ère} transformation	2^{ème} transformation	Contre-argument
Conservation	+ d'emblée. Affirmation égalité sur q°	Non conservation	Non conservation	1) Jsp 2)Refuse CA conservante
Explication	« Parce que c'est comme ça. J'ai recompté les bouteilles »	« Parce que il manque des bouchons ici et ici »	« Parce que il manque des bouteilles ici et ici »	« Parce que c'est collé c'est plus de bouchons »

BAO So.	disposition bouchons	1^{ère} transformation	2^{ème} transformation	Contre-argument
Conservation	+ d'emblée. Affirmation égalité sur q°	Conservation	Conservation	1) Accepte CA non conservant 2)Refuse +
Explication	« Egalité parce que il y a 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7. »	« sept »	Relance x2 « Parce que ils sont collés. » « et comme on fait ça, comme ça alors ils sont la même »	« Non ! Et bah ils sont serrés ! Et ça veut dire que y en a encore sept » « Je vais lui expliquer que c'est pas ça » Relances x2
BAO Ya.	disposition bouchons	1^{ère} transformation	2^{ème} transformation	Contre-argument
Conservation	+ d'emblée. Affirmation égalité sur q° (rép. Non vbale. Compte avec yeux)	Non conservation	Non conservation	1) Accepte 2) Refuse le CA conservant (Relances x2)
Explication	« Parce que j'ai vu les bouteilles » Relance x1 « aussi j'ai vu le modèle des bouteilles »	« Parce que les bouchons ils sont à côté et les bouteilles non »	« Le plus c'est les bouchons, parce que les bouteilles ils sont à côté »	« Parce que les bouchons ils sont à côté et ici il faut avoir les deux au même, il faut les séparer les bouteilles »

BTO Ze.	Disposition bouchons	1^{ère} transformation	2^{ème} transformation	Contre-argument
Conservation	+ d'emblée. Affirmation égalité sur q° Relances x2	Conservation	Conservation	Refuse CA non conservant +
Explication	« j'ai regardé les bouteilles »	« parce que j'avais mis un bouchon au milieu de bouteilles et après j'avais changé les bouchons » = sa démarche	« ça c'est à bouteille, ça c'est à cette bouteille ... etc » = terme à terme + « ça c'est le dernier, et ça le deuxième et ça c'est le troisième le quatrième, la cinquième, le sixième, le septième »	« Il s'appelle comment ? » « Bah aller chez lui et je vais lui dire » Relances x1 « Je lui dirai que je suis pas d'accord avec toi » Relance x1 « parce que parce que il a dit que ... il a dit que ... heu »
BTO Da.	Disposition bouchons	1^{ère} transformation	2^{ème} transformation	Contre-argument
Conservation	+ d'emblée. Égalité sur q° (réponse non verbale)	Conservation (réponse non verbale)	1) Conservation (rép non verbale) 2) Non conservation	Refuse CA conservant
Explication	« Ils ont les mêmes tailles les bouteilles, ça aussi c'est les mêmes tailles »	« J'ai réfléchi » Relance x2	« il dehors, pas dehors, pas dehors, pas dehors, pas dehors, pas dehors, dehors »	« je sais pas comment je lui expliquerais » Relances x2

MTV Lé.	Disposition bouchons	1^{ère} transformation	2^{ème} transformation	Contre-argument
Conservation	+ d'emblée. Affirme pas égalité. Relance x1. +	Conservation	Conservation	Accepte CA non conservant
Explication	« Y avait 6 bouteilles, j'ai pris 6 bouchons. Il y en avait 7 ! 7 bouteilles »	« J'ai réfléchi dans ma tête » Relance x1. « C'est évidemment pareil ! » Relance x1 « C'est de la même couleur. Et c'est la même étiquette » Relance x1 « il y avait 7 bouteilles, mais j'ai mis 6...7 bouchons ! »	« Si on enlève un ça fera 6. Si on rajoute 2, ça fera 8 »	« J'en pense ... j'en pense ... j'en pense ... Les bouteilles sont trop serrées. Trop serrées les bouteilles. Elles sont super trop serrées les bouteilles » Relance x2
MTV Ci.	Disposition bouchons	1^{ère} transformation	2^{ème} transformation	Contre-argument
Conservation	+ d'emblée. Affirme égalité après comptage	Non conservation	Non conservation	Refuse CA conservant
Explication	« Mais sauf que ça c'est des bouteilles et ça des bouchons mais on en a 7 et ça c'est 7 »	« Là il y en a moins, et là il y en a plus. Parce que ici il y a 7 et là 7, il y a moins que ici »	Relances x4 « là il en a moins, et là il en a plus »	« C'est pas très très bien ce que l'enfant il a dit » « Il y en a 7, il y en a 7, c'est plus de bouteilles »

BTTV Oz.	Disposition des bouchons	1^{ère} transformation	2^{ème} transformation	Contre-argument
Conservation	+ d'emblée. Affirmation égalité sur q°	Conservation	Conservation	Refuse CA non conservant +
Explication	« Parce que j'ai regardé »	« tu les as pris mais pas devant les bouteilles mais tu as pris toujours les mêmes »	« Tu les as mis ensemble, mais t'as pas enlevé ni de bouchon ni de bouteille »	« J'en pense que c'est mauvais » « Je lui montrerais. Et je lui dirais » Relance x1
BTTV Be.	Disposition des bouchons	1^{ère} transformation	2^{ème} transformation	Contre-argument
Conservation	+ d'emblée. Affirmation égalité sur q°	Conservation	Conservation	Accepte CA non conservant
Explication	« ça va ensemble »	Relances x2 « Et après les bouchons il va il va là »	« Il y a une bouteille pour lui, une bouteille pour lui... »etc. terme à terme	Incohérent / inintelligible, relances x5 « I renard » « parce que il est avancé le renard » « les bouchons et comme des renards »

BATV Is.	Disposition des bouchons	1^{ère} transformation	2^{ème} transformation	Contre-argument
Conservation	+ d'emblée. Affirmation égalité sur q°	Conservation	Conservation	Refuse CA non conservant
Explication	Pas demandé	« Même si on fait ça, et ben je le sais parce qu'on en n'a pas enlevé un »	Sans attendre q° « Juste on en a mis comme ça, on en n'a pas enlevé. »	« même si tu fais comme ça, et ben c'est toujours pareil, mais si t'en enlèves un, mais pas les bouchons, et bah ce sera pas du tout pareil »
BATV En.	Disposition des bouchons	1^{ère} transformation	2^{ème} transformation	Contre-argument
Conservation	« Est-ce que je peux compter ? » + d'emblée. Affirmation égalité sur q°	Conservation	Conservation «	Refuse CA non conservant +
Explication	« J'ai compté ! »	« 7 avec 7 bouchons »	« Il y a 7 bouchons et 7 bouteilles »	« J'ai ramené 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7. »

ANNEXE K : Extraits de corpus – UDN-II : Origine spatiale – La ficelle

MO Em.	1^{er} essai	2^{ème} essai
Manipulation	Coupe sans tenir compte du témoin. Comparaison : tentative de rapprochement non aboutie.	Coupe sans tenir compte du témoin. Comparaison : tentative de rapprochement non aboutie.
Explication	« c'est trop long ! » = explication par description sommaire	« c'est encore grand » = explication par description sommaire
MO St.	1^{er} essai	2^{ème} essai
Manipulation	Coupe sans tenir compte du témoin / Comparaison = tentative de rapprochement non aboutie	Coupe sans tenir compte du témoin / Comparaison = tentative de rapprochement non aboutie
Explication	« ça c'est grand et ça c'est petit » = Explication par description sommaire	« ça c'est grand, ça c'est petit, ça c'est moyen » = Explication par description sommaire

BTO Ze.	1^{er} essai	2^{ème} essai
Manipulation	Coupe = essai de coïncidence imprécis / Comparaison = coïncidence parfaite d'une des deux origines	Coupe après coïncidence du témoin et de la ficelle / Comparaison = coïncidence parfaite d'une des deux origines
Explication	Pas demandé	« j'ai regardé » « c'est très grande » « c'était la pareil et le première c'était petit » = Explication par description sommaire
BTO He.	1^{er} essai	2^{ème} essai
Manipulation	Coupe après coïncidence du témoin et de la ficelle / Comparaison = coïncidence parfaite d'une des deux origines. Bonne taille	
Explication	« Ben parce que je l'ai bien mis comme ça. Je l'ai fait reculer et j'ai xx pareil » = Explication riche. Coupe + comparaison	

BAO Ay.	1^{er} essai	2^{ème} essai
Manipulation	Coupe après coïncidence du témoin et de la ficelle / Comparaison = coïncidence parfaite d'une des deux origines	
Explication	« Le cerveau a dit c'est bien alors j'ai coupé. » Relance x2 « J'ai essayé ma main pour xxx c'est bien et nan alors j'ai coupé c'est bien. » « J'ai pas poussé, j'ai essayé de la taille de le truc avec le blanc (couleur de la ficelle) et alors j'ai coupé. » = Explication riche, coupe + comparaison	
BAO Le.	1^{er} essai	2^{ème} essai
Manipulation	Coupe sans tenir compte du témoin / Comparaison = coïncidence parfaite. +	
Explication	« parce que là c'est pareil » en montrant les extrémités. = Explication de la comparaison par la démonstration	

MTV Mi.	1^{er} essai	2^{ème} essai
Manipulation	Coupe après coïncidence du témoin et de la ficelle / Comparaison = coïncidence parfaite d'une des deux origines	
Explication	« Parce que j'ai mis la corde comme ça » (= explication par la démonstration)	
MTV Ma.	1^{er} essai	2^{ème} essai
Manipulation	Coupe après coïncidence du témoin et de la ficelle / Comparaison = coïncidence parfaite d'une des deux origines. Bonne taille	
Explication	« Parce que j'ai découpé le morceau un petit peu » Relance x1 « Parce que j'ai regardé »	

BTTV Ke.	1^{er} essai	2^{ème} essai
Manipulation	Coupe sans tenir compte du témoin / Comparaison = coïncidence parfaite d'une des deux origines. Demande validation pdt manip	
Explication	« J'ai regardé, après j'ai recoupé, j'ai coupé. » Relance x1 « J'ai pris le ficelle j'ai regardé après j'ai coupé »	
BTTV Hu.	1^{er} essai	2^{ème} essai
Manipulation	Coupe sans tenir compte du témoin / Comparaison = coïncidence parfaite d'une des deux origines	Coupe sans tenir compte du témoin / Comparaison = coïncidence parfaite d'une des deux origines
Explication	« C'est la taille qui va pas »	« Si on coupait là c'était vraiment pareil » « bah on regarde la taille si c'est bien pareil » (=Explication par démonstration. Coupe + comparaison)

BATV Ad.	1^{er} essai	2^{ème} essai
Manipulation	Coupe après coïncidence du témoin et de la ficelle / Comparaison = coïncidence parfaite d'une des deux origines. Bonne taille	
Explication	« Parce que j'ai fait comme ça, après j'ai vu qu'il s'arrêtait là, et là. Après j'ai coupé »	
BATV Bi.	1^{er} essai	2^{ème} essai
Manipulation	Coupe après coïncidence du témoin et de la ficelle / Comparaison = coïncidence parfaite d'une des deux origines. Bonne taille	
Explication	« Parce que j'ai fait comme ça et après j'ai découpé » = Explication par la démonstration	

Raisonnement et conduites explicatives de bilingues de grande section maternelle tout-venants et suivis en orthophonie

Résumé : Notre recherche s'inscrit dans une méthodologie qualitative exploratoire. Notre premier objectif est de montrer l'effet du bilinguisme précoce sur le développement des compétences métacognitives et du raisonnement logique chez de jeunes enfants de grande section maternelle suivis en orthophonie et tout-venants comparés à leurs pairs monolingues. Notre second objectif est de voir si cet effet diffère selon que les enfants bilingues suivis en orthophonie présentent un bilinguisme simultané ou consécutif. Trente sept enfants – bilingues franco-arabe, franco-turc et monolingues francophones, scolarisés en grande section maternelle et suivis pour 18 d'entre eux en orthophonie – ont été évalués à l'aide de trois items issus de l'UDN-II (Meljac et Lemmel, 2007). L'analyse des conduites explicatives consécutives au raisonnement logique manipulatoire, propre à ces items, objective, dans la majorité des cas, l'effet du bilinguisme cumulé à celui du travail orthophonique sur le développement des compétences métacognitives et sur le raisonnement logique pour tous les groupes bilingues. Plusieurs observations soulèvent la question du diagnostic différentiel des bilingues suivis en orthophonie et posent l'intérêt de l'analyse des compétences « méta » comme complément au bilan orthophonique de l'enfant bilingue.

Mots-clés : bilinguisme précoce – métacognition – raisonnement logique – conduites explicatives – orthophonie

Reasoning and explanatory behaviour patterns of bilingual children in their last year of nursery school, all-comers and others receiving a speech therapy treatment

Summary: Our research is part of an exploratory qualitative methodology. Our first goal is to show the role of early bilingualism on the development of metacognitive skills and logical reasoning in kindergarten children receiving a speech therapy treatment and all-comers compared to their monolingual peers. Our second objective is to see if this effect differs whether bilingual children receiving speech therapy are simultaneous or consecutive bilingual. Thirty-seven children have been evaluated through three items from the UDN-II (Meljac and Lemmel 2007), Franco-Arab bilingual, Franco-Turkish and French monolingual enrolled in kindergarten last year, out of which 18 of them received a speech therapy treatment. The analysis of explanatory process, consecutive to logical manipulative reasoning, that is typical to these items, shows in most cases, the cumulative effects of bilingualism with a speech therapy treatment on the development of metacognitive skills and logical reasoning for all bilingual groups. Several observations have raised the question of differences in the diagnosis of bilingual children receiving a speech therapy treatment and underline the interest of the "meta" skills analysis as a supplement for speech therapy assessment of bilingual children.

Keywords: early bilingualism - metacognition - logical reasoning – explanatory behaviour patterns - speech therapy

Nombre de pages du mémoire : 60 + 20 pages d'annexes

Nombre de références bibliographiques : 128