



HAL
open science

Émergence du français en contexte de scolarisation initiale chez les enfants turcophones avant 3 ans

Adèle Navet

► **To cite this version:**

Adèle Navet. Émergence du français en contexte de scolarisation initiale chez les enfants turcophones avant 3 ans. Sciences cognitives. 2019. dumas-02176298

HAL Id: dumas-02176298

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02176298>

Submitted on 8 Jul 2019

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.



Normandie Université

MEMOIRE

Pour l'obtention du Certificat de Capacité en Orthophonie

Préparé au sein du Département d'Orthophonie,

UFR Santé, Université de Rouen Normandie

Émergence du français en contexte de scolarisation initiale chez les enfants turcophones avant 3 ans.

Présenté et soutenu par

Adèle NAVET

Mémoire de recherche

Mémoire soutenu publiquement le 28 juin 2019
devant le jury composé de

AKINCI Mehmet-Ali	Enseignant-chercheur	Directeur de mémoire
ADISSU Véronique	Enseignante-chercheuse	Présidente du jury
		Membre du jury

Mémoire dirigé par Mehmet-Ali AKINCI, Laboratoire Dynamique du langage in situ EA7474



Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à l'aboutissement de ce mémoire et m'ont apporté leur aide pour sa rédaction, en particulier :

Monsieur le Professeur Mehmet Ali AKINCI, de l'Université de Rouen, mon directeur de mémoire, pour son aide précieuse, sa disponibilité et ses encouragements ;

les institutrices de TPS de Val-de-Reuil : Stéphanie Cornière, Charlotte Delbe, Marie-Laure Fiévet, Florence Lebras et Aurélie Lefebvre ainsi que leurs ATSEM pour leur accueil chaleureux, leur disponibilité et leur bienveillance.

Elife Akin, étudiante en Master de Sciences du langage pour avoir travaillé sur la traduction des bilans en turc et m'avoir accordé du temps pour me faire découvrir sa culture.

enfin, tous les élèves de TPS ainsi que leurs parents qui ont accepté de participer à ce projet.

INTRODUCTION **8**

PARTIE 1 : CADRE THEORIQUE **10****I - DEVELOPPEMENT DU LANGAGE ENTRE 2 ET 3 ANS** **10**

- 1) PERCEPTION ET COMMUNICATION 10
- 2) LES COMPOSANTES DU LANGAGE 11
- 3) EVALUATION ORTHOPHONIQUE 13

II - LE BILINGUISME **14**

- 1) DEFINITIONS 14
- 2) LE BILINGUISME PRECOCE : PROCESSUS COGNITIFS ET INTERACTION DES LANGUES 16
- 3) INTEGRATION SCOLAIRE DES ENFANTS ISSUS DE FAMILLES TURCOPHONES 18

III - ORTHOPHONIE ET BILINGUISME **20**

- 1) TROUBLES SPECIFIQUES DU LANGAGE ORAL 20
- 2) ÉVALUATION DU LANGAGE CHEZ LES ENFANTS BILINGUES 22
- 3) PRISE EN CHARGE ORTHOPHONIQUE DE L'ENFANT BILINGUE 23

PARTIE 2 : METHODOLOGIE **26****I - POPULATION** **26**

- 1) CLASSES DE TOUTE PETITE SECTION : VAL DE REUIL 26
- 2) SELECTION DES ENFANTS 27
- 3) DESCRIPTION DE CHAQUE ENFANT 28

II - BILANS **29**

- 1) BATTERIE DE TESTS 29
- 2) ORGANISATION 30
- 3) OBSERVATIONS 31

PARTIE 3 : RESULTATS **32****I – RESULTAT AU BILANS INITIAUX EN FRANÇAIS** **32****II – ÉVOLUTION DU FRANÇAIS** **33****III – COMPARAISON DU NIVEAU DE LANGAGE EN TURC ET EN FRANÇAIS** **36****IV – OBSERVATIONS DES ENFANTS TURCOPHONES** **39**

PARTIE 4 : DISCUSSION	45
I – APPORT DES BILANS	45
1) BILANS INITIAUX	45
2) ÉVOLUTION DU FRANÇAIS	45
3) NIVEAU DE LANGAGE DANS LA LANGUE PREMIERE	47
II – OBSERVATIONS	47
III - LIMITES	49
IV – INTERET ET PERSPECTIVES	50
CONCLUSION	51
BIBLIOGRAPHIE	52

Table des tableaux, figures et graphiques

FIGURE 1 : LA METAPHORE DU « DOUBLE ICEBERG » DE LA COMPETENCE BILINGUE (CUMMINS, 1980).....	19
TABLEAU 1 : RESULTATS INITIAUX DES ENFANTS ALLOPHONES EN FRANÇAIS.....	32
TABLEAU 2 : RESULTATS INITIAUX DES ENFANTS FRANCOPHONES.....	32
TABLEAU 3 : RESULTATS DES ENFANTS TURCOPHONES AUX DEUX BILANS EN FRANÇAIS.....	34
TABLEAU 4 : ÉCART DE RESULTATS ENTRE LE PREMIER ET LE DEUXIEME BILAN EN FRANÇAIS DES ENFANTS TURCOPHONES.....	35
TABLEAU 5 : RESULTATS DES ENFANTS FRANCOPHONES AUX DEUX BILANS.....	35
TABLEAU 6 : ÉCART DE RESULTATS ENTRE LE PREMIER ET LE DEUXIEME BILAN EN FRANÇAIS DES ENFANTS FRANCOPHONES.....	36
TABLEAU 7 : RESULTATS DES ENFANTS TURCOOPHONES AU BILAN EN TURC	36
TABLEAU 8 : RESULTATS DES ENFANTS FRANCOPHONES AU DEUXIEME BILAN	37
GRAPHIQUE 1 : MOYENNE DES RESULTATS EN LEXIQUE EN PRODUCTION ET EN COMPREHENSION.	37
GRAPHIQUE 2 : MOYENNE DES RESULTATS EN MORPHOSYNTAXE EN PRODUCTION ET EN COMPREHENSION.....	38

INTRODUCTION

De nombreux travaux constatent que la communauté turque de France est particulièrement attachée à la transmission de sa langue et de sa culture d'origine (Akinci 1996, 2016 ; Amragnague, 2008, entre autres). Ainsi, les jeunes générations issues de cette communauté apprennent d'abord exclusivement le turc à la maison avant d'être initiées au français à l'école maternelle, parfois dès l'âge de deux ans mais souvent à trois ans. Cette étude s'intéresse justement à ces enfants dont on dit que le bilinguisme est émergent (Akinci, 2017) et que la théorie présente comme étant des bilingues consécutifs ou séquentiels ou encore successifs (Hamers & Blanc, 1983 ; Hélot, 2007). Nous étudierons plus particulièrement la manière dont ils s'approprient la langue de scolarisation, leur langue seconde, le français en tentant de répondre à la question : « Quels sont les processus et les prérequis nécessaires à l'émergence de la L2 avant 3 ans ? ».

Cette recherche a été menée dans la commune de Val-de-Reuil (Eure, 27) où un dispositif scolaire permet d'accueillir certains enfants en école maternelle dès l'âge de 2 ans. Ainsi quatre classes de toutes petites sections accueillent ces enfants pour leur offrir une scolarisation précoce qui leur permettrait de prévenir d'éventuels troubles du langage. Certains de ces enfants sont issus de familles immigrées originaires de Turquie.

Identifier un trouble du langage chez un enfant bilingue précoce successif est un réel défi en orthophonie. Il convient, pour cela, de retracer la biographie langagière de l'enfant depuis sa naissance et notamment le moment du premier contact avec sa L2.

Dans le cadre de cette recherche, nous suivrons notamment sept de ces enfants, appelés ces dernières années « enfants allophones » et sept enfants francophones, qui nous serviront de groupe témoin, fréquentant une classe de toute petite section de maternelle à Val-de-Reuil, pendant les six premiers mois de leur scolarisation. Pour ce faire, nous avons eu recours à la batterie de test EVALO BB (Coquet, Roustit & Ferrand, 2010) qui permet d'évaluer le développement du langage oral du jeune enfant de moins de 36 mois aussi bien en production qu'en compréhension.

Au regard des connaissances actuelles, notre hypothèse de départ est : l'acquisition du français est facilitée par une bonne maîtrise de la langue maternelle. En effet, si l'acquisition du langage a été rapide en turc, cela témoigne d'une bonne compétence langagière transférable au français. La première étape de l'acquisition du français est la compréhension. Lors de l'acquisition de la langue maternelle, le bébé entend et comprend avant de s'exprimer. L'acquisition d'une seconde langue avant 3 ans reprendrait les mêmes processus

que l'acquisition du langage. Pour finir, le niveau des enfants dans leur langue première respective devrait être homogène. Les enfants turcophones devraient posséder le même niveau en turc que les enfants francophones en français.

Dans une première partie, nous nous intéresserons à l'état actuel des recherches sur l'acquisition précoce d'une seconde langue et les problèmes soulevés par la prise en charge de l'enfant bilingue en orthophonie.

Dans une deuxième partie nous exposerons la méthodologie. Nous présenterons les écoles et les enfants étudiés. Nous détaillerons la manière dont nous avons recueilli et traité les données.

Dans une troisième partie, nous détaillerons les résultats des bilans et les observations faites en classe.

Pour finir, nous présenterons une discussion de ces résultats au regard des connaissances théoriques et empiriques actuelles.

1) PERCEPTION ET COMMUNICATION

L'enfant entend du langage avant la naissance, la perception des sons commence in utero et l'oreille du fœtus est fonctionnelle dès le 4^{ème} mois de grossesse. Mais le système auditif n'est complètement mature qu'à 6 ans. Pour acquérir le langage, le bébé doit discriminer les sons porteurs de sens et le bruit ambiant. Comme le décrivent Liu et Kager dans leur étude (2015), le nouveau-né a une aptitude à reconnaître les sons du langage dans l'environnement sonore. Il est capable, dès les premiers mois de discerner sa langue maternelle parmi plusieurs langues. En effet, il est sensible à différents rythmes, variations de hauteurs et accentuations. Par la suite, la perception du bébé se spécifie aux sons de sa langue première, ou de la langue qu'il entend le plus. Au cours de la première année, la capacité de l'enfant à discerner les sons de langues étrangères diminue au profit d'une captation plus fine des sons de sa langue maternelle. Ce que Liu et Kager (2015) ont montré, c'est que l'enfant passe d'une perception acoustique du langage à une perception linguistique qui permet un accès au sens du langage. Cette spécialisation dépend de la langue ou des langues entendues par le bébé. Elle constitue une étape nécessaire à l'acquisition du langage. Le jeune enfant peut affiner sa perception de plusieurs langues s'il évolue précocement dans un milieu plurilingue.

Dans une étude plus récente, Liu et Kager (2018) ont montré qu'à 14-15 mois, même si leur audition est spécialisée aux phonèmes de leur langue maternelle, les enfants sont encore capables d'utiliser les intonations et les accentuations de langues étrangères inconnues pour apprendre et discriminer de nouveaux mots dans cette langue. A 18 mois, cette capacité s'estompe grandement et les enfants ne sont plus capables d'analyser les accentuations de langues étrangères pour différencier les mots.

La perception du langage est innée chez l'enfant, il a une capacité à discerner le langage des autres sons environnants. Néanmoins, pour acquérir le langage, l'enfant doit également acquérir des compétences communicationnelles. Tout d'abord, le regard est important pour la mise en place du langage, il est le premier moyen de communication de l'enfant. Un enfant doit être capable de suivre du regard et de fixer son regard sur les objets

et les personnes pour développer le langage (Brooks & Meltzoff, 2008). Le regard vers l'objet sera suivi du pointage proto-impératif, pour effectuer une demande et du pointage proto-déclaratif pour commenter ou montrer. Le regard vers le visage couplé à la discrimination auditive des sons permet à l'enfant d'apprendre à articuler les sons du langage.

Ensuite, l'enfant doit être capable d'attention conjointe. L'attention conjointe est le fait de regarder avec l'enfant une situation, une personne ou un objet. Cette compétence est maîtrisée lorsque l'enfant regarde ce que l'adulte pointe du doigt ou lorsqu'il pointe lui-même un objet et alterne son regard entre l'objet et l'adulte pour s'assurer qu'ils regardent la même chose. Elle permet à l'enfant d'associer le mot à l'objet, elle est le moteur du développement lexical. L'enfant devient capable d'effectuer des demandes et également de partager une expérience. Ainsi, les capacités cognitives et sociales se développent conjointement au langage.

Le langage précoce correspond au langage de communication ; il permet à l'enfant d'être acteur de la satisfaction de ses besoins mais aussi et surtout, il accompagne et participe à la découverte du monde. La découverte du monde passe par l'explication de ce qu'est la chose et du nom de la chose : le nom est inhérent à la chose elle-même pour l'enfant qui découvre le langage.

Avant 3 ans, l'enfant passe du geste non communicatif au geste empreint de sens, des vocalisations à visée d'exercices au babillage signifiant, de la compréhension de situations routinières à la compréhension de phrases hors contexte, de la production de mots isolés à la combinaison de mots en phrases simples. (Kern, 2005)

2) LES COMPOSANTES DU LANGAGE

L'organisation du langage humain décrite par le linguiste Ferdinand de Saussure (1916) est universelle et commune à toutes les langues. L'unité linguistique est le phonème : il correspond à une position articulo-voiciale permettant la production d'un son, celui-ci peut être voisé ou non, et nasal ou oral. Les phonèmes d'une langue sont un système fini permettant une infinité de combinaisons. Par exemple, en français, il existe 37 phonèmes : 18 consonnes et 13 voyelles et 6 semi-voyelles. Les phonèmes sont regroupés en unités de sens, appelées morphèmes, qui renvoient à un concept ou un objet. Les morphèmes sont ensuite organisés selon un système grammatical propre à une langue. Ainsi, selon cette conception

l'organisation du langage est universelle quelle que soit la langue. On considère, selon les avancées scientifiques actuelles que cette organisation est propre à l'homme et constitue la singularité du langage humain (Dehaene, 2018).

Un enfant acquiert généralement ses premiers mots entre 9 et 12 mois. La plupart du temps l'acquisition lexicale débute par une production de vocalises différenciées en fonction de l'état de l'enfant. Les premiers mots sont ensuite très dépendants du contexte avant d'être généralisés (Barrett, 2017). En effet, l'enfant doit acquérir une capacité d'abstraction et de symbolisation suffisante pour pouvoir évoquer quelque chose qui n'est pas présent. La plupart du temps, les premières choses qu'il est capable d'évoquer hors contexte sont des personnes et plus particulièrement les personnes qui s'occupent de lui au quotidien. Ces personnes sont rapidement des constantes dans l'esprit de l'enfant qui manquent lorsque les personnes ne sont pas présentes. Cette première étape d'abstraction est très liée au développement émotionnel.

L'étude de Marchman et Bates (1994) montre une continuité entre le développement lexical et morphosyntaxique. Cela passe par une phase de grammaticalisation du lexique avec l'ajout d'un phonème avant le nom ou le verbe créant ainsi une ébauche de déterminant ou de pronom. La morphosyntaxe se développe à mesure que l'enfant devient capable d'une discrimination phonologique plus précise lui permettant de traiter les régularités entendues. Il doit d'abord percevoir de manière précise les flexions verbales pour les traiter et ensuite les produire. Au cours du développement classique du langage, la compréhension précède toujours la production.

Les composantes principales du langage, phonologie, lexique et morphosyntaxe, se développent conjointement et interagissent au cours du développement. L'enfant acquiert donc, en général, les premiers mots vers 9-12 mois, puis entre cet âge et 2 ans et demi, il apprend au moins 500 mots. Cet apprentissage se fait toujours de manière implicite dans la communication et en situation concrète. Le développement lexical n'est pas linéaire puisque à partir de cette période l'enfant passe par une phase que l'on appelle « explosion lexicale » aux alentours de 18 mois durant laquelle il développe son stock lexical de manière exponentielle (Bassano, 1998). Cette explosion lexicale correspond à l'augmentation du vocabulaire production et va de pair avec des changements cognitifs généraux et une certaine maturation articulaire. Cela se traduit par une capacité à catégoriser les objets du monde

de manière spontanée accompagnée d'une diversification et une complexification des sons et structures langagières. (Kern, 2005)

La plupart des mots sont acquis en contexte naturel de communication de manière implicite et ne nécessitent pas d'apprentissage formel. Pour enrichir son lexique l'enfant s'appuie sur le principe d'exclusivité mutuelle (Bijeljac-Babic, 2017). Ce principe repose sur l'idée que « un nom » correspond à « une chose », cette idée est liée à la conception de l'enfant que le mot est inhérent à la chose. Ainsi, dans une situation de communication, si l'enfant entend un mot nouveau, il va automatiquement l'associer à la chose dont il ne connaît pas le nom. Ce principe est moins utilisé par les enfants bilingues car ils doivent rapidement associer deux mots à une même chose.

3) EVALUATION ORTHOPHONIQUE

La première partie du bilan orthophonique du langage oral consiste en une anamnèse détaillée et approfondie pour comprendre l'histoire et le développement de l'enfant. Il est important que l'orthophoniste puisse échanger directement avec les parents ou les tuteurs de l'enfant afin de bien comprendre le motif de la consultation et l'origine de la demande. Pour le bilan du jeune enfant, cet entretien est primordial car c'est à partir des informations apportées par les parents que l'orthophoniste parvient à comprendre et décrire les difficultés de l'enfant. Pour cela, il est important de pouvoir communiquer clairement avec les parents et de les mettre en confiance. L'orthophoniste pourra être amené à poser des questions personnelles pour comprendre le mode et le rythme de vie du patient.

La deuxième étape est une évaluation des compétences langagières de l'enfant. Dans le cas d'un bilan du langage oral, l'orthophoniste évalue la phonologie, la morphosyntaxe et le lexique de l'enfant selon les modalités de production et de réception. Pour cela, il utilise des batteries d'évaluations standardisées et étalonnées pour mettre en évidence d'éventuels écarts à la norme. Chez l'enfant de moins de 3 ans, l'évaluation est plus compliquée, elle repose en grande partie sur l'observation. En effet, il est difficile de faire accepter la situation de bilan à un jeune enfant. Les épreuves classiques de désignation ou de dénomination d'images ne sont pas toujours accessibles. L'outil informatique, maintenant très présent dans l'évaluation orthophonique, n'est pas forcément adapté au jeune enfant surtout s'il présente des difficultés en langage. Il existe des bilans comme Cléa (Pasquet, Parbeau-Gueno & Bourg, 2014), étalonnés à partir de 2 ans 6 mois et jusqu'à 14 ans. Si le bilan est accessible pour un

enfant tout venant, il faut que l'enfant soit capable de se concentrer et de faire un choix parmi quatre images. L'enfant n'est pas toujours capable de comprendre ce qui est attendu et l'analyse d'une image est souvent compliquée. C'est pourquoi, on privilégie, chez le jeune enfant, une évaluation à partir du jeu.

En réalité chez l'enfant de moins de 3 ans, le niveau de langage attendu est assez faible. Il convient alors de tester les prérequis et les compétences nécessaires au développement du langage. On peut utiliser un bilan permettant de faire des observations dirigées ainsi qu'une évaluation sommaire du langage à proprement parler comme par exemple : EVALO BB (Coquet, Roustit, Ferrand, 2010)

L'orthophoniste observe les capacités de communication pré-langagières de l'enfant, notamment : la communication non-verbale, le pointage, l'attention conjointe et le regard vers l'adulte. Un déficit dans ces aptitudes peut être indicateur de trouble.

Le jeu non symbolique permet d'évaluer les premiers raisonnements de l'enfant, son rapport à l'objet. On observe les coordinations de schèmes, les combinaisons d'objets. Il est important de voir le sens que l'enfant donne à son jeu et s'il est capable d'en extraire des régularités. Cette évaluation est décrite dans la méthode PREL : Premiers Raisonnements et Emergence du Langage (Morel, Voye & Legeay, 2015). Elle vise à « comprendre l'articulation entre le développement des premiers raisonnements et le langage dans sa dimension de lien entre le champ du réel et le champ du mental. » Elle s'inscrit dans la continuité de la pensée de Piaget (1923) et Vigotsky (1934, 1997).

Le jeu fonctionnel et symbolique permet de déterminer les compétences d'abstraction et de symbolisation de l'enfant qui sont primordiales pour le développement du langage.

II - LE BILINGUISME

1) DEFINITIONS

On imagine souvent le bilinguisme comme la maîtrise parfaite de deux langues ou au moins une maîtrise équivalente. Or, la maîtrise parfaite d'une langue est illusoire et il n'est pas nécessaire de maîtriser deux langues de manière équivalente pour les utiliser alternativement. Cette définition, pourtant défendue par des linguistes comme Bloomfield (1933) et Lebrun (1983), est maintenant considérée comme obsolète. Une étude sur

« l'histoire familiale », menée par l'INSEE en France en 1999 au moment du recensement a permis de relever 400 langues utilisées dans le pays et près de 20 % des personnes recensées déclarent utiliser plusieurs langues au quotidien.

Le *Dictionnaire du Français contemporain* propose la définition suivante « le bilingue use couramment de deux langues différentes dans le milieu où il se trouve » (1967, p. 56). Le bilinguisme désigne l'alternance de l'utilisation de deux langues. Une personne est bilingue si elle utilise deux ou plusieurs langues de façon régulière, la maîtrise de ces deux langues n'étant pas forcément équivalente. Leurs utilisations peuvent être différentes, c'est le principe de complémentarité développé par Grosjean (2015). En effet, l'appropriation de deux langues se fait dans des contextes différents pour des besoins particuliers. Les différentes langues connues sont réparties par leur utilisation dans différentes activités ou situations. La personne bilingue pourra se retrouver en difficulté si elle est amenée à utiliser la langue dans un contexte différent du contexte habituel. Par exemple, un enfant qui parle une langue avec son père et une autre avec sa mère pourra être en difficulté si l'un des parents utilise la langue qu'il n'a pas l'habitude d'utiliser avec lui. Les choses apprises par cœur comme compter, calculer, prier sont souvent propre à une langue et difficilement transférable dans une autre. Ce principe est un processus dynamique qui évolue au cours de la vie avec l'apprentissage de nouvelles langues, les évolutions personnelles et professionnelles. La personne bilingue s'adapte très précocement, dès la jeune enfance, à son interlocuteur, selon si celui-ci est monolingue ou bilingue partageant les mêmes langues qu'elle. Un enfant qui peut utiliser en alternance deux langues au quotidien s'adaptera instinctivement s'il voit que son interlocuteur ne maîtrise qu'une des deux langues.

On appelle allophone une personne dont la langue est différente de celle de la majorité de la communauté dans laquelle elle se trouve, par exemple si la personne arrive dans un pays étranger. C'est une situation qui ne dure pas pour les enfants scolarisés en France car ils apprennent, en général, rapidement à utiliser le français et se retrouvent en situation de bilinguisme.

Les nouvelles orientations de la recherche sociolinguistique envisagent l'étude du bilinguisme et du plurilinguisme selon une nouvelle approche, celle du social. Dans cette perspective, la langue ne serait plus vue comme un système délimité et distinct mais comme une forme de pratique sociale. Dans leur ouvrage, *Introducing Multilingualism. A Social*

Approach, Weber et Horner (2012) présentent une vision alternative du plurilinguisme en termes de ressources et répertoire linguistique. En effet, les études sur le bilinguisme se heurtent souvent à « une réalité linguistique souvent insaisissable et intraçable » (2012, p. 4). Le bilinguisme est inhérent à un contexte social et est en constante évolution.

2) LE BILINGUISME PRECOCE : PROCESSUS COGNITIFS ET INTERACTION DES LANGUES

Il existe plusieurs types de bilinguisme. Comme l'expliquent Hamers et Blanc (1983), on parle de bilinguisme précoce simultané lorsque l'enfant entend et développe les deux langues conjointement et ceci avant l'âge de 3 ans. Cela correspond à des situations où les deux parents parlent chacun une langue différente ou encore où les parents parlent une langue et d'autres personnes qui s'occupent de l'enfant, une autre. Ce type de bilinguisme a été très souvent décrit dans des études de cas notamment par Ronjat (1913) et Léopold (1945) qui ont étudié le langage de leurs propres enfants. Ces recherches sont décrites dans l'ouvrage *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* de Kroll et Groot (2009) et ont montré qu'il est important que chaque langue soit associée à une personne. Il y est également décrit que les productions du jeune enfant peuvent mêler les deux langues parfois au sein d'une même phrase. Cela ne diffère pas particulièrement des productions de l'adulte bilingue qui s'adresse à ses pairs et fait partie du développement du langage de l'enfant bilingue. Cela ne signifie pas qu'il y a une confusion entre les deux langues. En effet, l'enfant est rapidement capable de faire la différence entre ses deux langues et de les utiliser de manière appropriée avec des interlocuteurs monolingues.

Lorsque la seconde langue est acquise plus tardivement, on parle de bilinguisme précoce successif. L'âge auquel on passe de bilinguisme précoce simultané à successif ne fait pas consensus chez les linguistes, il est estimé entre 3 et 5 ans. En effet, dans le cas d'un bilinguisme précoce successif, l'enfant n'est confronté à la seconde langue que dans un deuxième temps, en entrant à l'école par exemple (Akinci, 2016). Les bases de la langue maternelle sont déjà en place. L'apprentissage de cette seconde langue s'appuie donc sur la langue maternelle. Il peut être accompagné d'un apprentissage explicite à partir de la langue maternelle s'appuyant sur les compétences sociales et pragmatiques qui accompagnent le développement du langage.

Dans les travaux de Hamers et Blanc (1983), on retrouve une classification selon l'âge d'acquisition :

- Le bilinguisme d'enfance parmi lequel on distingue le bilinguisme précoce (0-6 ans) et le bilinguisme tardif (6-10/11 ans). Le bilinguisme précoce se compose du bilinguisme simultané, qui correspond au développement conjoint de deux langues maternelles chez l'enfant, et du bilinguisme précoce successif qui correspond à l'acquisition d'une seconde langue entre 3 et 6 ans, après l'acquisition de la langue première.
- Le bilinguisme d'adolescence qui correspond à l'acquisition d'une seconde langue entre 10-11 ans et 16-17 ans.
- Le bilinguisme de l'adulte qui correspond à l'apprentissage d'une seconde langue après l'âge de 16-17 ans.

La différence de performance et de maîtrise des deux langues entre les bilingues d'enfance et les bilingues tardifs laissent à penser qu'il existe une « période sensible » au-delà de laquelle l'acquisition d'une seconde langue est plus compliquée.

Le bilinguisme peut également être défini en fonction du contexte d'acquisition. Il peut être naturel ou scolaire. L'acquisition naturelle d'une langue correspond à une imprégnation de la langue dans un contexte implicite sans effort d'apprentissage. L'acquisition scolaire correspond à un apprentissage formel de la langue, de sa grammaire et son lexique. Bien sûr, il est possible que ces deux modes d'acquisition soient simultanés notamment dans le cas de nouveaux arrivants en France qui prennent des cours pour accélérer leur acquisition du français.

Dans le cas du bilinguisme précoce d'acquisition naturelle, les deux langues se développent de manière simultanée en même temps que les capacités linguistiques de l'enfant.

Lorsque l'enfant est plongé dans un milieu qui parle une langue qu'il ne connaît pas, dans le cas du bilinguisme précoce dit successif, « son apprentissage passe généralement par trois phases. La première est une phase d'observation non-verbale : il emmagasine en silence et développe sa compréhension. Ensuite, il passe par une phase télégraphique : il commence à émettre des mots. Enfin, il acquiert de plus en plus de mots et de structures morphosyntaxiques et s'ajuste pour se faire comprendre. » (Bijleveld, Estienne et al., 2014, p. 157).

3) INTEGRATION SCOLAIRE DES ENFANTS ISSUS DE FAMILLES TURCOPHONES

Dans cette étude, nous nous intéresserons au cas du bilinguisme précoce successif des enfants allophones issus de familles immigrées turcophones et nés et scolarisés en France.

Il est important, en premier lieu, de savoir que le français et le turc sont deux systèmes linguistiques très différents. Le français est une langue qui appartient à la famille des langues indo-européennes. Il est issu en grande partie de l'évolution du latin (Huot, 2001). Les mots français sont construits à partir d'unités de sens : les morphèmes. Chaque mot possède un morphème de base : le radical, auquel peuvent s'ajouter des préfixes et des suffixes pour modifier ou préciser le sens (Riegel, *et al.*, 1994). La morphologie française est dite flexionnelle et dérivationnelle. La syntaxe est construite par l'ordre des mots et avec un certain nombre de lexèmes, de mots grammaticaux permettant d'articuler les unités de sens entre elles.

La langue turque est très ancienne mais a subi de nombreuses modifications au cours du temps. Le turc « moderne » qui nous intéresse ici, s'écrit depuis 1928 avec l'alphabet latin. L'alphabet arabe a été abandonné dans cette réforme pour plusieurs raisons : d'abord une raison politique de facilitation des échanges avec l'Europe mais surtout une raison plus pragmatique qui est que la correspondance entre l'alphabet arabe et les sons du turc n'était pas parfaite (Akinci, 2006). Contrairement au français, le turc est une langue agglutinante. La syntaxe est construite par suffixation et le sens ne dépend pas de la place des mots mais uniquement des marqueurs casuels (Akinci, 2013).

L'école est un milieu monolingue et même si beaucoup de classes accueillent des enfants aux pratiques langagières variées, seul le français est pratiqué et encouragé dès la maternelle (Hélot, 2014). Pourtant, de nombreux avantages du plurilinguisme ont été mis en avant aussi bien sur le plan cognitif que sur celui des compétences sociales et émotives, d'autant plus que le bilinguisme est équilibré (Cummins, 2014). C'est pourquoi, il est important de valoriser le plurilinguisme des enfants issus de familles migrantes. Pour cela, il faut reconnaître la compétence langagière sous-jacente que possède tout individu plurilingue.

En effet, c'est ce que décrit le modèle de La compétence sous-jacente (Cummins, 1980).

Métaphore du « double iceberg »

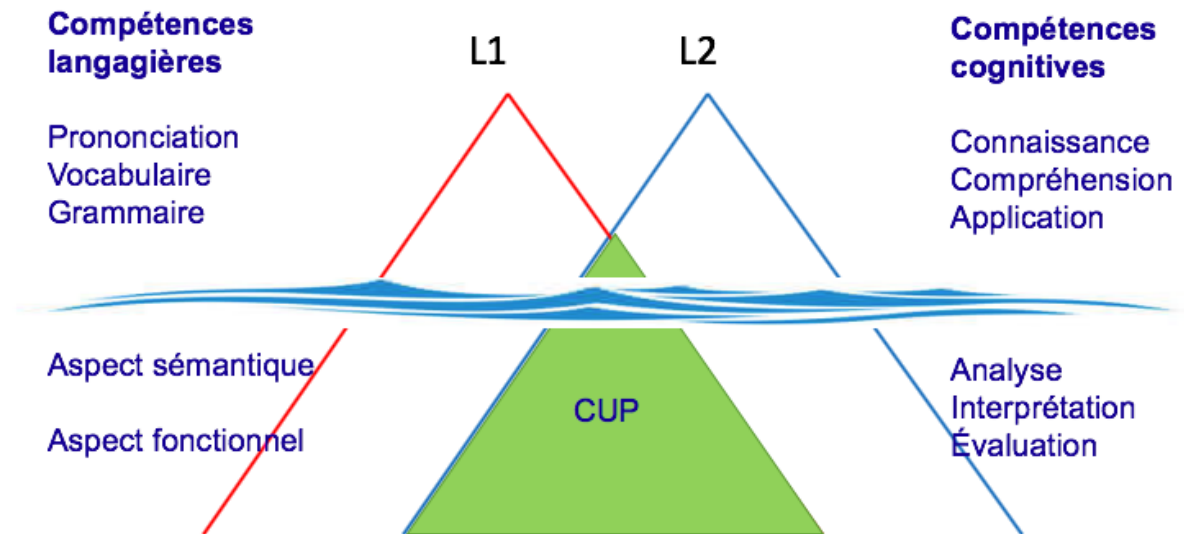


FIGURE 1 : LA METAPHORE DU « DOUBLE ICEBERG » DE LA COMPETENCE BILINGUE (CUMMINS, 1980)

La compétence à réaliser des tâches linguistiques complexes est indépendante de la ou les langues parlées, elle constitue la partie immergée de l'iceberg. Elle se manifeste de différentes façons et dans différents contextes qui constituent les parties émergées de l'iceberg, ce qui est observable et évalué à l'école.

Cependant chez l'enfant bilingue, elle ne rend compte que d'une partie de ses compétences réelles. C'est seulement en prenant en compte cela que l'on pourra modifier les politiques linguistiques et tendre vers une éducation plurilingue interculturelle accessible à tous (Lüdi, 2007).

Lüdi et Py (2003) parlent de bilinguisme transitoire chez les familles migrantes, un bilinguisme qui s'estompe en quelques générations. Cela ne semble pas être le cas dans les familles issues de l'immigration turque. En effet, les enfants des familles turcophones en France commencent d'abord par acquérir le turc au sein de la famille et ce, même si les parents maîtrisent parfaitement le français (Hamurcu, 2015). Ces enfants vivant en France entendent la langue française autour d'eux avant leur entrée à l'école mais elle ne constitue pas un outil de communication. C'est pourquoi, à leur entrée à l'école, ils restent souvent silencieux dans un premier temps car la langue qu'ils utilisaient pour communiquer ne trouve pas sa place dans le milieu scolaire.

C'est le cas pour les familles parlant uniquement le turc à la maison mais d'autres parlent indifféremment le turc et le français. Ces pratiques langagières ont un impact sur la langue préférentielle de l'enfant et sur ses compétences précoces. En revanche, quelles que soient les pratiques langagières de la famille, la scolarisation permet d'homogénéiser les compétences langagières et le plus souvent, les compétences de la première langue sont transférables à la deuxième langue. (Hamurcu & Akinci, 2016)

L'enseignement de l'oral à la maternelle est déterminant. En effet, il convient de mettre en place des situations de communication motivantes et authentiques qui permettront de déclencher la production orale et de sortir les enfants allophones de la passivité. (Komur-Thilloy & Djordjevic, 2018).

La politique territoriale européenne souligne l'importance de l'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les populations immigrées dans de nombreuses publications (Conseil de l'Europe, 2017). Cette politique d'intégration, en France, est fortement portée par l'Éducation nationale. En effet, dans le cadre scolaire, l'apprentissage de la langue de scolarisation apparaît comme condition préalable à une intégration en classe ordinaire et levier pour la réussite scolaire. La langue constitue ainsi le cheval de bataille de toute politique d'intégration (Kadas, 2017).

Pourtant, chez les jeunes enfants, l'apprentissage du français se fait de manière naturelle en classe. Il faut alors considérer l'importance de la prise en compte et de la valorisation de leur langue et de leur culture d'origine comme autre levier d'intégration (Cummins 2011, García 2009, Hélot 2007).

III - ORTHOPHONIE ET BILINGUISME

1) TROUBLES SPECIFIQUES DU LANGAGE ORAL

Il est aujourd'hui encore difficile d'établir un diagnostic de trouble spécifique du langage oral (TSLO). En effet, dans le DSM-V, maintenant utilisé comme référence par toutes les professions médicales, les TSLO sont décrits ainsi : « ils sont durables, persistants depuis au moins 6 mois en dépit d'une prise en charge individualisée et d'une adaptation pédagogique ciblée ; ils persisteront tout au long de la vie. Ils sont présents dès les premières étapes du développement, mais ils peuvent se manifester plus tardivement. » (2015, p. 67)

Il est également précisé qu'ils doivent être objectivés par des tests standards et qu'ils ne doivent pas être mieux expliqués par une pathologie sensorielle, neurologique, intellectuelle, psychiatrique ou encore un manque d'apports socio-culturels. Le diagnostic repose donc sur trois critères : décalage, résistance et exclusion.

Il est assez aisé de repérer un décalage à la norme, les orthophonistes utilisent des bilans étalonnés. Le problème est que la plupart des étalonnages des bilans sont réalisés en incluant uniquement des enfants tout venants monolingues francophones et n'incluent pas de norme « bilingue » pour rendre compte du développement normal de l'enfant bilingue ou plurilingue. L'orthophoniste a donc rarement à sa disposition des bilans pour évaluer des enfants bilingues. Plusieurs orthophonistes se sont intéressés à ces prises en charge particulières. C'est notamment le cas de Sanson et Moro (2008) qui proposent une évaluation du langage oral d'une enfant bilingue : la petite Krishna âgée de 5 ans qui pratique exclusivement le tamoul à la maison. Le trouble du langage semblant toucher les deux langues, l'évaluation est donc réalisée dans les deux langues à l'aide d'une interprète. Pour objectiver la résistance des difficultés, il faut mettre en place des moyens pour lutter contre ; ça peut être une rééducation orthophonique ou d'autres moyens de compensation. Il convient ensuite de réévaluer la progression du langage à distance de la première évaluation, on peut alors déterminer si les difficultés sont de l'ordre du trouble ou du simple retard.

C'est le dernier point qu'il est souvent difficile d'objectiver. L'exclusion de tout autre paramètre pouvant simuler un trouble. Cela nécessite souvent des examens complémentaires. Mais en ce qui concerne le manque de stimulations langagières ou d'apports socio-culturels, il faut souvent s'en remettre au jugement clinique et professionnel des différentes personnes qui encadrent l'enfant. Un tel manque ne relève pas de la prise en charge orthophonique mais comment le distinguer d'un trouble du langage sans entamer de prise en charge ?

Les difficultés en français observées chez les enfants TSL et les enfants bilingues en cours d'apprentissage sont similaires (Armon-Lotem & Hammon, 2012). La population des enfants bilingues est très hétérogène, il est difficile de décrire un profil type dans l'acquisition du langage. En effet, au-delà des aptitudes langagières de l'enfant, son langage est influencé par le nombre de langues auxquelles il est confronté, la fréquence de confrontation à ces langues, les personnes avec lesquelles il les parle, l'âge d'exposition à la langue ainsi que les

différences structurelles entre les langues parlées. Tous ces paramètres sont à prendre en compte lors de l'évaluation d'un enfant bilingue. L'identification des troubles du langage chez les enfants bilingues représente un réel défi. En effet, les enfants bilingues apprenant le français présentent des difficultés similaires aux enfants présentant un trouble spécifique du langage oral dans plusieurs domaines répertoriés dans l'étude de (Almeida *et al.*, 2016). On citera en morphosyntaxe : le temps verbal, la clitique des objets (constructions morphologiques des mots) et le déplacement syntaxique et en phonologie : les structures syllabiques complexes.

2) ÉVALUATION DU LANGAGE CHEZ LES ENFANTS BILINGUES

Comme nous l'avons dit plus haut, la prise en charge en orthophonie de l'enfant bilingue est une vraie problématique. En effet, la plupart des tests qui sont utilisés par les orthophonistes sont étalonnés avec uniquement des enfants monolingues et ne testent que le français. L'orthophoniste peut difficilement réaliser un bilan étalonné dans la langue maternelle de l'enfant. Il doit se fier à ce que les parents rapportent, ce qui peut être très imprécis, particulièrement dans certains cas où la barrière de la langue gêne la communication entre l'orthophoniste et le parent. L'anamnèse doit alors comporter un recueil d'éléments concernant l'histoire de la famille, le pays d'origine, les langues parlées et le contexte d'arrivée en France. En outre, il est également important de comprendre le fonctionnement langagier de la famille. Par exemple, si les frères et sœurs maîtrisent le français, quelle langue parlent-ils avec l'enfant, quelles langues parlent-ils entre eux ? Pour cela, Blumenthal et Julien (2009) ont mis au point un questionnaire : AMK – Anamnese Meertalige Kinderen. Il permet de décrire l'utilisation des différentes langues dans le milieu familial et également d'avoir un premier aperçu des capacités de l'enfant en réception et en production dans les différentes langues.

Il n'est donc pas aisé de déterminer si les difficultés mises en évidence par le bilan de l'enfant relèvent d'un trouble ou si elles s'inscrivent dans un processus normal d'apprentissage du français, auquel cas ne relèvent pas de l'orthophonie. C'est pourquoi, il est important d'analyser les erreurs au regard de ce que l'on connaît de l'histoire de l'enfant, car on ne peut pas se fier à un simple écart à la norme alors même que la norme n'est constituée que d'enfants monolingues.

La première étape de la prise en charge orthophonique est le bilan. En langage oral, le bilan repose sur un entretien avec le patient et ses parents sur les origines de la plainte, l'histoire de vie du patient et son cadre de vie actuel. Dans un deuxième temps, les difficultés sont objectivées par un bilan étalonné qui met en évidence les écarts à la norme sur les différents domaines langagiers. Il existe plusieurs batteries de bilans étalonnés pour évaluer les enfants de tout âge. Toutes ces batteries sont étalonnées dans la population générale, il n'existe donc pas de norme « bilingue ». Pour chaque enfant bilingue, il convient donc de connaître les spécificités de la langue maternelle pour analyser les erreurs. On pourrait ainsi déterminer s'il s'agit réellement d'une différence structurelle ou d'une erreur linguistique face à une norme monolingue (Akinci, 2011). La création d'outils tels qu'un répertoire d'erreurs linguistiques et un bilan étalonné avec une norme bilingue permettrait aux orthophonistes de s'y référer pour déceler les erreurs pathologiques sans forcément maîtriser les différentes langues de l'enfant. En effet, dans beaucoup de cabinets, la rééducation orthophonique des enfants bilingues se situe à la limite entre rééducation du langage proprement dite et apprentissage du français langue étrangère qui ne relève pas du domaine du soin mais de l'éducation. Cette prise en charge pourrait s'appuyer sur une collaboration plus étroite et systématique entre l'orthophoniste et l'éducation spécialisée afin qu'elle reste du domaine du soin et ne soit appliquée qu'à de réels troubles du langage.

Adapter la prise en charge des enfant bilingues est une tâche complexe qui demande une intégration de cette problématique à la formation d'orthophoniste. Cela doit commencer par une réflexion sur les particularités de l'enfant bilingue qui grandit non seulement avec plusieurs langues mais également plusieurs cultures. Il faut avoir conscience que toute personne bilingue est différente et ainsi pouvoir analyser l'utilisation alternative des langues. Cette analyse permettrait un réel diagnostic et ainsi de ne prendre en charge que les enfants réellement en difficulté langagière.

3) PRISE EN CHARGE ORTHOPHONIQUE DE L'ENFANT BILINGUE

La rééducation clinique et orthophonique d'un enfant en situation de bilinguisme doit accompagner la construction de deux systèmes linguistiques qui sont sous-jacents à une compétence linguistique générale. Celle-ci dépend de la capacité à encoder du lexique, des habiletés morphosyntaxiques, phonologiques et pragmatiques qui sont indépendantes de la langue dans laquelle l'enfant s'exprime. Les difficultés de l'enfant peuvent être plus

prégnantes dans une langue ou dans l'autre en fonction des compétences particulières que sollicite l'utilisation de cette langue. Par exemple, des difficultés morphosyntaxiques sur le genre s'exprimeront beaucoup plus en français qu'en turc car, en français, la notion de genre est omniprésente.

Pour le diagnostic comme pour la prise en charge de l'enfant bilingue, l'alliance thérapeutique entre le parent et l'orthophoniste est primordiale. Elle est le seul moyen de créer une cohérence entre les deux cultures de l'enfant (Calbour, 2006). La communication avec les parents est parfois altérée si ceux-ci ne maîtrisent pas bien le français. Il est important de prendre le temps de bien se faire comprendre et de pouvoir entendre ce que les parents expliquent. Pour cela, il faut parfois faire appel à une tierce personne pour traduire. Dans ce cas, la personne est souvent un proche de la famille, il faut s'assurer d'une relation de confiance entre cette personne et la famille (avec les parents comme avec l'enfant) car elle fait alors partie intégrante de la prise en charge.

Il est important de faire le point régulièrement avec les parents sur les progrès dans les deux langues. Un concept en plein essor dans le domaine de l'orthophonie est l'évaluation des pratiques. En effet, il existe peu de consensus ou de recommandations de bonnes pratiques en orthophonie. Il convient donc de s'appuyer sur des recherches qui ont prouvé l'efficacité de certains types de rééducations et d'évaluer régulièrement les bénéfices de la rééducation sur l'enfant. Dans le cas d'un enfant bilingue, l'évaluation des progrès en français peut être faite classiquement par l'orthophoniste. Mais celui-ci doit également veiller à ce que la seconde langue progresse, et il faut pour cela se fier à ce que les parents rapportent. C'est pourquoi, la relation thérapeutique avec les parents est primordiale.

Lorsqu'un enfant bilingue présente un retard ou un trouble du langage, il ne présente pas forcément des difficultés sur les mêmes aspects dans les deux langues. Il est important d'identifier les aspects qui posent problème dans les deux langues afin d'agir directement sur les compétences langagières de l'enfant.

Cette prise en charge de l'enfant bilingue est différente de celle classique et pourrait relever d'une spécialisation de l'orthophoniste. En effet, même si la formation en orthophonie est générale, dans les faits, les orthophonistes prennent rarement en charge toutes les

pathologies et se spécialisent souvent pour des domaines qui demandent des formations approfondies.

La prise en charge orthophonique du langage oral d'un enfant bilingue doit intégrer les deux cultures de l'enfant. Comme le décrit Sanson : « La possibilité, pour l'enfant qui grandit dans un contexte multiculturel, de faire des liens entre ces univers culturels, tout en conservant son identité, reste un objectif essentiel de nos projets de soins. » (2008, p. 200)

Le diagnostic et la prise en charge seront facilités par une bonne connaissance des mécanismes de développement du langage oral chez le jeune enfant bilingue.

PARTIE 2 : METHODOLOGIE

I - POPULATION

1) CLASSES DE TOUTE PETITE SECTION : VAL DE REUIL

Quatre écoles de Val-de-Reuil comportent une classe de toute petite section. Ces écoles sont classées en réseau d'éducation prioritaire (REP). Depuis 2015, les établissements scolaires sont classés en fonction d'un « indice social » qui comprend quatre paramètres qui « impactent la réussite scolaire » : le taux de catégories socio-professionnelles défavorisées, le taux d'élèves boursiers, le taux d'élèves résidants dans une zone urbaine sensible (ZUS), le taux d'élèves ayant redoublé avant la sixième. Certaines de ces écoles sont classées en REP +, cela signifie qu'au regard de « l'indice social » les élèves sont considérés comme encore plus défavorisés. Parmi les quatre écoles de Val-de-Reuil qui comportent une classe de toute petite section, deux sont classées en REP : l'école « Les Dominos » et l'école « Le Pivolle ». Deux autres sont en REP + : l'école « Des Cerfs-Volants » et l'école « Jean Moulin ».

Pour l'entrée en toute petite section (TPS), la sélection des enfants fait l'objet d'une commission. La démarche d'inscription en classe de TPS est effectuée par la famille auprès de la mairie de la commune de Val-de-Reuil. Les familles sont souvent conseillées par l'école ou par la PMI (Protection Maternelle et Infantile) lorsqu'elles sont suivies. Les dossiers des enfants inscrits passent alors en commission. Celle-ci a lieu au mois de juin pour préparer la rentrée de septembre. Les différents professionnels présents sont au minimum : les quatre enseignantes, un représentant de la PMI et un représentant du CCAS. Les critères pris en compte lors de la sélection des dossiers concernent des risques de retard de développement liés à l'isolement social : pas ou peu de famille proche, difficultés de séparation, mode de garde, loisirs. Un autre critère correspond à des problématiques de handicap de l'enfant lui-même (syndrome ou maladie précoce) ou de ses parents. Un dernier critère pris en compte dans cette sélection est l'expression de besoins d'accompagnement parental. Les familles suivies à la PMI au CCAS ou encore par d'autres associations sont incitées à faire les démarches d'inscription. Les dossiers des enfants allophones sont également étudiés en priorité afin de favoriser l'acquisition précoce de français.

Pour rentrer en TPS, l'enfant doit avoir au minimum 2 ans. C'est pourquoi, certains enfants nés en fin d'année arrivent dans la classe au mois de janvier. On observe alors un écart important de développement car certains enfants ont presque 3 ans quand les nouveaux arrivants ont à peine deux ans. Le temps de classe a lieu de 8h30 à 11h45 du lundi au vendredi. Le temps peut être plus court en début d'année puis allongé progressivement. Au début de

l'année, chaque classe accueille entre 10 et 12 enfants. Cet effectif peut s'élever jusqu'à 17 en fin d'année. Dans chaque classe l'institutrice est accompagnée d'une ATSEM (agent territorial spécialisé). La classe est ouverte, les parents sont invités à rester afin que la séparation puisse se faire de manière progressive si l'enfant présente des réticences.

2) SELECTION DES ENFANTS

Pour cette étude, nous avons sélectionné uniquement des enfants entrés à l'école au mois de septembre. Nous étudierons 7 enfants turcophones en comparaison avec 7 enfants monolingues francophones issus des quatre classes de TPS de Val-de-Reuil.

Pour cela, nous avons présenté le projet aux parents dans chaque classe. Nous leur avons demandé les autorisations pour que leur enfant puisse participer à ce projet. Les parents ont rempli un questionnaire sur le développement de leur enfant ainsi que les pratiques langagières à la maison.

Pour élaborer le questionnaire (voir ANNEXE 1), il fallait limiter le nombre d'informations afin qu'il tienne en une page pour ne pas décourager les parents et notamment avec ceux qui ne maîtrisent pas totalement le français. Nous avons commencé par une partie identité de l'enfant, son nom, son âge, sa date de naissance et sa classe. Cette partie est strictement confidentielle mais a permis l'appariement entre les enfants turcophones et les enfants monolingues. La deuxième partie du questionnaire concerne les langues parlées à la maison par les deux parents puis les informations sur la fratrie, ainsi que les langues pratiquées par les frères et sœurs. La partie suivante concerne le développement de l'enfant notamment l'acquisition de la marche, de la propreté et le début du développement du langage. Suivent des questions sur la prématurité et la santé de l'enfant et les éventuels troubles du langage retrouvés dans la famille. Ces informations ont permis de ne pas inclure des enfants présentant un développement potentiellement atypique. Les critères d'exclusion sont des premiers mots apparus après 2 ans, une grande prématurité, une surdité supérieure à 20 décibels même implantée ou temporaire.

A partir de ce questionnaire, nous avons retenu sept enfants turcophones. Tous pratiquent le turc à la maison et la maîtrise du français des parents n'est pas équivalente. Nous avons ensuite sélectionné sept enfants francophones appariés selon leur âge et leur classe avec les enfants allophones. Aucun ne présente de handicap ou de particularité développementale identifiés.

3) DESCRIPTION DE CHAQUE ENFANT

Nous appellerons les sept enfants turcophones que nous avons sélectionnés : A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7. Ces enfants sont répartis dans les quatre classes de TPS de Val-de-Reuil. Tous sont nés en France. Nous allons présenter ici rapidement chacun des enfants, leur fonctionnement familial et langagier.

A1 est un **garçon** né au mois de janvier 2016. Il vit avec ses deux parents et sa sœur scolarisée en CE1. Ses parents maîtrisent très bien le français, sa sœur également mais parlent exclusivement turc à la maison. Il a des contacts quotidiens avec la famille élargie. Il voit régulièrement des cousins et cousines ainsi que ses grands-parents. L'entrée à l'école a été difficile, la séparation était très douloureuse avec parfois des pleurs tout au long de la matinée. Cela a duré plusieurs semaines mais les parents étaient motivés et A1 disait vouloir tout de même venir. Il est maintenant bien intégré dans la classe et vient à l'école avec plaisir.

A2 est un **garçon** né au mois de janvier 2016, il vit avec ses parents son petit frère âgé de quelques mois et ses grands-parents paternels. Son père pratique le français au travail mais sa mère et ses grands-parents le comprennent très peu. Ils parlent uniquement turc à la maison. A2 est décrit comme discret et parlant peu mais s'exprimant déjà en turc à son entrée à l'école.

A3 est un **garçon** né au mois de janvier 2016. Il vit avec ses deux parents et son grand frère scolarisé en grande section. Son père maîtrise le français et sa mère parvient à se faire comprendre mais le parle très peu. La langue parlée exclusivement à la maison est le turc, même entre les enfants. A3 est décrit comme discret, parle peu mais est entré dans le langage avant deux ans et associe plusieurs mots en turc.

A4 est un **garçon** né au mois de janvier 2016. Il vit avec ses deux parents et sa sœur, scolarisée en moyenne section. Ses deux parents maîtrisent totalement le français mais parlaient exclusivement le turc à la maison avant son entrée à l'école. A4 commence, depuis la rentrée, à parler alternativement le français et le turc avec sa sœur à la maison. Le développement moteur ne semble pas poser de problème. Il est décrit comme ayant parlé très tôt. Il s'exprimait déjà très bien en turc avant l'entrée à l'école.

A5 est une **filles** née au mois de mars 2016. Elle vit avec ses deux parents et ses grands frères et sœurs. Elle a deux grandes sœurs, une en CE1, une au collège et un frère en CM2. Son père pratique le français notamment pour son travail mais sa mère ne le pratique pas du tout et le comprend peu. La famille pratique donc exclusivement le turc à la maison. Les frères et sœurs parlent uniquement turc entre eux également. A5 parlait peu à son entrée à l'école ;

elle n'associait pas encore plusieurs mots. La séparation avec la mère a été difficile à accepter et le cadre scolaire également.

A6 est un **garçon** né au mois d'août 2016. Il vit avec ses deux parents et son frère de 8 ans diagnostiqué autiste, actuellement scolarisé en grande section mais en attente d'une place dans une école spécialisée. Les deux parents maîtrisent le français, ils n'ont utilisé que le turc à la maison les premières années mais depuis quelques mois, ils ont choisi de parler français le plus possible pour aider le grand frère qui a des difficultés importantes à entrer dans l'apprentissage du français. A6 ne présente pas de particularités développementales, il a commencé à parler avant 2 ans et ses compétences en communication semblent bonnes.

A7 est un **garçon** né au mois d'août 2016. Il vit seul avec sa mère. Celle-ci est née en France de parents turcs. Elle maîtrise très bien le français mais ne pratique que le turc à la maison avec son fils. Celui-ci présente un développement typique ; la marche et les premiers mots sont acquis aux alentours d'un an. Il associe plusieurs mots en turc depuis l'âge de deux ans. Il est parfois gardé par sa grand-mère qui lui parle également en turc.

Les enfants francophones appariés seront nommés : EC1, EC2, EC3, EC4, EC5, EC6, EC7. Tous sont nés en France de deux parents exclusivement francophones. Ils étaient tous entrés dans le langage avant d'entrer à l'école et ne présentent pas de particularités développementales.

II - BILANS

1) BATTERIE DE TESTS

Pour évaluer les productions et la compréhension langagière des enfants, nous avons sélectionné le bilan EVALO BB, édité en 2010 par Coquet, Roustit et Ferrand. Il permet l'**Évaluation** du développement du **Langage Oral** du jeune enfant de moins de 36 mois ou sans langage. C'est un bilan orthophonique étalonné pour des enfants de moins de 36 mois. Il permet l'évaluation du langage du jeune enfant mais également de toutes les fonctions de communication et les prérequis au langage. Il est destiné au dépistage précoce de troubles du langage ou de la communication. Nous avons ici sélectionné uniquement la partie du bilan qui évalue le langage à proprement parler. L'avantage est que l'évaluation se fait à partir du jeu. Plusieurs figurines sont installées sur la table et dans un premier temps, on laisse l'enfant jouer en notant ses productions spontanées. Puis on demande à l'enfant de dénommer des mots et des actions ainsi que de montrer ou réaliser des actions avec les figurines.

On évalue ainsi le lexique en production (9 items) et en compréhension (12 items). Ainsi que la morphosyntaxe en production (3 items) et en compréhension (7 items). Le détail de ces items est donné en ANNEXE 2. Il s'agit d'un lexique très simple qui concerne la vie quotidienne et en aucun cas les apprentissages scolaires. Par exemple, il n'est pas question de la notion de couleur ou de nombres. L'objectif est d'évaluer les premières aptitudes de l'enfant au langage.

Pour faire une évaluation en turc, nous avons utilisé le même bilan. Nous avons travaillé avec une étudiante en Master 1 de Sciences du langage à l'Université de Rouen Normandie d'origine turque, qui maîtrise aussi bien le français que le turc, connaissant bien les particularités de chaque langue. Nous avons donc traduit chaque item individuellement en tenant compte des nuances de sens pouvant apparaître entre le français et le turc. Les écarts culturels interviennent peu sur du langage aussi simple, de plus, les enfants ont tous grandi dans la même ville et donc dans un même environnement global. Par exemple, des mots comme « chat », « chien » et « voiture » sont probablement rencontrés à la même fréquence par les enfants turcophones que par les enfants francophones. Nous avons donc présenté les items en turc de la même manière que les items en français (voir ANNEXE 3).

2) ORGANISATION

A partir du mois de septembre 2018 et jusqu'au 30 avril 2019, nous avons les deux matinées du lundi et mardi libérées pour assister aux temps de classes. Nous nous sommes donc rendue dans les classes de 8h30 à 12h. Nous avons tourné sur les quatre classes de Val-de-Reuil en passant à chaque fois la matinée complète dans une seule classe afin d'observer les enfants tout au long de la matinée et sur différentes activités.

Bilans initiaux en français

Les institutrices nous ont laissée très libre de notre organisation. Au mois d'octobre, après notre arrivée, nous avons fait passer un bilan initial en français à tous les enfants turcophones et francophones sélectionnés. Nous avons, dans chaque école, une salle communicante avec la classe pour nous installer au calme avec l'enfant. Nous installions les jeux sur la table et en entrant par le jeu, nous pouvions évaluer le langage en production et en réception de l'enfant. Il fallait parfois s'y reprendre à plusieurs fois ou impliquer l'ATSEM car les enfants pouvaient être réticents à nous suivre.

Phase d'observation

De novembre 2018 à mars 2019, nous avons continué à venir dans les classes pour observer le comportement des enfants.

Bilans en turc

Au mois de février 2019, nous avons fait passer les bilans en turc aux enfants turcophones. Pour cela nous avons utilisé EVALO BB préalablement traduit. Nous avons sollicité l'aide des parents et/ou d'une interprète pour réaliser ces bilans. Nous nous installions dans une salle annexe de la même manière que pour les bilans initiaux. Nous prenions un temps avec le parent ou l'interprète pour expliquer ce qui était attendu, ce qu'il fallait dire, ce qu'il fallait demander. Les items étant assez simples, nous avons pu effectuer la cotation en observant et écoutant ce que dit l'enfant parfois en demandant confirmation au parent ou à l'interprète.

Bilans finaux en français

Enfin au mois de mars 2019, nous avons fait passer de nouveau le bilan en français pour faire l'état de l'évolution des enfants allophones en français en comparaison avec l'évolution du groupe contrôle francophone.

3) OBSERVATIONS

Durant la phase d'observation, nous avons observé le comportement des enfants en classe, leurs attitudes face à leurs pairs francophones et allophones. Nous avons pu observer les enfants durant différentes activités : le jeu libre en classe est prédominant au début de l'année. Il y a également des activités dirigées individuelles ou collectives, des moments de rassemblement, un moment de goûter et la récréation.

Chaque activité permet d'appréhender la compréhension contextuelle et verbale des enfants. Durant ces périodes de classe, nous notons les paroles spontanées envers les pairs, envers les adultes ou à soi-même durant le jeu. Nous notons également les réponses verbales et comportementales aux sollicitations. A la récréation nous observons les comportements sociaux ; il est à noter que beaucoup d'enfants retrouvent des membres de leur famille à la récréation.

Ces observations ont permis de décrire le profil social de l'enfant mais également ses réactions et son évolution dans un milieu où il est allophone.

PARTIE 3 : RESULTATS

I – RESULTAT AU BILANS INITIAUX EN FRANÇAIS

TABLEAU 1 : RESULTATS INITIAUX DES ENFANTS ALLOPHONES EN FRANÇAIS

	Lexique en compréhension	Lexique en production	Morphosyntaxe en compréhension	Morphosyntaxe en production
Maximum	12	9	7	3
A1	1	1	1	0
A2	2	1	2	0
A3	3	0	1	0
A4	3	2	1	0
A5	2	1	0	0
A6	1	1	0	0
A7	3	2	1	0
Moyenne	2,14	1,14	0,86	0
Écart-type	0,9	0,69	0,69	0,38

TABLEAU 2 : RESULTATS INITIAUX DES ENFANTS FRANCOPHONES

	Lexique en compréhension	Lexique en production	Morphosyntaxe en compréhension	Morphosyntaxe en production
Maximum	12	9	7	3
EC1	9	6	6	1
EC2	11	7	4	1
EC3	10	5	4	1
EC4	11	7	6	1
EC5	11	7	6	2
EC6	10	6	4	1
EC7	8	4	3	1
Moyenne	10	6	4,71	1,14
Écart-type	1,15	1,15	1,25	0,38

On constate un écart important entre les deux groupes dans toutes les épreuves. Les résultats des enfants turcophones montrent que les enfants ne sont pas entrés dans le français même s'ils comprennent quelques mots. En production, trois savent dire « maman » uniquement, un connaît le bruit du chat, un ne produit aucun mot, les deux derniers disent « maman » et « papa » pour le premier et « maman » et « bébé » pour le deuxième.

En compréhension, ils reconnaissent tous « maman », deux comprennent aussi « papa » et trois comprennent « maman », « papa », et « bébé ». Les enfants ne comprennent pas les demandes comme « montre-moi » ou « qu'est-ce que c'est ? » s'il n'y a pas d'indices contextuels. Ils sont néanmoins rapidement sensibles aux indices gestuels et vocaux.

Les écarts-types sont plus importants chez les enfants francophones dans toutes les composantes. Cela indique un niveau de langage moins homogène chez les enfants francophones alors que le niveau de français est homogène bas chez les enfants turcophones.

II – ÉVOLUTION DU FRANÇAIS

On s'intéresse aux moyennes des écarts entre le bilan 1 et le bilan 2 chez les deux groupes d'enfants.

On prend comme hypothèses pour chaque composante que :

- il existe une différence significative entre le groupe allophone et le groupe francophone sur les moyennes des écarts entre le bilan 1 et le bilan 2.
- la moyenne des écarts est supérieure dans le groupe allophone.

Lexique en compréhension

Après avoir montré l'égalité des variances, on applique le test de Student :

On obtient un degré de significativité : $p = 0,000273992$

Les moyennes sont significativement différentes, la moyenne du groupe turcophone étant significativement supérieure à celle du groupe francophone.

Lexique en production

Après avoir montré l'égalité des variances, on applique le test de Student :

On obtient un degré de significativité : $p = 0,35112401$

L'hypothèse est rejetée, le test ne met pas en avant de différence significative entre les deux moyennes.

Morphosyntaxe en compréhension

Les variances ne sont pas équivalentes, on applique donc le test de Student, variante Aspin-Weich.

On obtient un degré de significativité : $p = 0,01689984$

Les moyennes sont significativement différentes. La moyenne du groupe allophone étant significativement supérieure à celle du groupe francophone.

Morphosyntaxe en production

Les variances ne sont pas équivalentes, on applique donc le test de Student, variante Aspin-Weich.

On obtient un degré de significativité : $p = 0,647966811$

L'hypothèse est rejetée, le test ne met pas en avant de différence significative entre les deux moyennes.

TABEAU 3 : RESULTATS DES ENFANTS TURCOPHONES AUX DEUX BILANS EN FRANÇAIS

B1 correspond au premier bilan effectué en octobre 2018 et B2 correspond au deuxième bilan effectué en mars 2019.

	Lexique en compréhension		Lexique en production		Morphosyntaxe en compréhension		Morphosyntaxe en production	
	B1	B2	B1	B2	B1	B2	B1	B2
Maximum	12	12	9	9	7	7	3	3
A1	1	5	1	1	1	2	0	0
A2	2	6	1	2	2	3	0	0
A3	3	7	0	2	1	3	0	0
A4	3	10	2	6	1	3	0	2
A5	2	6	1	1	0	2	0	0
A6	1	9	1	3	0	3	0	1
A7	3	8	2	3	1	3	0	1
Moyenne	2,14	7,29	1,14	2,57	0,86	2,71	0	0,57
Écart-type	0,9	1,67	0,69	1,59	0,69	0,45	0	0,73

TABEAU 4 : ÉCART DE RESULTATS ENTRE LE PREMIER ET LE DEUXIEME BILAN EN FRANÇAIS DES ENFANTS TURCOPHONES

	Lexique en compréhension	Lexique en production	Morphosyntaxe en compréhension	Morphosyntaxe en production
A1	4	0	1	0
A2	4	1	1	0
A3	4	2	2	0
A4	7	4	2	2
A5	4	0	2	0
A6	8	2	3	1
A7	5	1	2	1
Moyenne	5,14	1,43	1,86	0,57
Ecart-type	1,68	1,40	0,69	0,79

TABEAU 5 : RESULTATS DES ENFANTS FRANCOPHONES AUX DEUX BILANS

B1 correspond au premier bilan effectué en octobre 2018 et B2 correspond au deuxième bilan effectué en mars 2019.

	Lexique en compréhension		Lexique en production		Morphosyntaxe en compréhension		Morphosyntaxe en production	
	B1	B2	B1	B2	B1	B2	B1	B2
Maximum	12	12	9	9	7	7	3	3
EC1	9	12	6	7	6	7	1	2
EC2	11	11	7	7	4	5	1	1
EC3	10	12	5	5	4	5	1	2
EC4	11	12	7	8	6	7	1	2
EC5	11	12	7	8	6	7	2	2
EC6	10	12	6	8	4	5	1	1
EC7	8	8	4	5	3	4	1	1
Moyenne	10,00	11,29	6,00	6,86	4,71	5,71	1,14	1,57
Écart-type	1,15	1,50	1,15	1,35	1,25	1,25	0,38	0,53

TABLEAU 6 : ÉCART DE RESULTATS ENTRE LE PREMIER ET LE DEUXIEME BILAN EN FRANÇAIS DES ENFANTS FRANCOPHONES

	Lexique en compréhension	Lexique en production	Morphosyntaxe en compréhension	Morphosyntaxe en production
EC1	3	1	1	1
EC2	0	0	1	0
EC3	2	0	1	1
EC4	1	1	1	1
EC5	1	1	1	0
EC6	2	2	1	0
EC7	0	1	1	0
Moyenne	1,29	0,86	1,00	0,43
Écart-type	1,11	0,69	0,00	0,53

III – COMPARAISON DU NIVEAU DE LANGAGE EN TURC ET EN FRANÇAIS

TABLEAU 7 : RESULTATS DES ENFANTS TURCOOPHONES AU BILAN EN TURC

	Lexique en compréhension	Lexique en production	Morphosyntaxe en compréhension	Morphosyntaxe en production
Maximum	12	9	7	3
A1	11	9	5	2
A2	9	7	5	2
A3	11	8	5	1
A4	12	9	7	2
A5	10	3	6	1
A6	10	8	6	2
A7	11	8	5	2
Moyenne	10,57	7,43	5,57	1,71
Écart-type	0,98	2,07	0,79	0,49

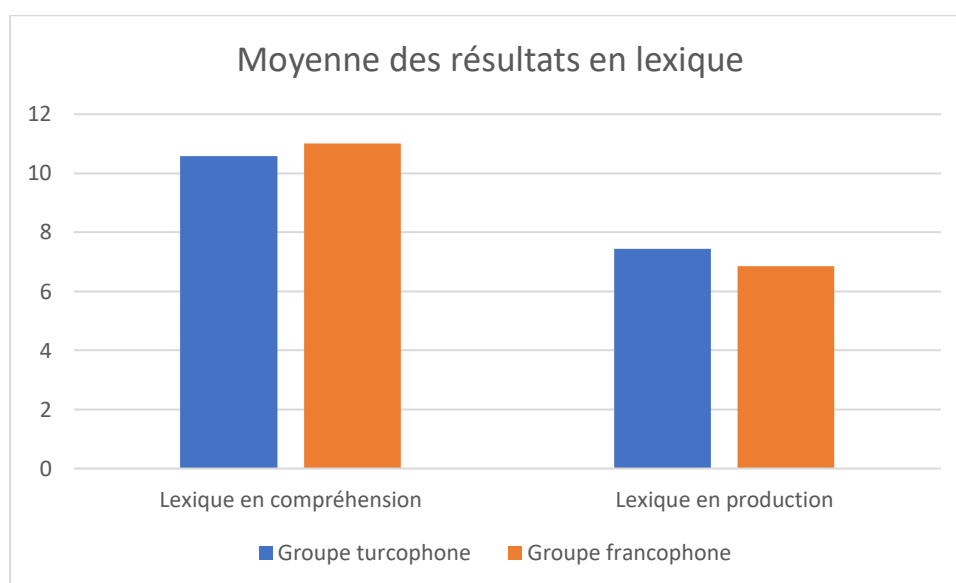
TABEAU 8 : RESULTATS DES ENFANTS FRANCOPHONES AU DEUXIEME BILAN

	Lexique en compréhension	Lexique en production	Morphosyntaxe en compréhension	Morphosyntaxe en production
Maximum	12	9	7	3
EC1	12	7	7	2
EC2	11	7	5	1
EC3	10	5	5	2
EC4	12	8	7	2
EC5	12	8	7	2
EC6	12	8	5	1
EC7	8	5	4	1
Moyenne	11,00	6,86	5,71	1,57
Ecart-type	1,53	1,35	1,25	0,53

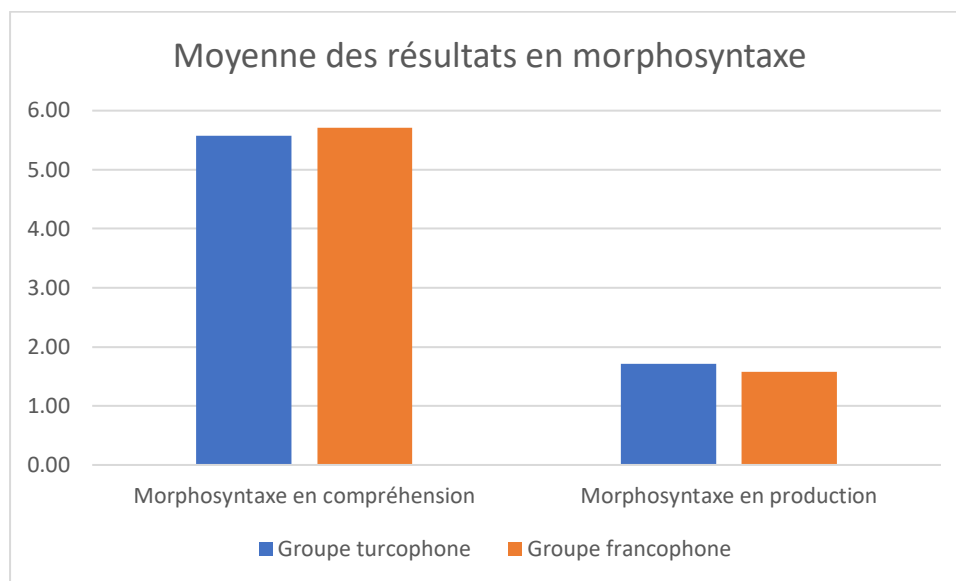
Nous avons comparé les résultats en turc des enfants turcophones et les résultats en français du groupe contrôle. Ces résultats sont présentés sous formes de graphiques : Chaque graphique représente les résultats du bilan dans une composante. Les résultats sont classés par ordre croissant pour faciliter la lecture.

Représentation des résultats du groupe allophone en turc et du groupe contrôle en français :

GRAPHIQUE 1 : MOYENNE DES RESULTATS EN LEXIQUE EN PRODUCTION ET EN COMPREHENSION.



GRAPHIQUE 2 : MOYENNE DES RESULTATS EN MORPHOSYNTAXE EN PRODUCTION ET EN COMPREHENSION.



Nous constatons que sur le lexique en production (*Graphique 1*), les moyennes sont proches. Il ne semble pas y avoir de différences importantes entre le groupe turcophone et le groupe contrôle. Pour le lexique en compréhension (*Graphique 1*), la moyenne du groupe contrôle semble légèrement en dessous du groupe turcophone, tout en restant très proche. Pour la morphosyntaxe en compréhension (*Graphique 2*), la moyenne du groupe turcophone est plutôt proche de celle du groupe francophone. Les scores du groupe turcophones sont assez homogène. On note donc une plus grande hétérogénéité dans le groupe francophone. La courbe morphosyntaxe en production (*Graphique 2*) n'est pas facile à interpréter en raison du peu d'items. Les deux moyennes sont presque égales.

Analyse statistique

On s'intéresse aux moyennes des épreuves de lexique en compréhension et en production : obtient-on une équivalence statistique entre les résultats du groupe turcophone et ceux du groupe francophone ?

On considère ici une différence de 0,2 comme négligeable. L'intervalle d'équivalence pour le score de compréhension : $[-0,2 \text{ à } +0,2]$ soit 16 % de l'écart-type. L'intervalle d'équivalence pour le score de production : $[-0,2 \text{ à } +0,2]$ soit 10 % de l'écart-type. La différence moyenne sur le score de compréhension des bilingues par rapport aux monolingues est estimée à $-0,375$ (intervalle de confiance à 95 % : $-1,85 \text{ à } +1,10$), chevauchant largement les bornes d'équivalence.

La différence moyenne sur le score de production des bilingues par rapport aux monolingues, est estimée à +0,875 (intervalle de confiance à 95 % : -1,67 à +3,40), chevauchant largement les bornes d'équivalence.

En conséquence, les résultats sont compatibles avec les hypothèses suivantes :

- 1) Les bilingues ont des performances nettement inférieures aux monolingues ;
- 2) Les bilingues ont des performances nettement supérieures aux monolingues ;
- 3) Les bilingues ont des performances légèrement inférieures aux monolingues ;
- 4) Les bilingues ont des performances légèrement supérieures aux monolingues ;
- 5) Les bilingues et les monolingues ont des performances équivalentes.

Il n'existe aucune tendance, ni dans un sens, ni dans l'autre. On ne peut rien conclure.

IV – OBSERVATIONS DES ENFANTS TURCOPHONES

Dans la première partie de l'année, la matinée était rythmée par un temps de goûter et une récréation. Le reste du temps des activités éducatives sont proposées ainsi que des temps de jeux libres et des activités en salle de motricité plusieurs fois par semaine.

A la rentrée, les enfants scolarisés en TPS sont tous confrontés à une problématique de séparation. C'est la première fois qu'ils sont tous accueillis en collectivité. Les réactions sont très diverses. Les enfants turcophones se retrouvent de surcroît dans un environnement francophones. Ils ne connaissent pas la langue parlée et sont obligés de s'adapter. On n'observe pas nécessairement plus de réticence à la séparation pour autant. En revanche, ils passent tous pas une phase d'observation silencieuse plus ou moins longue.

A1 a eu beaucoup de mal à rester à l'école au début de l'année. Il a passé plusieurs semaines à pleurer, parfois une grande partie de la matinée. Sa mère essaie de lui parler français au sein de la classe mais utilise encore le turc pour l'apaiser.

Au mois d'octobre, après cette période d'adaptation, il vient plus volontiers en classe mais est encore beaucoup dans le refus et l'opposition. Il ne vient pas au goûter et a du mal à rester pour les temps de rassemblement. Il garde sa tétine la plupart du temps ce qui ne le rend pas toujours disponible pour parler.

Au mois de novembre, il s'habitue à la classe et commence à suivre le groupe. Il ne parle toujours pas et s'appuie beaucoup sur la compréhension en contexte.

Au mois de décembre, il commence à s'exprimer en classe mais uniquement en turc. Il enlève plus régulièrement sa tétine et n'en a pas besoin toute la matinée. Il parle avec l'autre

enfant turcophone de sa classe, ils semblent se comprendre. Ils s'adressent également beaucoup aux adultes et ne semble pas avoir conscience de ne pas être compris.

Au mois de janvier, il parle toujours en turc, il s'exprime beaucoup notamment seul pendant le jeu. Assez rapidement, il se rend compte que l'adulte n'accède pas à sa demande. C'est pourquoi, il met en place des stratégies pour se faire comprendre. Quand il fait une demande il prend la main de l'adulte pour l'amener là où il souhaite. Il utilise également la boîte d'un jeu sur laquelle sont imprimées les photos de chaque élément pour montrer un jouet qu'il veut.

Au mois de février, il commence à répéter quelques mots en français mais ne les utilise pas. Cela commence à apporter une frustration lorsqu'il n'est pas compris.

Au mois de mars, il n'utilise toujours pas le français, il refuse et nous contredit lorsqu'on lui dit un mot en français. Par exemple lorsqu'on lui donne en jouet en disant « tiens c'est le chien », il fait « non » de la tête et répond : « köpek » (qui signifie « chien » en turc).

A la maison, il est décrit comme un enfant très loquace. Il fait des phrases et semble avoir un lexique riche. Il peut parfois se montrer opposant comme il le fait à l'école. En revanche, il lui arrive de dire des mots en français à la maison alors qu'il refuse de le faire à l'école.

A2 est venu à l'école sans problème. Il s'est vite adapté à la classe. Mais il a mis beaucoup de temps à commencer à parler. Il ne présente pas de comportement opposant et la compréhension simple des activités demeure difficile.

Au mois d'octobre, il est toujours dans l'observation, il prend part aux activités comme les puzzles, la peinture ou la pâte à modeler mais reste passif sur les activités de langage. Il entre peu en interaction avec les autres enfants de la classe.

Au mois de novembre, il commence à être plus à l'aise à l'école. Auparavant, en récréation, il restait proche de l'institutrice et n'osait pas aller jouer. Il commence à aller vers les autres et explorer la cour. Il communique avec d'autres enfants turcs et sort de son mutisme.

Au mois de décembre, il commence à répéter quelques mots en classe, notamment pendant le goûter : par mimétisme, comme les autres, il répond « merci » lorsqu'on lui donne quelque chose.

Au mois de janvier, il répète les mots appris en atelier de langage mais n'utilise pas le français spontanément. Il ne parle pas le turc au sein de la classe, ni avec les adultes, ni avec les autres enfants. Il reste assez passif. En revanche, il continue à parler en récréation.

Au mois de février, il est bien intégré dans la classe, il sort de sa passivité pour parfois montrer des comportements d'opposition envers les adultes ou les autres enfants.

Au mois de mars, il répète certains mots quand on lui demande et répète les gestes et les mots des comptines. En revanche, il ne parle toujours pas spontanément dans la classe.

Nous avons questionné sa mère sur son langage à la maison. Nous avons demandé l'aide d'une autre mère de l'école pour traduire car sa mère parle très peu français. A2 semble bien entré dans le langage, il communique avec ses parents et ses grands-parents qui le comprennent bien. Lorsque sa mère vient le chercher il lui raconte ce qu'il faisait dans la classe. Il fait des phrases, cela contraste beaucoup avec son attitude silencieuse en classe.

A3 a un frère scolarisé dans l'école qui a effectué une année de TPS deux ans plus tôt. Il ne présente pas de réticence à venir à l'école et ne montre pas de difficultés face à la séparation. Dans un premier temps, il se montre assez en retrait en classe.

Au mois d'octobre, il commence à participer aux activités proposées, la compréhension contextuelle est bonne.

Au mois de novembre et décembre, il reste silencieux en classe. Il prend part aux activités avec l'adulte et se laisse guider. Il commence à comprendre des phrases simples avec indices gestuels. Il hoche et secoue la tête pour répondre aux questions des adultes. Il interagit peu avec les autres enfants préférant jouer seul.

Au mois de janvier, il commence à venir plus facilement vers l'adulte et fait des demandes non-verbales. Il utilise le oui et le non verbalement.

Au mois de février, il répète quelques mots lors des activités de langage, les comptines ou la lecture de livres. Ses demandes sont encore exclusivement non-verbales mais sont plus facilement compréhensibles.

Au mois de mars, il devient capable de répondre par un mot lorsqu'on lui pose une question, par exemple quand on lui demande de dénommer quelque-chose. Le lexique reste limité et les productions spontanées quasi-absentes.

A la maison, il s'exprime en turc avec ses parents et son frère. Il est décrit comme discret et timide même en dehors de l'école, il va peu vers les personnes en dehors de la

famille proche. Il associe plusieurs mots mais parle peu. Il parle parfois seul lorsqu'il est absorbé par un jeu, ce qu'il ne fait jamais à l'école.

A4 s'est très vite adapté à l'école. Il a commencé à répéter au bout d'une semaine et à s'exprimer très rapidement. Il investit très rapidement le français

Au mois d'octobre, il répète beaucoup les mots qu'on lui donne. Il comprend en s'aidant du contexte et entre dans la compréhension lexicale.

Au mois de novembre, il continue à répéter beaucoup de mots. Il commence à s'exprimer et faire des demandes sous forme de mots comme « gâteau », « boire », « donne ».

Au mois de décembre, il utilise le français et dispose d'un lexique correct, il n'associe pas encore deux mots et répond en turc lorsqu'il n'a pas le mot en français.

A partir du mois de janvier, c'est un élément moteur de la classe, il participe aux activités de langage et commence à associer plusieurs mots comme « aide-moi », « je veux ». Il demande régulièrement « c'est quoi ? » pour connaître le nom français d'une chose.

Au mois de février, il continue à développer son langage, il connaît les couleurs et commence à construire des jeux avec les autres enfants de sa classe sans être gêné par la barrière de la langue.

Au mois de mars, il produit des phrases en français et comprend beaucoup de phrases indépendamment du contexte. Il semble bien faire la distinction entre les deux langues. Par exemple, un jour à la récréation, en entendant un autre enfant parler en turc qui n'arrivait pas à se faire comprendre, il a spontanément traduit la demande de l'enfant.

A la maison, il commence rapidement à parler français avec sa sœur mais continue à parler turc avec ses parents. Sa mère explique qu'il s'adapte à son interlocuteur et a très vite été capable de savoir dans quelle langue s'exprimer avec quelle personne.

A5 est venue à l'école de façon assez peu régulière au début de l'année. Elle n'a pas parlé pendant toute la première partie de l'année. Sa mère rapporte qu'elle comprenait bien le turc mais ne parlait pas encore. Elle précise que tous ses enfants ont parlé tard.

Au mois d'octobre, elle ne parle pas du tout en classe. Elle est discrète et ne rentre pas en communication avec les adultes ou les autres enfants.

En novembre et en décembre, elle continue à venir de manière ponctuelle à l'école. Malgré cela elle s'habitue peu à peu à la classe et semble prendre ses repères.

A partir du mois de janvier, elle vient beaucoup plus facilement vers l'adulte. Elle aime jouer seule et ne supporte pas que les autres jouent avec elle. Elle peut se montrer agressive et crier. Elle commence à s'exprimer dans la classe, en turc uniquement. Elle parle surtout avec les adultes sans se soucier de ne pas être comprise. En interrogeant sa mère, on apprend qu'elle n'est pas toujours intelligible en turc.

Au mois de février, elle commence à être très à l'aise à l'école mais peut parfois se montrer opposante. Elle pleure ou crie quand elle est contrariée. Elle ne peut pas se faire comprendre autrement. Sa mère rapporte qu'elle fait des progrès en turc et qu'elle parle plus à la maison.

Au mois de mars, un nouvel enfant turcophone arrive dans la classe. A5 se met à parler beaucoup avec lui. Il se retrouve beaucoup tous les deux parfois au détriment de leur participation aux activités collectives.

Au mois d'avril, sa compréhension semble s'améliorer et on observe moins de comportement d'opposition. Elle continue à construire des jeux seule et parle beaucoup seule au cours de ces jeux. Elle n'investit pas encore le français en production.

A6 a eu des difficultés de séparation au début qui se sont réglées assez rapidement. Après trois semaines, il était à l'aise à l'école mais il a fallu encore un mois pour qu'il commence à parler en classe. Il a régulièrement sa tétine et il est difficile de lui enlever.

Au mois d'octobre, il commence à venir en classe avec moins d'appréhension.

Au mois de novembre, il semble faire de gros progrès en compréhension. Il est toujours discret et vient peu vers l'adulte mais joue avec les autres enfants et participe aux temps de rassemblement.

Au mois de décembre, il commence à prononcer quelques mots en français. Il a moins régulièrement sa tétine dans la bouche et il accepte de l'enlever pour répondre. Il n'essaie pas de parler en turc et tente directement d'utiliser le français. Il ne parle pas spécialement avec les autres enfants turcophones de sa classe.

Au mois de janvier, le retour à l'école est légèrement difficile, il y a de nouveaux enfants, il a besoin d'un nouveau temps d'adaptation.

Au mois de février, il recommence à parler en français, son lexique s'enrichit, il participe aux activités de langage et aux comptines. Il reste discret et parle peu quand il n'est pas sollicité.

Aux mois de mars et avril, il continue à progresser, il est capable de faire des phrases simples comme : « Donne la voiture » ou « non, à moi ». Il est très attentif lors de la lecture de livres et semble avoir une bonne compréhension.

A la maison, ses parents utilisent le turc et le français depuis peu notamment pour faciliter l'apprentissage de son frère qui est autiste. A6 a investi le français et parle alternativement le français et le turc. Le turc est privilégié pour faire une demande ou exprimer une chose plus complexe mais il répond parfois en français s'il a le lexique nécessaire. Sa mère rapporte qu'il est discret et parle peu en dehors de la maison alors qu'il peut être beaucoup plus loquace dans le cercle familial.

A7 a également eu des difficultés de séparation avec sa mère, tout comme A1, il pouvait pleurer une grande partie de la matinée. L'institutrice et sa mère ont envisagé de remettre à plus tard sa rentrée en classe mais le problème a fini par se régler.

Au mois d'octobre, la séparation reste difficile mais une fois le moment du départ passé, A7 se calme et joue dans la classe. Il découvre l'environnement mais n'est pas encore dans le langage, il vient difficilement aux rassemblements et ne tient pas très longtemps assis avec les autres.

Au mois de novembre, il s'habitue à la classe et commence à investir la relation avec l'adulte. Il répète quelques mots en français.

Au mois de décembre, il connaît quelque mot en français, il utilise le « oui » et le « non ». En revanche, il ne parle pas turc à l'école, ni avec les autres, ni seul dans le jeu.

Au mois de janvier, il répète de plus en plus de mots. L'articulation du français est très bonne et la phonologie aussi. Il peut répéter parfaitement des mots comme « crocodile » ou « perroquet » ce qui n'est pas toujours évident même pour des enfants francophones.

Aux mois de février et mars, il répète toujours les mots qu'il entend et commence à faire des demandes pour connaître du lexique. Il montre des objets pour connaître le mot en français. La demande reste exclusivement non-verbale.

Au mois d'avril, il commence à effectuer quelques demandes spontanées en utilisant des mots français, ces productions restent limitées. En revanche, il est capable de répondre par quelques mots français.

A la maison, il fait des phrases en turc et s'exprime plutôt clairement. Quand sa mère vient le chercher, il lui parle et peut produire des phrases en turc comme : « j'ai perdu mon

doudou ». Sa mère précise qu'elle lui parle uniquement en turc mais qu'il voit régulièrement sa famille proche et ses cousins qui parlent français entre eux.

PARTIE 4 : DISCUSSION

Ce travail avait pour objectif de décrire l'acquisition du français chez des enfants allophones dont la langue maternelle est le turc. Pour cela, nous avons observé 7 enfants en classe de toute petite section à partir du mois de septembre jusqu'au mois d'avril. Cela nous a permis de décrire quantitativement et qualitativement leur langage et son évolution. Nous avons mis en évidence plusieurs profils d'acquisition de la seconde langue chez ces jeunes enfants. Toutefois certaines limites à cette étude apportent des nuances à ces données.

I – APPORT DES BILANS

1) BILANS INITIAUX

Chez les enfants turcophones, le niveau en français est homogène. Le score dans chaque épreuve est proche de 0. Il s'agit pour chacun d'un premier contact avec la langue française. Les enfants francophones sélectionnés sont tous entrés dans le langage. Ils s'expriment tous en français dans la classe. On constate néanmoins des niveaux différents. Ils sont dans la phase d'explosion lexicale qui correspond à une extension rapide du stock lexical connu. C'est pourquoi même si l'âge des enfants est proche, l'écart entre les compétences langagières est important.

Il est important de prendre en compte le comportement langagier de chaque enfant. A l'école, les enfants utilisent le langage principalement :

- vers l'adulte : pour faire une demande ou montrer quelque-chose.
- vers les autres enfants :
- dans le jeu : seul pour étayer son jeu ou avec l'adulte puis avec d'autres adultes lorsqu'ils deviennent capables de construire un jeu.

La fréquence et la nature de ces interactions ne dépend pas seulement des capacités de langage des enfants mais également de leur caractère et de leurs habitudes de vie.

2) ÉVOLUTION DU FRANÇAIS

En compréhension lexicale, on note une évolution positive chez tous les enfants turcophones. Les enfants francophones ont progressé en moyenne mais certains n'ont pas

évolué. On note que l'évolution des enfants turcophones est nettement supérieure à celle des enfants francophones dans ce domaine. La moyenne de compréhension lexicale reste inférieure chez les enfants allophones. Leurs progrès sont plus rapides mais pas suffisants pour atteindre le niveau des enfants francophones.

En production lexicale, la progression est assez irrégulière chez les enfants allophones. Certains enfants ont beaucoup progressé quand d'autres ne s'expriment pas encore en français. A1, par exemple, n'a pas voulu répondre en français alors que sa mère rapporte qu'il utilise certains mots à la maison. Malgré l'interrogation en français, il répond en turc comme il le fait systématiquement en classe. D'autres enfants avaient tendance à répondre certaines fois en turc mais seulement quand ils ne connaissaient pas le mot en français. Au total, la production lexicale a faiblement progressé chez les allophones et les francophones. Il n'est pas possible de mettre en avant une progression plus importante dans l'un des deux groupes. Les enfants turcophones sont, pour la plupart toujours dans une phase d'acquisition passive du français. Pour le groupe francophone, le test n'est probablement pas suffisamment sensible. Il s'agit d'un test de dépistage de troubles du langage qui est rapidement saturé pour des enfants au développement typique.

La compréhension morphosyntaxique a plus largement progressé chez les enfants turcophones que chez les enfants francophones. En effet, là encore, on teste la compréhension de phrases simples avec peu d'items qui est vite saturée chez des enfants ne présentant pas de fragilité langagière. Le test offre peu de possibilité de mesurer la progression. En revanche chez les enfants turcophones, l'entrée dans la compréhension syntaxique est mise en évidence par cette épreuve. Néanmoins les scores restent nettement inférieurs à ceux des enfants francophones. L'écart est réduit mais pas encore comblé. Ces bilans permettent de mettre en lumière un écart entre les deux groupes sur la compréhension verbale du français qui n'est pas toujours observable en classe. Les enfants turcophones parviennent à comprendre en classe, en utilisant des stratégies de compréhension lexicale, non-verbale et contextuelle. Cela témoigne d'une grande capacité d'adaptation chez les jeunes enfants.

La production morphosyntaxique était absente chez tous les enfants turcophones au début de l'année. Elle n'a pas émergé chez tous les enfants. C'est pourquoi la moyenne de progression est faible. Les résultats montrent une faible progression chez les enfants francophones également. Le test présente peu d'items, ce qui limite la visualisation de la

progression. La plupart des enfants ne sont pas encore capables de produire des phrases complexes mais ont amélioré et systématisé la production de phrases simples. Cela n'est pas visualisable dans le bilan.

L'année de toute petite section n'est pas une période suffisante pour que les enfants turcophones atteignent le même niveau de français que leurs pairs francophones. Leur compréhension se développe rapidement. Cela correspond au développement normal du langage. La compréhension précédant la production, un bébé est capable de comprendre avant de pouvoir parler. L'acquisition du français s'effectue de manière naturelle sur le même schéma que l'acquisition de la langue maternelle.

3) NIVEAU DE LANGAGE DANS LA LANGUE PREMIERE

Les enfants de cette étude ont tous un âge proche. Ils sont scolarisés pour la première fois. L'environnement qu'ils connaissent est limité en dehors de la sphère familiale. A cet âge, la stimulation langagière est primordiale pour le développement. Le milieu familial influe beaucoup sur le niveau de développement du langage. L'entrée à l'école permet souvent d'homogénéiser les compétences des enfants. Ce n'est pas le cas pour ces enfants qui n'entendent pas de turc à l'école. Leurs compétences en turc se développent principalement au sein de la famille, même durant cette année. Pourtant, lorsqu'on teste tous les enfants dans leur langue première, on observe des résultats similaires en turc et en français. Cela peut être dû au biais de sélection des enfants à l'entrée en TPS. En effet, les enfants sélectionnés présentent des facteurs de risque pour le développement du langage. Nous avons pu établir que le bilinguisme n'en est pas un, alors qu'il est pourtant pris en compte lors de la sélection. La scolarisation précoce leur permet de débiter plus rapidement l'acquisition du français. Cela permettrait une acquisition plus naturelle, plus proche de l'acquisition de la première langue que de l'apprentissage d'une langue seconde.

II – OBSERVATIONS

Les observations en classe nous ont permis de définir 3 profils d'enfants turcophones. Ces profils correspondent à la manière dont les enfants entrent dans la seconde langue. Nous avons établi à l'aide des bilans et d'entretiens avec les parents que les enfants étudiés ont tous de bonnes compétences en langage.

Profil 1

Ce profil correspond aux enfants A2 et A3. Pour ces enfants, la phase d'observation passive est très longue. Ils acquièrent uniquement du lexique en réception et développent leur compréhension de la même manière que les autres mais ne s'expriment pas encore en français. En classe, ils s'expriment très peu et semblent assez discrets bien qu'ils participent à toutes les activités et ne sont pas moins actifs que les autres. Ces enfants sont encore dans la phase d'apprentissage non-verbale que décrivent Bijleveld et Estienne (2014) : ils développent leur compréhension en silence.

Profil 2

Ce profil correspond à A1 et A5. Ils sont restés silencieux durant une première période assez longue mais ont rapidement commencé à parler en turc dans la classe. Ils ont tous les deux commencé par parler en turc seuls dans le jeu. Puis ils ont pris l'habitude de s'adresser aux adultes en turc. Il est difficile de déterminer s'ils sont capables de discerner les personnes qui les comprennent ou non. Ces paroles, bien que dirigées vers l'adulte, ne peuvent pas être interprétées. A1 semble l'avoir compris plus rapidement que A5. En effet, il accompagne ses paroles de gestes ou montre ce dont il parle, il peut ainsi y avoir une réelle interaction. A5 continue à parler sans réellement se soucier d'être comprise.

Profil 3

Ce profil correspond à A4, A6 et A7. Ce sont des enfants qui ont une bonne aptitude au langage. Ils parlaient tous bien le turc avant d'entrer à l'école. A7 est plus jeune que les deux autres et donc a passé les mêmes étapes mais légèrement en décalage. Ils ont tous les trois rapidement essayé de parler français. Leur première stratégie d'apprentissage a été la répétition de mots. Ils se sont vite appropriés le lexique que les adultes leur apportaient. Pour ces trois enfants, la répétition a, dès le début, été très précise phonologiquement. Cela montre que ce sont des enfants qui ont de bonnes aptitudes pour la parole. Dans un deuxième temps, ils sont passés par une phase d'apprentissage plus conscient, notamment en demandant de nommer des objets. A4 a particulièrement investi l'apprentissage du français. Il a intégré la distinction entre les deux langues et commence à être capable de passer d'une langue à l'autre. A6 et A7 sont, quant à eux, capables intuitivement de savoir quelle est la langue que l'interlocuteur va comprendre : ils s'adressent à leur famille en turc mais jamais à l'institutrice. Ils n'ont, en revanche, pas encore assez de recul pour passer d'une langue à l'autre. Cela est

en harmonie avec **Kroll et Groot (2009)** qui ont montré que l'enfant est rapidement capable de différencier ses deux langues et de savoir laquelle utiliser lorsqu'il s'adresse à un interlocuteur monolingue.

III – LIMITES

La première difficulté pour cette épreuve a été le faible effectif. En effet, la population est limitée : il y a peu de classes de toute petite section et dans ces classes, une minorité est turcophone. Nous avons initialement sélectionné 8 enfants mais l'un d'eux ayant déménagé, notre effectif s'est fixé à 7. Toutefois, une population plus grande aurait limité le temps d'observation de chaque enfant et aurait nécessité une plus grande période pour effectuer les bilans et donc moins de précision. Certains enfants étaient absents régulièrement pour des raisons familiales ou parce qu'ils étaient malades, la première année en collectivité, les enfants tombent régulièrement malades.

Une autre difficulté a été le choix du bilan pour évaluer les enfants en français et en turc. En effet, il existe peu de bilans orthophoniques permettant d'évaluer les enfants de moins de 3 ans, et surtout de faire une évaluation quantitative. Le diagnostic, à cet âge, repose beaucoup sur l'observation. En effet, faire passer une épreuve de bilan à des enfants de 2 ans n'est pas toujours chose aisée. Leur capacité d'attention est limitée, il faut donc que la durée du bilan soit adaptée. De plus le concept de désignation et de dénomination d'image n'est pas toujours compris ou investi et il en va de même que le support numérique.

Nous avons testé plusieurs bilans et malgré un nombre d'items limité, EVALO BB nous a semblé le plus adapté. L'utilisation de jouets et la manipulation a facilité la passation. En limitant le nombre d'items et donc le temps de passation, cela permet de garder les enfants concentrés sur la tâche et d'avoir des résultats qui correspondent aux compétences réelles de l'enfant et qui ne sont pas affectés par son manque d'attention.

La passation des bilans initiaux était parfois compliquée car certains enfants étaient méfiants et avaient du mal à quitter la classe. C'est pourquoi, nous avons parfois fait venir les parents pour observer le bilan et mettre l'enfant en confiance. Il est quand même parfois difficile de savoir quand l'enfant ne connaît pas le mot ou s'il n'est pas décidé à le dire. La passation des bilans en turc a également été difficile. Les mots et phrases étaient assez simples pour pouvoir coter pendant que l'interprète s'adressait à l'enfant mais les résultats sont moins précis car il faut se fier à ce que l'interprète ou la maman nous explique.

En raison du faible effectif et du faible nombre d'items des épreuves, les tests statistiques ont peu de puissance. Le test de Student est généralement appliqué à un échantillon plus grand. La validité des statistiques sur l'écart entre les bilans initiaux et les bilans finaux est discutable. Ils donnent une indication sur les tendances mais pas de réelles preuves scientifiques. Pour estimer l'équivalence entre les résultats en lexique des enfants turcophones et ceux des enfants francophones : la puissance statistique pour prouver l'équivalence, avec 7 sujets dans chaque groupe, était nulle (0%) car l'intervalle de confiance selon la méthode de Student ne peut être suffisamment étroit pour tenir dans l'intervalle $[-0,2 \text{ à } +0,2]$.

IV – INTERET ET PERSPECTIVES

Malgré les difficultés rencontrées pour effectuer les bilans et les difficultés liées à la petite taille de l'échantillon, nous avons pu observer des enfants turcophones confrontés à une seconde langue dans une période critique du développement du langage.

Chaque enfant acquiert le langage différemment, selon sa personnalité, son aptitude au langage et son environnement. Le développement normal du langage respecte néanmoins certains principes comme la compréhension précède la production. Les enfants, même si certains ne parlent pas encore en français, ont tous eu de meilleurs résultats en compréhension. Ce principe est également respecté lors de l'acquisition d'une seconde langue avant trois ans. Il pourrait être intéressant de déterminer si ce principe est toujours valable quel que soit l'âge d'acquisition d'une seconde langue.

Selon la classification de Hamers & Blanc (1983), on parle, pour ces enfants de bilinguisme précoce, mais est-il simultané ou successif ? Le bilinguisme précoce successif correspond à l'acquisition d'une seconde langue après l'acquisition de la langue maternelle. Il n'est pas ici seulement question d'âge mais des processus d'acquisition. En fonction de leurs compétences langagières, il est envisageables que ces enfants ne présentent pas tous le même type de bilinguisme.

CONCLUSION

L'objectif de notre étude était de décrire l'acquisition du français chez des enfants turcophones de toute petite section. Nous avons, pour cela, observé et décrit le comportement de sept enfants turcophones en toute petite section. Nous avons effectué des bilans de langage en français et en turc pour faire un état des lieux de leurs compétences langagières.

De notre problématique découlaient plusieurs hypothèses que nous avons pu discuter grâce aux résultats. La première était qu'il existe un lien entre un bon niveau en turc et une acquisition rapide du français. On remarque que les enfants qui ont vite investi le français parlaient le turc avant leur entrée à l'école. La deuxième hypothèse concernait les principes d'acquisition du langage. Lorsqu'un enfant au développement typique acquiert le langage, il développe sa compréhension avant sa production. Ce principe serait le même pour l'acquisition d'une seconde langue avant 3 ans. Les résultats obtenus aux bilans et les observations vont dans ce sens. La plupart des enfants turcophones ont développé leur compréhension du français même si la production demeure encore peu investie. L'acquisition d'une seconde langue avant trois ans reprendrait donc les mêmes processus que l'acquisition du langage. Pour finir, nous avons estimé que le niveau des enfants dans leur langue première devrait être homogène, les enfants étant appariés par âge et issus d'un même milieu socio-culturel. Les résultats n'ont pas permis de confirmer cette hypothèse de manière certaine.

BIBLIOGRAPHIE

- Akinci, M.-A. (1996), « Les pratiques langagières chez les immigrés turcs en France ». Grenoble : *Écarts d'Identité*, pp. 14-17.
- Akinci, M.-A. (2006), « La réforme de l'écriture en Turquie ». In R. Honvault-Ducrocq (éd.), *L'orthographe en questions*. Rouen : Publications des Universités de Rouen et du Havre, pp. 299-319.
- Akinci, M.-A. (2011), « Orthophonie, bilinguisme et immigration : Le cas des enfants bilingues franco-turcs en France ». In E. Lederlé (éd.), *Le trouble du langage écrit : regards croisés*. Isbergues : Ortho-édition, pp. 265-292.
- Akinci, M.-A. (2013), « Le turc ». In G. Kremnitz, F. Broudic et collectif HSLF (éds), *Histoire sociale des langues de France*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, pp. 823-830.
- Akinci, M.-A. (2016), « Culture d'origine et apprentissages : le cas des jeunes enfants bilingues issus de familles immigrées originaires de Turquie ». In Auzou-Caillemet Th. & Loret M. (dir.), *Prendre en compte le corps et l'origine socioculturelle dans les apprentissages*, Paris : Editions Retz, pp. 203-238.
- Akinci, M.-A., (2016), « Le bilinguisme des enfants turcophones issus de familles immigrées ». In Ch. Hélot & J. Erfurt (éds), *L'éducation bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Limoges : Éditions Lambert Lucas, pp. 473-486.
- Almeida, L., Ferré, S. & Morin, E. et al (2016). « L'identification d'enfants bilingues avec Trouble Spécifique du Langage en France. » SHS Web of Conferences, 27, 10005.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5* (5e éd.). Arlington, VA : American Psychiatric Publishing.
- Armon-Lotem, S., Jong, J. de, & Meir, N. (2015). *Assessing Multilingual Children: Disentangling Bilingualism from Language Impairment*. Bristol : Multilingual Matters.

- Bar-Kochva, I. (2016). « An Examination of an Intervention Program Designed to Enhance Reading and Spelling Through the Training of Morphological Decomposition in Word Recognition. » *Scientific Studies of Reading*, 20(2), pp. 163-172.
- Barrett, M. (2017). « Early lexical development. » *The handbook of child language*. Cambridge : Blackwell, pp. 361-392.
- Bassano, D. (1998 a). « L'élaboration du lexique précoce chez l'enfant français : Structure et variabilité », *Enfance*, pp. 123-153.
- Benedict, H. (1979). *Early lexical development: comprehension and production*. Cambridge : Journal of Child Language, 6(2), pp. 183-200.
- Bijeljac-Babic, R. (2000). « Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce. » *L'acquisition du langage*. Vol. I, Paris : Presses Universitaires de France, pp. 169-192.
- Bijleveld, H.-A., Estienne, F., & Linden, F. V. (2014). *Multilinguisme et orthophonie : Réflexions et pratiques à l'heure de l'Europe*. Paris : Elsevier Masson.
- Blumenthal, M., & Julien, M. (2006). AMK - Anamnese Meertalige Kinderen (Sig). Belgique.
- Bloomfield, L. (1933). *Language history: from Language (1933 ed.)*. Holt, Rinehart and Winston.
- Brooks, R., & Meltzoff, A. N. (2008). « Infant gaze following and pointing predict accelerated vocabulary growth through two years of age: a longitudinal, growth curve modeling study. » Cambridge : *Journal of Child Language*, pp. 207-220.
- Calbour, C. (2006), « Une orthophonie pluri-ethnique. De Babel à moi-même », Communication présentée au 6th CPLOL European Congress, Allemagne, Berlin.
- Coquet, F., Roustit, J. & Ferrand, P. (2010) EVALO BB, EVALuation du développement du Langage Oral du jeune enfant de moins de 36 mois ou sans langage. Isbergues : Orthoédition.

- Cummins, J. (1980). « The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. » *TESOL Quarterly*, Hoboken : *Wiley-Blackwell*, pp. 175-187.
- Cummins, J. (2014). « Bilingualism Language Proficiency, and Metalinguistic Development. » In *Childhood bilingualism*. Hove : Psychology Press. pp. 71-88.
- Cummins, J. & Early, M. (2011) *Identity Texts, The collaborative creation of power in multilingual schools*. London : Trentham Books.
- Dehaene, S. (2018) *Origines du langage et singularité de l'espèce humaine*. Paris : Cours au collège de France.
- Ertek, B. (2017), Développement du vocabulaire en turc et en français d'élèves bilingues franco-turcs et monolingues turcs et français âgés de 6 ans à 10 ans. Thèse de doctorat non publiée, Rouen : Université de Rouen Normandie.
- García, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Hoboken : John Wiley & Sons.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues : Le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel.
- Hamers, J. F. & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme* (Vol. 129). Bruxelles : Editions Mardaga.
- Hamurcu-Süverdem, B. & Akinci, M.-A, (2016), « Etude du développement langagier d'enfants d'origine turque en maternelle ». *Revue Française de Linguistique Appliquée*, pp. 81-93.
- Hamurcu, B. (2015), Développement du turc et du français en situation de bilinguisme précoce. Le cas d'enfants d'origine turque scolarisés en maternelle: Thèse de doctorat non publiée, Rouen : Université de Rouen Normandie.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.

- Hélot, C. (2014). « Apprendre plusieurs langues ou plusieurs langues pour apprendre ? Les enjeux socio-éducatifs du bilinguisme et du plurilinguisme. » *L'école plurilingue en outre-mer*. Rennes : Presse universitaire.
- Horner, K. Weber, J. (2013). *Introducing Multilingualism : A Social Approach*. Abingdon-on-thames : Routledge.
- Huot, H. (2001). *Morphologie : forme et sens des mots du Français*. Paris : Armand Colin.
- Kadas, T. (2017). L'intégration des élèves nouvellement arrivés en France dans l'espace scolaire français. Thèse de doctorat. Strasbourg : Université du Luxembourg.
- Kern, S., (2005), « De l'universalité et des spécificités du développement langagier précoce ». J.-M. Hombert, (éd.), *Aux origines du langage et des langues*, Paris : Fayart, pp. 270-291.
- Komur-Thillo, G., & Djordjevic, S. (2018). *L'école, ses enfants et ses langues*. Mulhouse : Orizons.
- Kroll, J., & Groot, A. (2009). *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. London : Oxford University Press.
- Paradis, M., & Lebrun, Y. (1983). *La neurolinguistique du bilinguisme : représentation et traitement de deux langues dans un même cerveau*. Montréal : Langages, pp. 7-13.
- Liu, L., & Kager, R. (2015). « Bilingual exposure influences infant VOT perception. » *Infant Behavior and Development*, pp. 27-36.
- Liu, L., & Kager, R. (2018). « Monolingual and Bilingual Infants' Ability to Use Non-native Tone for Word Learning Deteriorates by the Second Year After Birth. » *Frontiers in Psychology*, pp. 117-128.
- Lüdi G. (2007), « Plurilinguisme et intégration d'enfants migrants », *Terra Cognita; vol 10*, pp. 66-69.
- Lüdi, G. Py, B. (2003). *Être bilingue*. 3e éd. Berne.

- Marchman, V. A., & Bates, E. (1994). *Continuity in lexical and morphological development: a test of the critical mass hypothesis*. *Journal of Child Language*, pp. 339-366.
- Morel, L., Voye, M., & Legeay, M.-P. (2015). *ERLA, exploration du raisonnement et du langage associé* (Cogilud.). Trucy-Sur-Yonne.
- Pasquet, F. Parbeau-Gueno, A. & Bourg, E (2014) *CLEA Communiquer Lire et Ecrire pour Apprendre*. Montreuil : Editions ECPA.
- Piaget, J. (1923). La pensée symbolique et la pensée de l'enfant. *Archives de psychologie*.
- Riegel, M., Pellat, J.C., Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- Ronjat, J. (1913). Le développement du langage observé chez un enfant bilingue. Paris : H. Champion.
- Sanson, C., Serre, G., & Moro, M. R. (2008). Les langues de Krishna : l'orthophoniste face au bilinguisme. *L'Autre*, Volume. 9(2), pp. 195-202.
- Saussure, F. (de). (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Vygotski, L. S. (1934). *Pensée et langage Traduction de Françoise Sève*. Paris: Éditions sociales.

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE DESTINE AUX PARENTS



Questionnaire à destination des parents

Ce questionnaire est à l'intention de deux étudiantes en orthophonie dans le cadre d'un projet de mémoire. Il est strictement confidentiel et ne sortira pas du cadre de ce projet. Nous vous remercions grandement pour vos réponses.

Adèle Navet et Océane Petit

Nom et Prénom de votre enfant :
 Sa date de naissance :
 Son lieu de naissance :
 Ecole :

PARENTS

	Age	Formation	Langue(s) parlée(s) (en %)
Père			
Mère			

FRATRIE

Prénom :	Date de naissance	Langue(s) parlée(s)	Classe	A-t-il fait une TPS ?

DEVELOPPEMENT

Propreté : - jour : non oui Age :
 - nuit : non oui Age :

Age de la marche :

Age des premiers mots :

Associations de mots : non oui

Mode de garde :

ANTECEDENTS MEDICAUX :

Difficultés pendant la grossesse/l'accouchement :

Prématurité : non oui Terme de naissance :

Hospitalisations : non oui Combien de temps ?

Causes :

Audition vérifiée : non oui Normale ?

Difficultés visuelles : Lunettes : non oui Orthoptie : non oui

ANTECEDENTS FAMILIAUX :

Membres de la famille ayant eu des difficultés langagières ? :

.....

.

Département d'Orthophonie - UFR Santé - Université de Rouen
 22, Boulevard Gambetta - 76183 ROUEN

ANNEXE 2 : GRILLE DE PASSATION EVALO BB (FRANÇAIS)

Lexique	Production	Compréhension
chat		
miaou		
monsieur/papa		
bébé		
vroum (bruit de voiture)		
dame/maman		
chien		
ouaf ouaf		
balle		
la tête du chien		
Le pied du garçon		
marcher		
courir		
sauter		
tomber		
pleurer		
Total		

Morphosyntaxe	Production	Compréhension
Le monsieur se promène.		
La voiture roule.		
Le chien court.		
La maman est couchée.		
Le monsieur pousse la voiture.		
Les enfants jouent à la balle.		
Le chat est sur le banc.		
Le bébé dort dans le lit.		
Total		

ANNEXE 3 : GRILLE DE PASSATION EVALO BB (TURC)

Lexique	Production	Compréhension
Kedi		
miav		
adam/ baba		
Bebek		
araba		
kadın / anne		
köpek		
hav hav		
top		
köpeğin kafası		
çocuğun ayağı		
yürüme : yürüyor		
koşmak : koşuyor		
atlamak/zıplamak :		
düşmek : düşüyor		
ağlamak : ağlıyor		
Total		

Morphosyntaxe	Production	Compréhension
baba(sı) yürüyor		
Araba gidiyor		
Köpek koşuyor.		
Anne/kadın yatıyor.		
Adam arabayı itiyor		
çocuklar top oynuyor		
kedi bankın üzerinde/üstünde		
Bebek yatağında uyuyor		
Total		



Normandie Université

Émergence du français en contexte de scolarisation initiale chez les enfants turcophones avant 3 ans.

Présenté et soutenu par
Adèle NAVET

Résumé

Dans quatre écoles de Val-de-Reuil (27), une classe de toute petite section est destinée à accueillir les enfants à l'école dès 2 ans. Cette scolarisation précoce a pour but de prévenir d'éventuelles difficultés développementales. Parmi les enfants accueillis, certains sont issus de familles turcophones. Ces enfants, en plus d'être accueillis en collectivité pour la première fois, sont confrontés à une nouvelle langue. Notre objectif est de décrire la manière dont ces enfants apprennent le français avant 3 ans. Pour cela nous sommes allées en observation dans les classes de septembre 2018 à avril 2019. Nous avons effectué des bilans de langage en français et en turc pour étudier l'évolution et comparer les enfants entre eux. Nous nous sommes aperçues que les enfants présentaient des attitudes différentes à l'égard de la nouvelle langue mais respectaient les mêmes étapes de développement. Nous avons aussi mis en évidence des processus d'apprentissage similaires aux processus mis en jeu lors de l'acquisition de la langue maternelle.

Mots clés : bilinguisme, jeune enfant, turcoophone, scolarisation précoce, acquisition

Emergence of the French language among Turkish-speaking children in their first year at school before the age of 3.

Summary

In four schools at Val-de-Reuil (27), one class is dedicated to welcome children to school from the age of 2 instead of 3. This early schooling aims to prevent possible developmental impairments. There are, among these children, some who come from Turkish-speaking families. Those children, as well as attending collective care for the first time, are also confronted with a new language. Our objective is to describe the way in which children learn the French language before the age of 3. In order to do that we observed seven Turkish-speaking children in their classrooms from September 2018 to April 2019. We assessed their level both in French and in Turkish to study their evolution and compare children amongst themselves. It became apparent that children have different attitudes towards this new language but followed the same developmental steps. We also brought to light similar processes to those relative to the development of the native language.

Key words : Bilingualism, young child, Turkish-speaking, early schooling, acquisition

Mémoire dirigé par Mehmet-Ali AKINCI, Laboratoire Dynamique du langage in situ EA7474

