



HAL
open science

Étude comparative des processus acquisitionnels du français auprès d'enfants bilingues turcophones et/ou kurdophones scolarisés à l'école maternelle

Margot Roussel

► **To cite this version:**

Margot Roussel. Étude comparative des processus acquisitionnels du français auprès d'enfants bilingues turcophones et/ou kurdophones scolarisés à l'école maternelle. Sciences cognitives. 2021. dumas-03274395

HAL Id: dumas-03274395

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03274395>

Submitted on 30 Jun 2021

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

**Etude comparative des processus acquisitionnels du français auprès
d'enfants bilingues turcophones et/ou kurdophones scolarisés à l'école
maternelle**

Présenté et soutenu par
Margot ROUSSEL

Mémoire de recherche

Mémoire soutenu publiquement le 25 juin 2021
devant le jury composé de

AKINCI, Mehmet-Ali	Enseignant-Chercheur	Directeur de Mémoire
AKIN, Salih	Enseignant-Chercheur	Codirecteur de Mémoire
PASQUET, Frédéric	Orthophoniste et Maître de Conférences en Sciences du Langage	Président du Jury
MIGUEL-ADDISU, Véronique	Enseignant-Chercheur	Membre du Jury
CARVAL, Charlotte	Orthophoniste	Membre du Jury

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

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire, en particulier :

Monsieur le Professeur Mehmet-Ali AKINCI, de l'Université de ROUEN, pour avoir accepté de prendre la direction de mon mémoire en cette année particulièrement difficile. Je le remercie pour sa disponibilité et ses encouragements, mais aussi pour ses lectures attentives et bienveillantes et la transmission de son savoir si précieux.

Monsieur le Professeur Salih AKIN, de l'Université de ROUEN, pour avoir accepté de codiriger mon mémoire et pour ses retours avisés au sujet de mon travail.

Madame l'Inspectrice de l'Education Nationale de la Circonscription ROUEN-SUD, Christine MALOT, pour son accord quant à mon étude au sein des écoles Henri Wallon et Maximilien Robespierre.

Monsieur l'Inspecteur de l'Education Nationale de la Circonscription VAL-DE-REUIL, Jean-Mary LE CHANONY, pour son accord quant à mon étude au sein de l'école Léon Blum.

Monsieur le Directeur Pédagogique du Département d'Orthophonie de l'Université de ROUEN, Frédéric PASQUET, pour avoir coordonné les différentes démarches auprès de la Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale.

Monsieur le Coordonnateur du Réseau d'Education Prioritaire de la Circonscription ROUEN-SUD, Gilles BUREL, pour avoir fait le lien entre l'Education Nationale et le Département d'Orthophonie, mais aussi pour ses précieux conseils sur le plan organisationnel.

Mesdames les directrices des écoles maternelles Léon Blum, Maximilien Robespierre et Henri Wallon, Christine DESBOIS, Rossmery HUET et Kathy LANGNER ainsi que leurs équipes enseignantes respectives et les ATSEM pour leur accueil chaleureux, leur disponibilité et leur bienveillance.

Tous les élèves de Moyenne et de Grande Section de Maternelle, ainsi que leurs familles, pour avoir accepté de participer à mon projet de recherche.

Enfin, j'adresse ma plus sincère reconnaissance à mes parents, amis, et particulièrement Pierre, pour son soutien sans faille tout au long de ces cinq années d'étude.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	2
TABLE DES MATIERES	3
INTRODUCTION	5
CADRE THEORIQUE	7
I. Les mécanismes d’acquisition d’une langue.....	7
1. Les prérequis formels du langage.....	7
2. Le contexte social dans le développement du langage	10
II. L’acquisition de plusieurs langues	11
1. Le bilinguisme	11
2. Du bilinguisme au trilinguisme	18
3. Les effets cognitifs du bilinguisme et du plurilinguisme	19
4. Le bilinguisme des familles issues de l’immigration	20
III. Eléments de typologie des langues.....	24
1. Le français	24
2. Le turc.....	25
3. Le kurde.....	26
IV. Bilinguisme et scolarité.....	27
1. La situation en France	28
2. La scolarité des enfants allophones	28
V. Bilinguisme et orthophonie	29
1. L’évaluation linguistique des enfants bilingues et plurilingues	29
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	31
METHODOLOGIE	33
I. Protocole	33
1. EVALO 2-6.....	33
2. ELO	34
II. Population.....	35
1. Critères d’inclusion et d’exclusion	35

2. Recherche de population	36
III. Organisation des passations	40
IV. Traitement des données.....	42
RESULTATS	43
I. Présentation des résultats	43
1. Enfants bilingues précoces simultanés	43
2. Enfants bilingues précoces consécutifs	48
II. Comparaison des résultats	53
1. Comparaison inter composantes.....	53
2. Comparaison inter groupes.....	54
DISCUSSION	57
I. Interprétation des résultats	57
1. Hypothèse opérationnelle 1	57
2. Hypothèse opérationnelle 2	58
3. Hypothèse opérationnelle 3	62
II. Les limites de l'étude.....	63
1. La situation sanitaire.....	64
2. La population.....	64
3. Le protocole.....	65
4. Les passations.....	65
5. Les résultats	66
III. Perspectives d'ouverture	66
1. Type de bilinguisme ou nombre de langues ?	66
2. Ouverture à l'orthophonie	67
CONCLUSION.....	69
BIBLIOGRAPHIE.....	70
TABLE DES FIGURES, DES TABLEAUX ET DES GRAPHIQUES.....	77
TABLE DES ANNEXES	78

INTRODUCTION

De nos jours encore, la France demeure un pays marqué par l'idéologie du monolinguisme. Au-delà du cadre sociétal, c'est un fait que l'on constate dans le modèle scolaire actuel, qui éprouve encore des difficultés à promouvoir le bi-plurilinguisme, notamment quand ce dernier est issu des langues de l'immigration. Pourtant, la question du bi-plurilinguisme est prégnante et suscite bien des intérêts depuis le siècle dernier. Si le phénomène fait tant parler de lui, c'est qu'il représente une réalité linguistique dans la majorité des pays du monde ; en effet, plus de la moitié de la population mondiale est concernée par le plurilinguisme (F. Grosjean, 2015).

Depuis les années 60, les études au sujet du bilinguisme mettent en avant qu'un contact précoce avec deux langues confère des avantages sociaux, cognitifs et linguistiques aux jeunes enfants. Également, l'acquisition de deux langues dès la naissance peut faciliter l'apprentissage d'une troisième langue (G. Lüdy et B. Py, 2003). Le trilinguisme ne représente pas une simple extension du bilinguisme, mais revêt des processus cognitifs plus complexes. De fait, il permet des avantages plus marqués encore que le bilinguisme, notamment dans l'acquisition de langues subséquentes.

L'intérêt de notre étude s'est porté sur ces enfants en situation de bilinguisme précoce simultané ou consécutif, confrontés à une situation de coexistence de langues en contexte scolaire. Nous avons ainsi observé l'influence d'une ou de deux langues maternelles sur l'acquisition du français. Notre hypothèse se base sur l'idée principale que les enfants bilingues précoces simultanés présentent une acquisition plus rapide du français que les enfants bilingues précoces consécutifs.

Pour recueillir nos données, nous sommes intervenue auprès d'enfants turcophones et/ou kurdophones âgés de 4;3 à 5;9 ans, scolarisés en Moyenne et Grande Section de Maternelle dans les communes de Val-de-Reuil et de Saint-Etienne du Rouvray. Nous avons utilisé différentes épreuves issues des batteries de test EVALO 2-6 et ELO, afin d'observer le développement des composantes langagières en français de chaque enfant, en compréhension et en expression.

Dans un premier temps nous ferons un tour d'horizon des éléments théoriques qui ont fondé notre problématique et nos hypothèses.

Ensuite, nous présenterons notre démarche d'expérimentation en exposant notre protocole expérimental, et en apportant des informations sur les sujets qui ont participé à notre étude.

La troisième partie sera consacrée à la présentation et à la comparaison des résultats en lien avec nos hypothèses générale et opérationnelles.

Enfin, nous essaierons d'interpréter ces résultats en faisant du lien avec les éléments théoriques et exposerons les limites de notre recherche. Nous terminerons par la proposition de pistes d'ouverture en lien avec notre travail.

CADRE THEORIQUE

I. Les mécanismes d'acquisition d'une langue

Plusieurs chercheurs (S. Kern, 2019 ; D. Bassano, 2007) s'accordent aujourd'hui pour dire que le langage se construit à partir d'un bagage initial possédé par tout un chacun dès la naissance, et des sollicitations venues de l'extérieur. Par conséquent, l'influence des facteurs environnementaux, sociaux et culturels dans l'acquisition du langage n'est plus à prouver.

1. Les prérequis formels du langage

Dans le développement du langage précoce, nous savons que les compétences de compréhension précèdent de plusieurs mois les compétences de production. On estime en effet que 4 à 5 mois les séparent, et que ce décalage est présent relativement longtemps (B. Abdelilah-Bauer, 2015). Par souci de bon sens, les points qui vont suivre respectent ce continuum. Aussi, nous nous intéresserons au développement des capacités de perception et de compréhension avant de nous attacher aux premières productions verbales du nourrisson.

1.1 Les capacités perceptives précoces

Les capacités à développer le langage prennent leurs racines dès les premiers mois de vie in utero du fœtus dans le ventre de sa mère. Nous savons en effet que le système auditif devient mature avant la naissance, plus précisément entre 32 et 34 semaines de gestation (R. Bijeljic-Babic, 2017), permettant au fœtus d'appréhender les sons venant de l'extérieur, et de les différencier de la voix de sa mère (S. Kern, 2019). Il n'est donc pas étonnant de constater que le nouveau-né, dès ses premiers jours de vie, est capable de traiter les indices acoustiques des langues entendues. De plus, des recherches ont montré qu'il avait une préférence pour sa langue maternelle (A.J. DeCasper et M.J. Spence, 1986).

Très rapidement, grâce à de nombreux indices notamment prosodiques, le bébé est capable de distinguer les règles phonotactiques qui régissent sa langue. Ces capacités distinctives lui permettent rapidement de séparer le flux de parole entendue en mots. Des recherches menées dans l'acquisition des traits distinctifs phonétiques chez les très jeunes enfants ont montré que ses capacités de discrimination étaient déjà présentes à un mois (T. Nazzi, 2006). A 4 mois, le nourrisson est en mesure de détecter des différences entre des langues similaires sur le plan rythmique, puis, aux alentours de 6 mois, il se spécifie dans les sons de sa langue maternelle. Vers 10 mois, il ne perçoit plus qu'exclusivement les phonèmes de sa langue. Ses connaissances

phonologiques fines lui permettent, vers 12 mois, de commencer à identifier les mots dans le flux de parole entendue.

1.2 Des premières productions verbales aux premiers mots

De leur naissance à 4 mois environ, les nourrissons passent des cris aux gazouillis, en passant par les roucoulements. Entre 4 et 12 mois se mettent en place le babillage rudimentaire suivi du babillage canonique. La distinction entre ces deux terminologies relève en fait d'un continuum, puisque le bébé passe de productions qualifiées de « proto-syllabes », à des suites syllabiques plus précises et plus variées, contenant aussi les propriétés prosodiques de la langue maternelle. Ce babillage représente un tremplin dans l'accession au langage articulé complexe (K. Martel et M. Leroy-Collombel, 2010). C'est aussi à travers lui que les bébés s'exercent à construire leur boucle audio-phonatoire (S. Kern, 2019).

Les premiers mots reconnaissables arrivent logiquement entre 11 et 13 mois, vers la fin de la première année de vie (S. Kern, 2005). Dans un premier temps, les productions se font par mots isolés, dans un contexte bien défini. Cette période est appelée « holophrastique » (C. Dodane et K. Martel, 2008).

1.3 Deux grands types de variations

Bien que l'acquisition développementale du langage soit reconnue par de nombreux auteurs comme un processus universel pour tous les enfants, certains auteurs ayant effectué des recherches au cours des dernières décennies ont pu mettre en avant l'existence de deux types de variations entre les individus : les variations relevant de la diversité des langues, et les variations relevant de la diversité des individus eux-mêmes (D. Bassano, 1998).

En effet, les études récentes, qui se sont davantage axées sur la problématique interlangues, montrent bien que la nature des premiers mots que les enfants apprennent est différente en fonction de la langue qu'ils sont en train d'acquérir (S. Kern, F. Chenu et F. Altinkamiş, 2012). Ce constat est dû à différents facteurs. La typologie de la langue peut simplifier ou au contraire complexifier la possibilité d'extraction des unités sonores au sein du flux de parole. De plus, les différences stylistiques dans le langage adressé à l'enfant ont une influence sur la composition du premier lexique des enfants (S. Kern, 2019). Enfin, le contexte culturel au sein duquel les enfants apprennent la langue peut varier d'une communauté à l'autre (H. Jisa et F. Richaud, 1994).

Les études ont également pu identifier des profils d'enfants en fonction de leur style d'acquisition. C'est ainsi que certains seront plutôt définis, en fonction des auteurs, comme appartenant au style « référentiel » ou « analytique » et d'autres comme « expressif » ou

« global » (H. Jisa, et F. Richaud, 1994 ; D. Bassano, 1998). Dans le premier cas, l'enfant utilise le mot comme unité de base pour progresser ensuite vers des énoncés à deux puis plusieurs mots. Le style expressif, à l'inverse, se manifeste par l'utilisation de structures de bases non analysées. Les enfants ne sont pas dans l'utilisation exclusive d'une stratégie ou de l'autre, mais une dominance d'un des deux styles peut en général s'observer.

1.4 L'explosion lexicale

De nombreuses recherches se sont intéressées à l'étude de cette période si particulière dans le processus d'acquisition du langage définie par le terme « d'explosion lexicale ». Ce phénomène apparaît après la production des premiers mots isolés. Au début, le développement du lexique est assez lent et l'enfant acquiert environ 2 mots par semaine (B. Abdelilah-Bauer, 2015). Ce n'est qu'à partir de 18 mois que le vocabulaire actif du jeune enfant passe d'une cinquantaine de mots à environ 300 à 2 ans. C'est grâce à cette augmentation lexicale qu'il commence à combiner les mots entre eux (K. Martel et M. Leroy-Collombel, 2010). Le passage du mot isolé à la juxtaposition de deux ou plusieurs unités marque également l'apparition de la grammaire dans le langage de l'enfant (S. Kern, 2019).

1.5 La composition du lexique précoce

Le lexique du très jeune enfant est constitué de différents éléments linguistiques que l'on peut regrouper en 4 catégories principales : les noms, les prédicats, les mots grammaticaux et les items para-lexicaux. Les études longitudinales montrent que les enfants acquièrent dans un premier temps plus de noms, et plus spécifiquement des noms inanimés concrets qui représentent les objets (D. Bassano, 1998). Cette observation est cependant à nuancer au regard des différences interindividuelles et linguistiques évoquées ci-dessus. Pour autant, bien que certains enfants produisent des verbes de façon précoce, les noms restent plus fréquemment présents dans le langage, au moins jusqu'à 3 ans. Cela s'explique sémantiquement ; en effet, les noms, du fait de leur imageabilité importante, ont une valeur sémantique importante. A l'inverse, les prédicats sont sémantiquement plus complexes.

1.6 La mise en place de la grammaire

L'apparition de la syntaxe dans le langage de l'enfant signe la mise en place du stade « syntaxique ». L'enfant comprend que les mots peuvent se combiner entre eux pour faire des phrases. Des recherches ont tenté de comprendre comment ce processus de grammaticalisation pouvait se mettre en place dans le langage du jeune enfant. Les chercheurs postulent une relation entre le lexique et la grammaire. Autrement dit, l'émergence de la grammaire n'est possible qu'à partir d'un certain stock lexical. Le processus de grammaticalisation, qui permet à l'enfant

de complexifier petit à petit ses phrases, modélise la longueur de ses énoncés qui deviennent de plus en plus élaborés au fil du temps. A 4 ans environ, il a acquis l'essentiel du système de sa langue maternelle, ce qui lui permet de mettre en place un système de communication efficace (D. Bassano, 2007).

2. Le contexte social dans le développement du langage

Comme nous avons pu l'évoquer en introduction de cette première partie, nous savons depuis L. Vygotski (1934) ou J. Bruner (1983), l'importance des facteurs environnementaux, sociaux et culturels dans l'acquisition du langage et ses variabilités. Pour acquérir le langage, l'enfant doit avant tout avoir envie de communiquer avec son entourage (A. De Houwer, 2006 ; M. Tomasello, 2004). L'importance des interactions sociales dans le développement du langage est en effet au cœur de toutes les études sur le sujet.

2.1 Les prérequis sociaux-cognitifs du langage

Dès sa naissance, le nourrisson est en mesure de communiquer socialement avec son entourage. La communication verbale, par les pleurs et les cris, et plus particulièrement, non-verbale, lui permettent d'entrer en relation avec les personnes de son entourage. Au cours des premières semaines, le nourrisson use de différents moyens pour attirer l'attention, comme les regards, les mimiques et les sourires (S. Kern, 2019).

2.2 La structure dialogique

Nous devons la conception du terme « dialogue » à Mikhaïl Bakhtine (1929). J. Bruner (1983) utilise les termes de « routines sociales » ou de « formats d'interaction » pour définir le contexte partagé de règles bien spécifiques entre la mère et son enfant qui se mettent en place vers 3-4 mois. La répétition de ces moments ritualisés nourrit l'intention de communiquer chez l'enfant, qui intègre petit à petit les règles conversationnelles, comme les tours de parole par exemple (E. Veneziano, 1997).

2.3 Le langage adressé à l'enfant

Le langage adressé à l'enfant, aussi appelé « motherese » par certains auteurs (C.E. Snow et C. A. Ferguson, 1977) fait encore aujourd'hui l'objet de nombreuses recherches. Il se manifeste par la modification de l'input des différentes composantes langagières dans le discours de l'adulte vers l'enfant qui facilitent la communication avec un très jeune enfant. Par conséquent, il joue un rôle dans l'acquisition du langage dans ses aspects formels et pragmatiques, mais aussi dans la variabilité interindividuelle. Il existerait une évolution de la caractéristique de la prosodie maternelle en lien avec le développement du langage de l'enfant (S. Kern, 2019).

2.4 Les prérequis à la communication

Pour communiquer, l'enfant développe au cours de sa première année de vie, un ensemble de mécanismes d'apprentissage, qui contribuent également à l'émergence du langage. En effet, il met en place un certain nombre de compétences communicatives et cognitives afin de former un ensemble de conditions préalables à l'émergence du langage (D. Bassano, 2007). M. Tomasello (2014) met en avant ces différents prérequis comme constituants de la pragmatique développementale, qu'il considère être l'une des fondations de la cognition humaine. Selon lui, elle porte sur le lien entre la parole et la situation sociale où cette parole est réalisée. Parmi les prérequis qui fondent la pragmatique développementale, nous pouvons retrouver la théorie de l'esprit qui regroupe notamment l'attention conjointe, la compréhension des intentions de communication, et l'imitation. Tous ces prérequis sociocognitifs participent largement à la mise en place de l'acquisition du langage chez le tout petit.

II. L'acquisition de plusieurs langues

1. Le bilinguisme

Les enjeux linguistiques sont présents depuis des millénaires ; aussi, il n'est pas surprenant de constater que l'intérêt porté au bilinguisme remonte à plusieurs siècles. En effet, les premières documentations qui se sont intéressées au contact des langues en Europe datent du XVII^{ème} siècle. Cependant, c'est surtout depuis le siècle dernier, et plus précisément depuis les années 1950, que les recherches dans ce domaine se multiplient (J. Ronjat, 1913 ; U. Weinreich, 1953). Le développement des neurosciences, l'apport d'autres disciplines telles que la psycholinguistique, la sociolinguistique ou encore la linguistique, permettent d'illustrer des points de vue différents mais complémentaires, qui enrichissent et spécifient les connaissances d'ores et déjà établies (J.F. Hamers et M. Blanc, 1983).

« Le bilinguisme se manifeste dans tous les pays du monde et est dû à de nombreux facteurs tels que le contact des langues à l'intérieur d'un pays ou d'une région, la nécessité d'utiliser une langue de communication en plus d'une langue première, la présence d'une langue parlée différente de la langue écrite au sein d'une même population, la migration politique, économique ou religieuse, le commerce international, les cursus scolaires suivis par les enfants, l'intermariage et la décision d'élever les enfants avec deux langues, etc. » (F. Grosjean, 2015, p. 13). Les situations au cours desquelles se côtoient plusieurs langues sont donc multiples et apparaissent dans de très nombreux contextes. Par conséquent, les profils plurilingues représentent une variabilité importante.

Aujourd'hui, le plurilinguisme représente plus de la moitié de la population mondiale (F. Grosjean, 2015 ; M.A. Akinci, 2016). Aussi, davantage d'enfants grandissent dans un environnement bilingue plutôt que monolingue (S. Kern, 2019). D'autres observent qu'un tiers de la population mondiale utilise couramment deux langues ou plus pour différentes activités, tels que le travail, la vie familiale ou encore les loisirs. Il y a même plus de personnes qui utilisent de façon irrégulière des langues autres que leur langue maternelle (L. Wei, 2000).

1.1 Les approches du bilinguisme

Les définitions à l'égard du bilinguisme sont nombreuses, soulignant la complexité et la diversité que représente ce concept.

Au cours du siècle dernier, des définitions relativement d'un abord restrictif au sujet du bilinguisme ont pu être apportées. En 1933, Léonard Bloomfield définissait le bilinguisme comme « la connaissance de deux langues comme si elles étaient toutes les deux maternelles » (L. Bloomfield, 1984, p. 56). En 1951, Jules Marouzeau parlait de « la qualité d'un sujet ou d'une population qui se sert couramment de deux langues, sans aptitude marquée pour l'une plutôt que pour l'autre » (J. Marouzeau, 1951, p. 9). Enfin, en 1953, Uriel Weinreich indiquait que le bilinguisme représentait « l'utilisation alternative de deux langues » (U. Weinreich, 1953, p. 5).

La vision actuelle, plus fonctionnelle, désigne le bilingue comme une personne qui peut fonctionner avec deux ou plusieurs langues dans une conversation (T.K. Bhatia et W.C. Ritchie, 2014). En 2015, François Grosjean définissait le bilinguisme de la façon suivante : « nous entendrons par bilingues les personnes qui ont une utilisation régulière de deux ou plusieurs langues ou dialectes dans la vie de tous les jours ». Il stipule également « qu'une personne bilingue ne résulte pas de deux ou plusieurs monolingues en une seule personne, mais un être de communication à part entière » (F. Grosjean, 2015, p. 33).

1.2 Les classifications du bilinguisme

Différents types de classification ont pu être établis, selon que l'on choisisse de distinguer le niveau de maîtrise, le contexte, ou encore l'âge d'acquisition des langues (J.F. Hamers et M. Blanc, 1983).

Le bilinguisme équilibré est utilisé pour désigner une personne qui possède une maîtrise égale de ses deux langues. Le bilinguisme additif évoque la situation d'une personne qui acquiert une nouvelle langue lui permettant ainsi d'élargir son répertoire et l'utilisation courante de ses deux langues. A l'inverse, lorsqu'une personne tend à remplacer sa langue maternelle par une autre, nous parlerons de bilinguisme soustractif (W.E. Lambert, 1973). Ces deux approches sont à

rapprocher du bilinguisme d'élite et du bilinguisme de masse. En effet, elles qualifient les langues au regard de leur statut. Par conséquent, un bilinguisme additif résulte généralement de l'acquisition de deux langues privilégiées (bilinguisme d'élite), permettant ainsi le maintien des deux langues à un niveau similaire. A l'inverse, un bilinguisme soustractif ou transitoire se manifeste bien souvent par l'attrition de la langue maternelle, généralement de statut minoritaire (bilinguisme de masse), la langue dominante s'utilisant logiquement dans la majorité des situations.

En 1983, J.F. Hamers et M. Blanc proposent la classification suivante, qui permet de distinguer le type de bilinguisme en fonction de l'âge et du contexte d'acquisition des langues :

- Le bilinguisme précoce et simultané (de la naissance à 3 ans)
- Le bilinguisme précoce et consécutif ou successif (à partir de 3 ans)
- Le bilinguisme tardif (après 6 ans)
- Le bilinguisme d'adolescence ou scolaire (après 10 ans)
- Le bilinguisme de l'âge adulte (L2 acquise après 17 ans)

Les auteurs ajoutent que l'âge et le contexte d'acquisition vont bien souvent de pair ; en effet, une acquisition précoce de deux langues est généralement liée à un contexte familial commun, alors qu'une acquisition plus tardive de la seconde langue est plus souvent liée au contexte scolaire.

Dans le cadre de notre recherche, nous attacherons une attention plus particulière aux bilinguismes précoces simultané et consécutif.

1.3 Le bilinguisme précoce simultané

Le bilinguisme est dit précoce et simultané si deux langues sont présentes dès la naissance (A. De Houwer, 2006). L'enfant est alors confronté, d'une façon ou d'une autre, à deux apports linguistiques différents. En fonction de la stratégie mise en place au sein de la famille, les inputs seront soit spécifiques à une personne, soit apportés par les deux parents sans distinction pour l'une ou l'autre langue (C. Hélot, 2007). Par conséquent, le bilinguisme simultané se manifeste majoritairement au sein de la famille, dans un contexte implicite et informel (M.A. Akinci, 2016).

1.3.1 Deux langues dès la naissance

L'enfant bilingue précoce simultané s'approprie ses deux langues au même moment. Ainsi, dès sa naissance, il apprend à classer les entrées auditives en fonction des langues qu'il entend ; pour cela, au même titre que l'enfant monolingue, il s'appuie sur des indices dits pré-lexicaux, principalement prosodiques, phonétiques, mais aussi phonotactiques. Beaucoup d'auteurs

s'accordent pour dire que les enfants bilingues passent par les mêmes étapes que les enfants monolingues au cours de leur développement langagier (J. Paradis et F. Genesee, 1996 ; J. Meisel, 1989).

S'agissant de la différenciation des langues, les recherches proposent des points de vue qui ne font pas consensus. Li Wei (2000), parle d'une étape au cours de laquelle ils ne peuvent les différencier l'une de l'autre. D'autres mettent en avant l'idée que les enfants font rapidement la distinction entre leurs deux systèmes linguistiques. Partant de ce constat, différents points de vue se distinguent au sujet de l'organisation des langues chez l'enfant bilingue. D'un côté, certains auteurs expriment l'idée que les enfants exposés à deux langues dès leur naissance peuvent les apprendre en tant que systèmes indépendants, sans pour autant qu'il n'y ait pas d'interaction entre les deux (A. De Houwer, 2019). De l'autre, le fait que les enfants bilingues mélangent des éléments de leurs deux langues a fait émerger chez les chercheurs l'hypothèse d'un développement indifférencié ou système linguistique sous-jacent unique (J. Meisel, 1989). M. Swain et M.B. Wesche (1975) soulignent le fait que ce mélange, qui est très présent aux premiers stades, n'est pas nécessairement un élément qui permet de prouver le manque de distinction entre les systèmes linguistiques du jeune enfant car il dépend de nombreux facteurs (choix d'exposition aux langues par les parents, répartition égale ou inégale des langues). Il semble qu'il y ait davantage de mélanges parmi les enfants qui entendent deux langues utilisées librement et de manière interchangeable par les mêmes personnes, et moins chez les enfants qui entendent les langues séparément par une personne ou un lieu différent (M. Murrell, 1966).

Cette période de mélange des langues est souvent suivie d'une différenciation linguistique vers de la troisième année de vie (M. Murrell, 1966 ; M. Vihman, 1982). A ce moment-là, l'enfant est en train de développer deux représentations de ses systèmes linguistiques. M. Swain et J. Cummins (1979), évoquent le modèle de stockage commun du développement bilingue selon lequel toutes les règles des deux langues sont initialement stockées dans un même emplacement, avant de se différencier par la suite. V. Volterra et T. Taeschner (1978) proposent un modèle afin de parler du mélange des langues chez le jeune enfant bilingue :

- Unification initiale des sous-systèmes lexicaux et syntaxiques,
- Différenciation du lexique mais poursuite de l'unification de la syntaxe,
- Différenciation du lexique et de la syntaxe.

Il est cependant compliqué de savoir si la diminution du mélange des deux langues au cours du développement résulte d'une séparation des langues, ou d'un élargissement et d'une spécialisation des répertoires linguistiques de chaque langue qui permettent à l'enfant de ne plus emprunter d'une langue à l'autre.

1.3.2 La construction et l'organisation du lexique

Partant des hypothèses évoquées ci-dessus au sujet de l'organisation des systèmes linguistiques, de nombreuses études ont cherché à comprendre comment le lexique était représenté dans le cerveau des enfants bilingues simultanés. Une des études pionnières dans ce domaine, qui a fortement influencé les recherches par la suite, a été établie par Uriel Weinreich (1953), qui a tenté de comprendre les relations entre le signifiant et le signifié chez la personne bilingue. Il a pu définir deux profils principaux :

- Type A : l'individu combine un signifiant de chaque langue avec une unité distincte de signifié. Le bilinguisme sera alors défini comme « coordonné ».
- Type B : l'individu identifie deux signifiants mais les considère comme un seul signifié. Le bilinguisme sera alors « composé ».

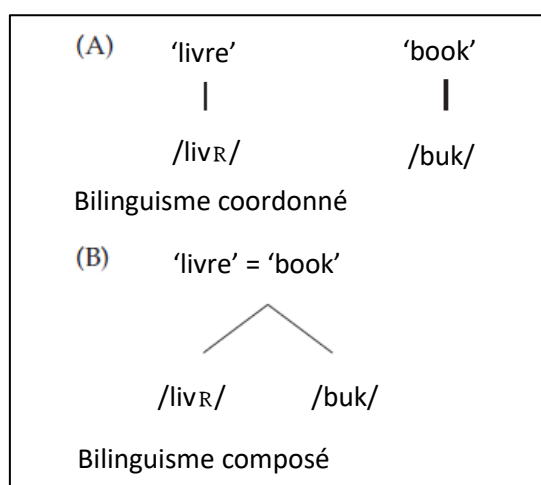


Figure 1 – Le bilinguisme coordonné et composé.

De leur côté, Potter *et al.*, (1984) ont proposé une théorie dans la manière dont les connaissances lexicales bilingues pourraient être représentées dans l'esprit selon deux modèles concurrents :

- Le modèle de médiation de concepts signifie que les mots de la L1 et ceux de la L2 sont liés à un système commun sous-jacent.
- Le modèle d'association de mots signifie que les mots de la L2 sont compris dans les représentations lexicales de la L1.

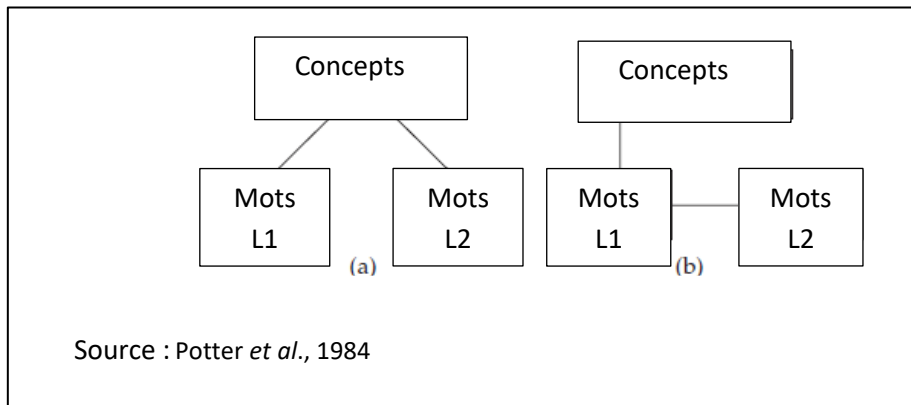


Figure 2 – Modèle de médiation de concepts (a) et modèle d'association de mots (b).

D'autres chercheurs (P.A Kollers et E. Gonzalez, 1980 ; A. Paivio et A. Desrochers, 1980) ont proposé un modèle à double stockage, avec une mémoire bilingue séparée mais avec des stocks qui sont interconnectés entre eux.

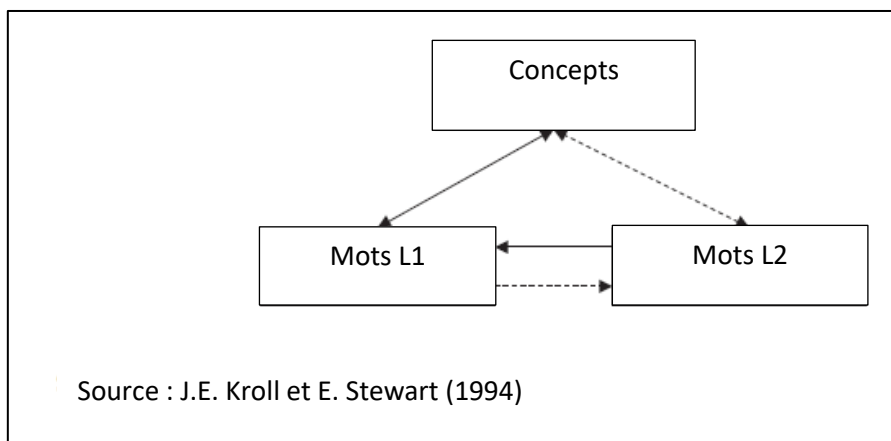


Figure 3 – Le modèle hiérarchique révisé.

Enfin, François Grosjean (2001), propose un continuum situationnel qui induit différents modes de langage, avec une idée de continuum :

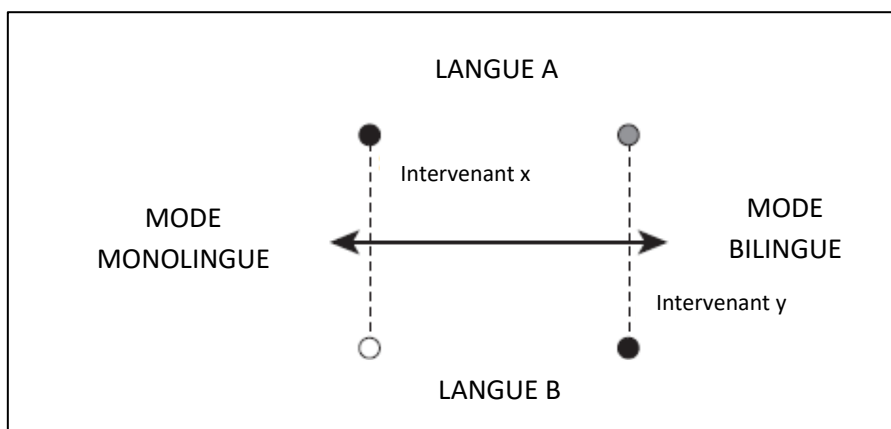


Figure 4 – Continuum du mode langagier.

1.4 Le bilinguisme précoce consécutif

Le bilinguisme est dit précoce et consécutif si la seconde langue est introduite dans l'environnement de l'enfant après 3 ans (A. De Houwer, 2019). Il peut se faire de façon informelle, comme c'est le cas pour les enfants issus de familles immigrées, mais peut aussi être la conséquence d'une intervention pédagogique, comme dans les programmes d'éducation bilingue ou lors de l'enseignement précoce des langues (M.A. Akinci, 2016). Le premier contact avec cette nouvelle langue est le plus souvent associé à l'entrée à l'école maternelle. Ainsi, l'enfant qui parle une autre langue que le français doit apprendre à communiquer avec des personnes extérieures, dans un environnement qu'il ne connaît pas. Pour lui, les enjeux sont particulièrement importants mais il peut s'appuyer sur sa première langue pour acquérir la deuxième (C. Hélot, 2007).

1.4.1 L'acquisition d'une nouvelle langue

Selon la psycholinguiste Lily Wong Fillmore (1976), la première tâche de l'enfant exposé à une seconde langue est d'établir des relations sociales avec ses interlocuteurs. Par conséquent, il est nécessaire qu'un désir d'intégration soit présent (F. Grosjean, 2015). L'enfant doit donc se sentir en confiance. Or, si le statut de sa langue maternelle est minoré, cela peut représenter un frein au bon déroulement de son intégration. De plus, les relations qu'il établit avec ses deux langues ne sont pas les mêmes car elles ne sont pas associées au même espace ni aux mêmes interlocuteurs, et ont des buts de communication qui diffèrent. A la maison le contexte est familier et concret. A l'école, les situations sont plus abstraites et moins contextualisées (B. McLaughlin, 1984, cité par C. Hélot, 2007, p. 52).

1.4.2 Les styles d'apprentissage

Les différences interindividuelles stylistiques (D. Bassano, 1998, entre autres) se retrouvent dans l'apprentissage d'une seconde langue. En effet, les profils référentiel et expressif sont aussi présents dans le bilinguisme précoce consécutif. Ainsi, certains enfants ont tendance à privilégier la communication à l'exactitude des énoncés, quand d'autres sont plus intéressés par le contenu. Les auteurs distinguent quatre étapes successives dans l'acquisition d'une nouvelle langue (B. Abdelilah-Bauer, 2015) :

- L'enfant découvre que les autres personnes utilisent une langue différente de la sienne. Il tente alors de parler sa langue maternelle avec eux.
- Quand l'enfant s'aperçoit qu'il n'est pas compris, il passe par une phase de mutisme, au cours de laquelle il n'utilise pas le langage verbal pour communiquer. Il donne alors

l'impression d'être passif, or il est à l'inverse très actif et se laisse imprégner par sa nouvelle langue.

- L'enfant utilise ensuite des formules types pour communiquer avec son entourage ; on parle de langage « télégraphique ».
- L'enfant commence à produire des phrases correctes. Si des erreurs sont encore fréquentes, elles sont tout à fait normales dans le processus d'acquisition de la seconde langue.

2. Du bilinguisme au trilinguisme

Aujourd'hui, l'acquisition de trois langues est considérée comme une configuration linguistique distincte de l'acquisition de deux langues, et non comme une simple extension du bilinguisme. En effet, son apprentissage présente plus de diversité encore que l'acquisition bilingue. Son étude est par conséquent d'une plus grande complexité et il est nécessaire d'insister sur les différences que cela implique (C. Hélot, 2007 cite J. Cenoz et F. Genesee, 1998, J. Cenoz et B. Hufeisen, 2001, J. Cenoz et U. Jessner, 2000, C. Hoffmann et J. Ytsma, 2003). Cependant, malgré sa prévalence, les recherches sur le trilinguisme restent limitées par rapport à celles sur le bilinguisme, même si elles sont en augmentation.

2.1 La définition du trilinguisme

Il semble qu'il existe encore aujourd'hui peu d'études sur le développement d'une troisième langue. C'est pourquoi nous utiliserons les définitions du plurilinguisme et du multilinguisme pour aborder le sujet du trilinguisme. Le plurilinguisme se définit comme la situation de coexistence de langues, de pluralité de communautés linguistiques dans un espace donné. Le multilinguisme, quant à lui, se définit par la connaissance multiple de langues par un même individu (C. Hélot, 2007). Nous privilégierons par la suite, la notion de plurilinguisme, qui permet de prendre en considération la langue maternelle de certains enfants, même si celle-ci n'est ni enseignée ni reconnue à l'école.

2.2 L'acquisition d'une troisième langue

Les situations de plurilinguisme se multiplient en Europe ; par conséquent, il existe de plus en plus de familles multilingues. Bien souvent, chaque parent y parle une langue différente et décide de la transmettre à son enfant dès sa naissance (C. Hélot, 2007). L'enfant bilingue est donc en général confronté à sa troisième langue au moment où il intègre un environnement différent du cercle familial dans lequel il a côtoyé ses deux langues maternelles. En France, cela se fait généralement au moment où il intègre la crèche ou l'école (B. Abdelilah-Bauer, 2015).

Dans d'autres régions du monde, il arrive néanmoins que certains enfants soient en contact avec trois langues ou plus dès leur naissance ; c'est le cas dans certains continents tels que l'Asie ou l'Afrique par exemple.

Certains chercheurs distinguent deux types de trilinguisme, en fonction de l'âge d'acquisition qui permet de distinguer le langage trilingue précoce de l'acquisition d'une troisième langue plus tardive. Charlotte Hoffmann (2001 ; 2003) utilise l'expression de nourrisson trilingue pour parler des enfants qui sont exposés à trois langues avant 3 ans. Elle parle d'enfant trilingue pour les plus âgés.

Afin d'étudier les aspects du développement trilingue, certaines études se sont basées sur l'influence des facteurs contextuels. Il apparaît donc que le style d'interaction utilisé par l'entourage y joue un rôle déterminant. Bien souvent, les parents parlent une langue maternelle différente, et font le choix de la transmettre respectivement à leur enfant. Si la langue de la communauté est parlée à la maison, l'enfant aura tendance à délaisser ses autres langues ; les chances qu'il développe un trilinguisme actif sont par conséquent réduites. L'absence de langue communautaire à la maison constitue donc un facteur favorable supplémentaire pour devenir trilingue (S. Barron-Hauwaert, 2000).

3. Les effets cognitifs du bilinguisme et du plurilinguisme

Le bilinguisme a longtemps connu un sentiment de dévalorisation en comparaison avec le monolinguisme (F. Gadet et G. Varro, 2006). Or, depuis plusieurs décennies maintenant, les opinions à son sujet ont évolué, le considérant davantage comme un facteur de réussite sociale et cognitive. On pourrait même venir à penser que le monolinguisme constitue un handicap linguistique, puisqu'il se situe en contradiction avec l'évolution de nos sociétés contemporaines (M.A. Akinci et R. Delamotte, 2012).

Les trilingues constituent une partie importante de la population ; ils représentent même la norme dans certains pays. Certaines études se sont donc penchées sur les conséquences cognitives que pouvait apporter le trilinguisme en comparaison au bilinguisme. Nous savons que l'acquisition de trois langues présente des processus cognitifs plus complexes. Parler trois langues inclut en effet de se souvenir de davantage de mots, et par conséquent de faire preuve de capacités inhibitrices importantes. Il a été observé que les avantages du trilinguisme sont plus mis en avant chez les trilingues qui acquièrent leurs langues de façon séquentielle plutôt que simultanée. En effet, une demande progressivement croissante permet de rendre la tâche plus gérable. Les effets du trilinguisme au regard du bilinguisme sont par conséquent davantage observés chez les trilingues plus âgés.

3.1 Le développement des capacités métalinguistiques

Les personnes bilingues possèdent donc des capacités métalinguistiques plus performantes que les monolingues. Cela peut découler du processus d'exposition précoce à une deuxième langue, qui a entre autres pour conséquence l'apport de deux mots pour un même référent. De fait, la relation arbitraire entre un signifiant et son référent se fait de façon plus précoce chez la personne bilingue, et contribue fortement au développement de la conscience métalinguistique. Et de façon interdépendante, elle joue un rôle central et facilitateur dans l'acquisition de langues subséquentes (S. El Euch, 2010).

3.2 L'hypothèse des seuils minimaux de compétence de Jim Cummins

Être bilingue, trilingue ou plurilingue constitue donc un avantage sur les plans cognitif et social, et plus particulièrement au niveau de la flexibilité mentale et de la conscience métalinguistique. L'hypothèse des seuils minimaux de compétence de Jim Cummins (1976 ; 1980), permet d'expliquer ces avantages (J. Cenoz et J. F. Valencia, 1994). Il présente trois niveaux :

- Niveau supérieur : les deux langues de l'enfant sont bien développées ; les compétences sont donc comparables dans les deux langues à celles d'enfants monolingues de même niveau scolaire. Cela engendre des effets positifs au niveau cognitif.
- Niveau intermédiaire : compétences suffisamment développées dans une seule des deux langues. Cela n'entraîne pas d'effets, ni positifs ni négatifs au niveau cognitif.
- Niveau inférieur : compétences insuffisamment développées dans chacune des langues comparativement à des enfants monolingues de même niveau scolaire. Cela entraîne des effets potentiellement néfastes au niveau cognitif.

Ainsi, c'est lorsque la compétence bilingue dépasse le niveau supérieur qu'elle est associée à des avantages cognitifs.

4. Le bilinguisme des familles issues de l'immigration

L'arrivée massive de familles immigrées au cours des cinq dernières décennies dans les pays européens industrialisés a engendré des phénomènes de contact de langues importants (L. Dabène et J. Billiez, 1987 ; M.A. Akinci, 2016). Aussi, les travaux au sujet du bilinguisme des familles issues de l'immigration se font de plus en plus nombreux. En France, les enfants issus des deuxième et troisième générations grandissent dans un pays au sein duquel une idéologie monolingue domine encore aujourd'hui. Par conséquent, le statut, peu valorisant que la société accorde à ces langues minorées a pour conséquence un bilinguisme peu reconnu dans le contexte de scolarisation. Une langue est dite minoritaire quand elle est à la fois minorée et minorisée, et uniquement quand les deux phénomènes se produisent conjointement. La

minoration est liée au statut social diminué de la langue, et la minorisation évoque un nombre moindre d'interactions, concernant les productions orale et écrite (P. Blanchet, 2000).

Pour qualifier le bilinguisme de ces enfants, certains auteurs ont employé les termes de bilinguisme transitoire (G. Lüdi et B. Py, 2003), ou soustractif (W.E. Lambert, 1973). Le terme transitoire est utilisé pour parler de la période au cours de laquelle les deux langues de l'enfant cohabitent. Cette cohabitation, que l'on retrouve majoritairement au moment où l'enfant allophone intègre l'école, va finir par s'appauvrir pour finalement disparaître. L'enfant va donc délaisser sa langue maternelle au profit de la langue de l'école, qui représente la langue dominante, celle de la socialisation (M.A. Akinci, 2016). Ces phénomènes, propres au bilinguisme des enfants issus de familles migrantes, sont essentiellement dus au fait que les langues minorées ne bénéficient pas d'un statut valorisant, et sont considérées comme peu utiles dans le fonctionnement de la société d'accueil.

Des recherches plus récentes tendent néanmoins à réfuter l'hypothèse déficitaire induite par Georges Lüdi et Bernard Py (1986), en proposant une vision plus fonctionnelle et plus valorisante des personnes bilingues, qui considère les enfants issus de minorités linguistiques qui grandissent avec deux langues comme des individus bilingues à part entière, et ce peu importe leur niveau de compétence dans l'une ou l'autre langue (C. Hélot, 2007).

Il est donc nécessaire de se montrer prudent au sujet de l'attrition des langues ou encore du bilinguisme transitoire. En effet, Michèle Tribalat (1996), montre qu'à la troisième génération, il reste encore environ un tiers de jeunes d'origine étrangère qui peuvent comprendre ou parler l'arabe, l'espagnol et le portugais par exemple. C'est notamment le cas du turc, qui est une langue particulièrement résistante, grâce, entre autres, à ses modalités d'intégration propres à sa communauté (M.A. Akinci, 2020). Par conséquent, les langues de la migration peuvent se maintenir de génération en génération.

4.1 La population turque en France

La migration de la population turque vers l'Europe occidentale est relativement récente. Elle a vu le jour dans les années 1960/70, pour des raisons majoritairement économiques. D'abord tournée vers l'Allemagne, elle s'est axée vers la France dans les années 1980. Les premiers immigrants étaient principalement des travailleurs de sexe masculin qui n'avaient, pour la plupart, que peu, voire très peu, de formation professionnelle. Avec la fin de la crise pétrolière, en 1973, le regroupement familial a pris le dessus pour représenter la communauté des immigrants. Aujourd'hui, les familles peuvent être représentées sur deux ou trois générations (M.A. Akinci, 2020).

Le dernier recensement officiel de l'INSEE (2000) dénombrait 262 652 Turcs en France. En janvier 2014, le ministère turc du Travail et de la Sécurité Sociale estimait la population à 611 515 et aujourd'hui ils seraient près de 700 000 dont près de la moitié a acquis la nationalité française. Par conséquent, la communauté turque est l'une des populations immigrées qui a le plus augmenté (M.A. Akinci, 2020).

4.1.1 Langue et culture

Les nombreuses études sur les pratiques langagières des enfants issus de l'immigration turque montrent que la langue se maintient d'une génération à l'autre (K. Yagmur et M.A. Akinci, 2003 ; M.A. Akinci, 2011). En effet, la communauté turque est connue en France pour sa « forte sociabilité communautaire » (M. Tribalat, 1995). Ainsi, les populations turcophones sont fortement représentées dans certaines régions et villes de France. Cette solidarité communautaire leur permet d'accéder à de nombreuses installations turques qui viennent renforcer leur union. Cela entraîne des échanges relativement faibles avec les personnes non-Turcs et les positionne dans une attitude de repli. Parmi ces structures, nous pouvons noter un nombre important d'associations mais aussi une augmentation des commerces destinés à la communauté. D'autres facteurs, tels que les médias de la langue turque, les intermariages, les voyages fréquents en Turquie ou tout simplement la volonté de rester fidèles à leur langue d'origine permettent à la population turque de maintenir un accès à la culture, à la religion et à la langue. Ainsi, le turc demeure la langue dominante dans le milieu familial, et les enfants l'acquièrent comme langue première jusqu'à l'école maternelle (MA. Akinci, 2001). Il y a de plus une volonté forte de pérenniser l'usage de la langue entre les générations ; par conséquent, les plus jeunes continuent à parler le turc à la maison et dans de nombreux domaines de la vie, en plus de la langue majoritaire. Partant de ce constat, le fait est que la plupart des immigrants turcs sont bilingues.

4.1.2 Les familles turques

La famille immigrée de Turquie en France est une famille de type traditionnel ; le recensement de 1999 montre que 34 % des familles ont 3 enfants ou plus. La taille peut changer selon qu'il s'agit des foyers conjugaux fondés par les jeunes issus de l'immigration qui sont nés ou ont grandi en France.

Bien que la communauté turcophone possède une réelle volonté de maintien et de pérennisation de la langue en France, la culture traditionnelle fait que les enfants ne dialoguent pas beaucoup avec leurs parents. En effet, bien qu'élevés comme « des rois », ils sont peu sollicités pour exprimer leurs opinions ou leurs difficultés. Cela a néanmoins tendance à s'atténuer avec les

nouvelles générations qui ont été scolarisées en France et qui ont un rapport différent à la culture (M.A. Akinci, 2016).

4.2 La population kurde en France

La formation d'une diaspora kurde en Europe a débuté dans les années 1960, avec l'arrivée des Kurdes de Turquie en France, puis dans les pays du Benelux, en France, en Suisse et en France. Les premiers migrants étaient majoritairement des travailleurs immigrés (S. Akin, 2017). Aujourd'hui, les membres de la diaspora kurde vivant en Europe occidentale sont estimés à environ 1,7 million. En France, ils seraient environ 240 000 et sont, pour 90 % d'entre eux, des Kurdes originaires de Turquie. Ils résident essentiellement dans les grandes villes et les capitales régionales, et travaillent essentiellement dans le bâtiment, la restauration et le textile.

4.2.1 Langue et culture

Dans le but de maintenir la communauté kurde dans la connaissance de sa langue, de son histoire mais aussi de son patrimoine culturel, de nombreuses associations ont été créées. Ces structures visent aussi à intégrer les nouveaux arrivants, à faire connaître leur culture, leur pays et leur situation actuelle au public kurde. Une recherche internationale, réalisée par des chercheurs des universités de Rouen et de Potsdam entre 2011 et 2013, a pu mettre en avant la volonté de maintenir et de pratiquer la langue d'origine de la famille dans le contexte diasporique. En effet, l'étude montre que la loyauté dans la communauté kurde de France est forte, et que la majorité des enquêtés de la première et de la deuxième générations considèrent le kurde comme leur langue maternelle. La langue kurde faisant l'objet d'une politique répressive, la volonté de la pérenniser est d'autant plus significative. En effet, la langue n'est pas transmise didactiquement dans ses territoires d'origine, ni dans le contexte diasporique. En France, aucune structure, mise à part quelques associations et l'Institut National des Langues et Civilisations Orientales (INALCO), ne propose d'enseigner la langue kurde. Par conséquent, c'est dans la sphère familiale que la langue est apprise et transmise aux générations futures (J.C. Beacco *et al.*, 2017).

4.2.2 Les familles kurdes

La famille kurde se compose généralement de la famille nucléaire, avec parfois un ou quelques parents proches. Il y a en général plusieurs enfants. Le père possède une place importante, et est considéré comme le chef de la famille ; la femme, quant à elle, adopte une attitude plus passive. La langue kurde demeure limitée au cadre familial.

III. Éléments de typologie des langues

1. Le français

Le français est parlé par environ 300 millions de locuteurs dans le monde, sur tous les continents. C'est une langue indo-européenne, qui appartient à la famille des langues romanes. Le français s'est formé en France à partir de la « langue d'oïl » qui était la langue de la partie septentrionale du pays. La langue a été déclarée officielle en France en 1539.

1.1 La phonologie

L'alphabet français utilise l'alphabet latin moderne avec ses 26 lettres. Il possède un grand nombre de voyelles ; on compte en effet 12 voyelles orales, et 4 voyelles nasales, soit 16 en totalité.

Tableau 1- Les voyelles du français.

	Antérieures				Centrale	Postérieures			
Fermées	i		y					u	
Mi-fermées	e		ø		ə			o	
Mi-ouvertes	ɛ	ɛ̃	œ	œ̃				ɔ	ɔ̃
Ouvertes	a					ɑ	ɑ̃		

Concernant les consonnes, il existe 6 consonnes occlusives, 4 consonnes nasales, 7 consonnes fricatives, une consonne liquide et enfin 3 consonnes approximantes, aussi appelées semi-consonnes ou semi-voyelles. Elles sont donc au nombre de 21.

Tableau 2 – Les consonnes du français.

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

1.2 La grammaire

Le français est une langue à morphologie flexionnelle. Les verbes se conjuguent en se fléchissant pour le temps et la personne. La répartition des noms se présente en deux genres, et les pronoms peuvent changer de forme selon leur genre, leur nombre et pour certains leur fonction. C'est aussi une langue à morphologie fusionnelle ; les informations lexicales ou grammaticales sont parfois phonologiquement collées les unes aux autres sans qu'il soit possible de les séparer. Une difficulté supplémentaire du français provient de la conversion phono-graphémique peu transparente entre la prononciation et l'écriture ; en effet, un même son peut avoir plusieurs graphies. Comme la graphie ne peut pas se déduire directement de la prononciation, la langue écrite et la prononciation nécessitent deux apprentissages complémentaires. Dans une phrase déclarative affirmative, l'ordre des constituants est le suivant : sujet-verbe-objet (SVO).

2. Le turc

Le turc est parlé par environ 150 millions de locuteurs dans le monde. Le turc de Turquie appartient à la branche turque de la grande famille altaïque qui comprend aussi une branche mongole et une branche toungouze. La langue turque représente la langue officielle de la Turquie, mais elle est aussi parlée dans les pays environnants et par les communautés turcophones d'Allemagne et de France.

2.1 La phonologie

Depuis le début du XX^{ème} siècle, le turc a adopté l'alphabet latin, mais il possède aussi des caractères absents en français, associe de façon différente les graphèmes et les sons auxquels ils correspondent, et use de différents emplois certains diacritiques (cédille, trémas, etc.). Le turc dispose de 8 voyelles, identiques à celles du français sur le plan phonologique. En revanche, elles ne sont pas identiques sur le plan orthographique.

Tableau 3 – Les voyelles du turc.

	Antérieures		Centrale	Postérieures	
Fermées	i	y	ı		u
Mi-fermées	e	ø			o
Ouverte	a				

Les consonnes turques s'écrivent aussi de manière différente. Par ailleurs, la conversion phono-graphémique est plutôt transparente en turc : à un son correspond une graphie.

Tableau 4 – Les consonnes du turc.

	Bilabiales		Labiodentales		Alvéolaires		Post-alvéolaires		Palatales		Vélaires		Pharyngales	
Occlusives	p	b			t	d					k	g		
Nasales		m				n								
Trilles						r								
Affriquées							tʃ	dʒ						
Fricatives			f	v	s	z	ʃ	ʒ					h	
Approximantes									j					
Approximantes latérales						l								

2.2 La grammaire

Le turc est une langue appelée agglutinante. Cela signifie que l'on peut ajouter de nombreux suffixes à un mot donné. Ainsi, un mot en turc peut correspondre à une phrase en français. En turc, l'ordre des constituants est sujet-objet-verbe (SOV), ce qui veut dire que l'élément principal, soit le verbe, se trouve en dernière position dans la phrase. L'ordre des constituants est donc très différent en turc et en français. La morphologie verbale est particulièrement riche en turc car elle se compose non seulement des marques de flexions de type temps/mode et personne, mais aussi d'un certain nombre de suffixes.

3. Le kurde

Le kurde est parlé par plusieurs millions de locuteurs dans le monde, répartis dans 4 Etats : Irak, Iran, Syrie et Turquie. Le kurde est une langue qui fait partie de la famille des langues indo-européennes ; les deux dialectes principalement usités sont le kurmanji et le sorani. Le dialecte qui prédomine en Turquie est le kurmanji, que nous allons étudier ci-après (S. Akin, 2016).

3.1 La phonologie

Le kurde kurmanji s'écrit principalement au moyen des alphabets arabe et latin. Il possède 31 caractères : 8 voyelles, 2 semi-voyelles et 21 consonnes. Parmi les voyelles on compte 3 brèves et 5 longues.

Tableau 5 – Les voyelles du kurde.

Voyelles brèves	ə	i	y		
Voyelles longues	a	ê	î	o	û

Les 2 semi-voyelles sont le [w] et le [y] ; les consonnes, au nombre de 21, sont, pour la majorité, des consonnes labiales qui se prononcent comme en français (J. Blau et V. Barak, 2000).

Tableau 6 – Les consonnes du kurde.

Sourdes	k		x	ʃ	ʧ	t	s	p	f
Sonores	g			ʒ	ʤ	d	z	b	v
Vibrantes				r	l				
Nasales					n		m		
Soufflées	h								

3.2 La grammaire

L'ordre des mots en kurde est sujet-objet-verbe (SOV), ce qui positionne le verbe en position finale. Le verbe d'une phrase kurde est conjugué, et chaque verbe a un radical du présent et un radical du passé. Il est accordé en personne et en nombre avec le sujet, comme c'est le cas en français. Il existe une construction spécifique dite « agentielle » pour les verbes transitifs au passé, dans laquelle le verbe n'est pas accordé avec le sujet. Au présent, le kurde peut s'interpréter comme « actuel » ou « habituel », à l'instar du français.

IV. Bilinguisme et scolarité

L'enfant construit son langage dans différents contextes, mais c'est essentiellement le contexte familial qui prime au cours de ses premières années de vie. C'est en effet dans la communication familiale que se fait la transmission de la langue maternelle des parents (C. Deprez, 2000). Ce constat vaut aussi bien pour les enfants monolingues que pour les enfants bilingues. Par conséquent, l'école ne constitue pas le seul lieu d'apprentissages. Les enfants au contact de plusieurs langues développent une relation pour chacune d'entre elle, qu'il est important de reconnaître car le statut aura une influence sur les apprentissages scolaires. Ces enfants doivent être reconnus comme des individus bilingues, afin qu'ils puissent s'investir pleinement dans les apprentissages au moment de la scolarisation. De nombreux auteurs (W. Lambert, 1973 ; J. Bruner, 1983 ; 1987) ont montré le rôle prépondérant de l'entourage culturel dans le développement cognitif de l'enfant.

Au sein de cette partie nous utiliserons le terme « plurilinguisme », qui permet de statuer de situations de coexistences de langues au sein de groupes, pour lesquelles la langue maternelle de certains enfants, même si elle n'est pas reconnue ni enseignée à l'école, est prise en considération, au même titre que la langue de scolarisation (C. Hélot, 2007).

1. La situation en France

Le modèle scolaire français est encore marqué par l'idéologie du monolinguisme, et le statut de la langue reste dominant. Par conséquent, bien que des nouvelles directives politiques aillent dans le sens du respect de la diversité linguistique et culturelle et de la promotion du plurilinguisme à l'école, la question de la migration reste problématique et les langues minorées sont encore, dans les textes officiels, celles du handicap (J.P. Zirotti, 2006). Il semble donc que les programmes français éprouvent des difficultés pour prendre en compte le bilinguisme quand il se développe avec les langues de l'immigration. Les programmes mis en place tendent à ignorer le bilinguisme de ces enfants, contribuant ainsi à la pérennisation des connotations négatives au sujet de leurs compétences linguistiques.

2. La scolarité des enfants allophones

Pour tout enfant qui intègre l'école pour la première fois, l'enjeu est de taille. Il l'est d'autant plus lorsque cela concerne les enfants allophones, qui ont une langue maternelle différente de celle qui est parlée à l'école. Ils vont découvrir un environnement inconnu, avec lequel ils vont devoir se familiariser. Cette nouvelle situation représente une rupture dans leur processus de connaissance des langues, ce qui n'est pas le cas des enfants monolingues pour qui l'école constitue un lieu au sein duquel ils peuvent, en toute sécurité, approfondir leurs connaissances d'ores et déjà acquises sur leur langue.

Pour les enfants issus de l'immigration, et plus particulièrement de la communauté turque, la continuité linguistique n'est donc pas assurée par l'école, puisque le « bain linguistique » dans lequel ils sont plongés ne contribue pas au développement de leur bilinguisme, mais à l'acquisition du français (G. Komur-Thilloy, 2018). Ainsi, l'apprentissage des langues continue de s'effectuer dans deux contextes différents qui sont la maison pour le turc, et l'école pour le français.

De précédentes études ont pu montrer que le français devient pour les enfants turcs la langue dominante très rapidement, dès l'âge de 5-6 ans, à la fin de l'école maternelle. En revanche, même si le turc continue de se développer, il est moins maîtrisé (M.A. Akinci, 2011). De nombreux auteurs insistent pourtant sur l'importance de prendre en considération la langue première des enfants allophones au sein de l'école (C. Hélot, 2007). Jim Cummins (1978) stipule l'existence d'une interdépendance au sujet du développement des compétences dans les deux langues, ainsi qu'une influence réciproque pour ce qui concerne les acquis. Autrement dit, il explique que la compétence linguistique de la Langue 2 dépend de la compétence de la Langue 1 au moment de l'exposition à l'apprentissage en L2. L'hypothèse de l'interdépendance

insiste sur l'idée que le développement des deux langues repose donc sur une compétence sous-jacente commune, qui permet les transferts de compétence d'une langue à l'autre d'un point de vue à la fois cognitif et métalinguistique. Il montre donc que, pour que le bilinguisme ait un effet positif sur le développement linguistique, cognitif et scolaire, les deux langues doivent continuer à se développer jusqu'au niveau de la littéracie (capacité à lire et à écrire). Dans le cas contraire, c'est-à-dire lorsque le contexte éducatif ne soutient pas le bilinguisme des élèves et que la littéracie n'est pas développée à un niveau suffisant dans l'une des deux langues (ou parfois dans les deux), les élèves ont des difficultés croissantes de compréhension des tâches scolaires et tirent de moins en moins de bénéfices de leur scolarisation.

V. Bilinguisme et orthophonie

Nous avons pu constater que le bilinguisme représentait une réalité linguistique très prégnante dans nos sociétés. Ainsi, il n'est pas rare, voire de plus en plus courant, de voir arriver des patients bilingues ou plurilingues dans les cabinets d'orthophonie. La prise en charge en orthophonie de l'enfant bilingue requiert la prise en compte des facteurs linguistiques et culturels afin d'identifier si un réel trouble existe. Pourtant, les professionnels concernés ne sont aujourd'hui pas encore assez sensibilisés ni formés au champ du bilinguisme, et à la façon de l'appréhender ni de l'évaluer (MA. Akinci, 2011). L'orthophonie est une discipline jeune qui s'est beaucoup développée au siècle dernier, mais essentiellement dans un versant clinique (G. De Weck et P. Marro, 2010).

Aujourd'hui, il apparaît donc encore difficile de différencier ce qui peut être directement lié au bilinguisme, d'autres éléments qui relèveraient de la pathologie du langage comme on peut en retrouver avec un enfant monolingue. De plus, les normes et les méthodologies mises en place pour cerner le plus précisément possible le profil de l'enfant sont instaurées pour le cas d'un enfant monolingue et se retrouvent toutes bouleversées dans l'univers du bilinguisme. Il en découle que la prise en charge orthophonique reste, de la même façon, évasive.

1. L'évaluation linguistique des enfants bilingues et plurilingues

Les évaluations du langage sont complexes, d'autant plus en situation de bilinguisme. Or nous savons que les tests d'ores et déjà existants en orthophonie sont dans la majorité des cas étalonnés et destinés à une population monolingue. Les évaluations bilingues ont besoin, au moins pour une partie, d'être effectuées en langue maternelle, ce qui nécessite l'intervention d'un traducteur dans la grande majorité des cas. L'importance de l'évaluation est en effet de déterminer, sur le plan qualitatif essentiellement, si le trouble est spécifique, auquel cas les altérations se retrouvent au sein des différents systèmes linguistiques de l'individu. Si le trouble

se situe exclusivement au niveau de la langue du pays d'accueil, il pourra alors être intéressant de se questionner sur l'origine des difficultés, à savoir si elles ne sont pas davantage liées à la situation de la migration (C. Sanson, 2010).

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

De nos jours, les recherches sur le bilinguisme sont pléthores. Depuis le début du XX^{ème} siècle elles se multiplient (J. Ronjat, 1913 ; U. Weinreich, 1953 ; J.F. Hamers et M. Blanc, 1983 ; F. Grosjean, 2015 entre autres), marquant la richesse infinie que revêt ce concept. Le constat n'est pas tout à fait similaire concernant le trilinguisme ; en effet, les documentations restent limitées, alors même que le phénomène est fréquent. Christine Hélot (2007) insiste sur le fait que l'apprentissage de trois langues présente une diversité plus marquée encore que dans le bilinguisme. Le plurilinguisme représente une situation fréquente de coexistence de langues ou de communautés linguistiques dans un espace donné. Les situations de plurilinguisme concernent aujourd'hui beaucoup d'enfants en situation de scolarisation, mais également de nombreux patients dans les cabinets d'orthophonie. Nous savons que le bilinguisme est à présent considéré comme un facteur de réussite sociale et cognitive et les capacités métalinguistiques des personnes bilingues sont plus performantes que celles des monolingues. Cela est d'autant plus vrai dans les situations de bilinguisme pour lesquelles la confrontation à la deuxième langue est particulièrement précoce. Parler trois langues implique des processus cognitifs plus complexes encore, qui jouent un rôle facilitateur dans l'acquisition de langues subséquentes (S. El Euch, 2010).

Dans notre étude, nous chercherons par conséquent à observer les processus d'acquisition d'une nouvelle langue auprès d'enfants allophones scolarisés en Moyenne et en Grande Section de Maternelle. Nous interviendrons auprès d'enfants bilingues précoces simultanés et bilingues précoces consécutifs, turcophones et/ou kurdophones, afin d'étudier l'influence d'une ou de deux langues premières sur le français.

Au regard des différentes lectures au sujet du plurilinguisme, nous émettons l'hypothèse que les enfants bilingues précoces simultanés présenteront une acquisition plus rapide du français que les enfants bilingues précoces consécutifs.

De cette hypothèse générale découlent trois hypothèses opérationnelles :

1. Etant donné que la réception du langage précède et organise la production, nous supposons que la moyenne des résultats obtenus aux épreuves de compréhension en lexicale et en morphosyntaxe sera supérieure à la moyenne des résultats obtenus aux épreuves de production pour les mêmes composantes.

2. Etant donné que les éléments cognitifs relatifs au plurilinguisme facilitent l'acquisition de langues subséquentes, nous supposons que les enfants bilingues précoces simultanés, qui seront en contact avec trois langues à partir de l'entrée à l'école, présenteront des résultats en français supérieurs à ceux des enfants bilingues précoces consécutifs, qui seront en contact avec deux langues à partir de l'entrée à l'école, et ce aux différentes épreuves d'évaluation.
3. Etant donné que les enfants de MSM possèdent une pratique moindre de la langue française, nous supposons que la différence de résultats observée entre les deux groupes d'enfants de MSM sera plus importante que celle observée entre les deux groupes d'enfants de GSM.

METHODOLOGIE

I. Protocole

Afin de réaliser la partie expérimentale de notre recherche, nous avons sélectionné plusieurs épreuves issues de la batterie EVALO 2-6 (F. Coquet, P. Ferrand et J. Roustit, 2009), et une épreuve provenant de la batterie ELO (A. Khomsi, 2001). La présentation détaillée du protocole d'expérimentation apparaît ci-après.

1. EVALO 2-6

La batterie orthophonique EVALO 2-6 permet d'évaluer le langage en développement chez l'enfant âgé de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois. Elle propose de nombreux avantages parmi lesquels l'intégration de l'observation clinique associée à l'analyse quantitative des résultats, mais aussi la liberté d'utilisation des différentes épreuves qui permet à l'orthophoniste de construire son parcours d'évaluation en fonction de ses besoins.

1.1 Présentation des épreuves

La batterie EVALO 2-6 propose de nombreuses épreuves, qui permettent d'évaluer divers domaines comme l'attention, les capacités visuo-spatiales et graphiques, les gnosies, le jeu et la communication, le lexique, la mémoire, la métalinguistique, la morphosyntaxe, la phonétique et phonologie, la pragmatique et les praxies. L'ensemble de ces épreuves est décliné selon deux versions, en fonction des âges :

- La version « petits » de 2 ans 3 mois à 4 ans 3 mois
- La version « grands » de 4 ans 3 mois à 6 ans 3 mois

Ces épreuves sont regroupées au sein de différentes versions transversales destinées à adapter le bilan au sujet et à la plainte. Nous avons choisi de faire passer, pour chaque enfant, deux épreuves issues de la version « courte », et deux épreuves issues de la version « capacités linguistiques ».

1.1.1 Dénomination lexicale

Au sein de cette épreuve, il est tout d'abord demandé à l'enfant de dénommer les premiers items sur lui-même, puis de dénommer des images en couleur. Nous avons utilisé la liste restreinte ; les mots sélectionnés sont des items lexicaux et verbaux ; ils sont extraits du vocabulaire concret de la vie quotidienne selon la base de données lexicales Novlex (E. Lambert et D. Chesnet, 2001). Leur longueur et leur complexité phonologiques sont aussi prises en compte. Ce test

permet d'évaluer conjointement le lexique et la phonologie en production. Pour chaque mot de la liste, l'évaluation se fait en trois temps en fonction des réponses de l'enfant :

- Temps 1 : dénomination de l'image en première intention (directe)
- Temps 2 : dénomination après ébauche orale (en cas d'échec en dénomination directe)
- Temps 3 : répétition du mot s'il est mal prononcé au temps 1 ou non évoqué au temps 2

Un score est calculé pour le versant « lexique », un autre pour le versant « phonologie ».

1.1.2 Désignation à partir d'un mot

Pour cette épreuve, il est tout d'abord demandé à l'enfant de dénommer les premiers items sur lui-même, puis de désigner celle qui correspond au mot énoncé oralement par l'examineur parmi un ensemble d'images proposées. Nous avons ici aussi utilisé la liste restreinte. Chaque planche d'images rassemble des mots du même champ sémantique, avec un distracteur phonologique. Ce test permet d'évaluer le lexique sur le versant de la compréhension. Un score est calculé à partir du nombre de réponses attendues.

1.1.3 Comportements sémiotiques à partir d'images séquentielles

Pour cette épreuve, un support de quatre images est présenté à l'enfant qui doit raconter ce qu'il se passe. Dans le cas où le récit produit en première intention paraît insuffisant, il est possible de proposer un questionnement image par image. L'analyse du corpus recueilli permet de dégager un « profil sémiotique » de l'enfant.

1.1.4 Répétition de phrases : structure morphosyntaxique

Au sein de cette épreuve, il s'agit de répéter des phrases-modèles proposées par l'examineur en respectant la structure morphosyntaxique ciblée. Cette tâche permet de mettre en évidence une sensibilité ou non à l'étayage, ainsi que la connaissance des structures et marqueurs morphosyntaxiques contenus dans les phrases proposées. Elle donne également une estimation des capacités de mémoire à court terme du sujet. Un score est calculé à partir du nombre d'items morphosyntaxiques correctement répétés. Les erreurs articulatoires et phonologiques ne sont pas prises en compte dans la cotation.

2. ELO

La batterie orthophonique ELO propose d'explorer une diversité de compétences dans le domaine du langage oral. Les six épreuves permettent d'évaluer le lexique, la phonologie, la

compréhension, ainsi que la production linguistique. Elle s'adresse aux enfants de la Petite Section de Maternelle (PSM) au Cours Moyen 2 (CM2).

2.1 Présentation de l'épreuve

L'épreuve de compréhension morphosyntaxique a été sélectionnée dans le but de venir compléter les tâches soumises ci-dessus, afin d'obtenir un profil complet dans les différentes modalités et composantes du langage oral.

2.1.1 Compréhension C1 et C2

La compréhension est évaluée par deux épreuves. La première, C1, a été proposée aux enfants scolarisés en MSM. La seconde, C2, aux enfants à partir de la GSM.

Pour chaque épreuve il s'agit pour l'enfant de choisir une image parmi les quatre qui lui sont proposées à partir d'un énoncé transmis par l'examineur. Pour les enfants de MSM, une deuxième désignation peut être demandée en cas d'erreurs ; cela ne concerne qu'une partie des énoncés. A partir de la GSM, cette modalité est applicable à tout item erroné à l'issue de la première désignation. L'épreuve permet de décrire les stratégies de compréhension morphosyntaxique mises en œuvre par les jeunes enfants.

Deux notes sont prises en compte pour l'épreuve C1 : celle de première présentation, également appelée compréhension immédiate (CI), et celle de deuxième présentation, aussi appelée compréhension globale (CG). Pour l'épreuve C2, sont retenues dans un premier temps les notes qui correspondent aux énoncés à contenu imageable de la première présentation (Ig1) et la somme des réponses correctes en première et deuxième présentations (Ig2). On retiendra aussi les notes équivalentes (If1) et (If2), correspondant aux énoncés à contenu inférentiel.

II. Population

Nous allons à présent nous attacher à décrire notre démarche de recrutement des participants dans le cadre de notre recherche.

1. Critères d'inclusion et d'exclusion

Dans le but de cibler au mieux la population qui nous permette de pouvoir vérifier nos hypothèses, nous avons établi des critères d'inclusion et un critère d'exclusion qui sont les suivants :

Critères d'inclusion :

- L'enfant est scolarisé en Moyenne ou en Grande Section de Maternelle.

- Il a intégré l'école en Toute Petite ou en Petite Section de Maternelle.
- Parmi la ou les langues maternelle(s) de l'enfant, on retrouve obligatoirement le turc et/ou le kurde.
- L'enfant a été réellement confronté au français au moment de l'entrée à l'école maternelle.

Le critère d'exclusion est que l'enfant ne doit pas bénéficier de prise en soin en orthophonie au moment de la passation.

2. Recherche de population

A compter du mois de septembre 2020, nous avons pris contact avec différentes écoles de plusieurs communes en périphérie de Rouen. Malgré le réel intérêt porté par les directeurs et enseignants sollicités, les démarches se sont avérées compliquées, en raison de la situation sanitaire dans laquelle nous nous trouvons actuellement. Finalement, à partir des mois de janvier et de février 2021, nous avons pu intégrer trois écoles maternelles situées dans le département.

L'école maternelle Léon Blum est située dans la commune de Val-de-Reuil, dans le département de l'Eure, en Normandie. C'est une ville récente, dont la population, très jeune, compte près de 73 nationalités différentes. L'école compte 111 élèves répartis dans cinq classes. C'est un établissement qui ne relève pas du réseau d'éducation prioritaire (REP) en raison de sa situation géographique. Une mixité importante est présente, et les situations de plurilinguisme y sont relativement nombreuses ; au moins un enfant par classe est concerné. Les écoles maternelles Henri Wallon et Maximilien Robespierre sont implantées au sein de la commune de Saint-Etienne du Rouvray, dans le département de Seine-Maritime, en Normandie. Avec sa population importante, la ville arrive en troisième position dans l'agglomération rouennaise. Les deux établissements font partie du réseau d'éducation prioritaire. Ils accueillent environ 130 enfants, répartis dans cinq à sept classes, avec un dispositif de Toute Petite Section, qui a pour but de réduire les inégalités sociales en accueillant des élèves âgés de moins de 3 ans.

2.1 Sélection des participants

Les profils des participants recherchés ont été communiqués aux directeurs des différents établissements au moment de la prise de contact. A la suite de quoi, et quand cela s'est avéré possible, un document explicatif (voir Annexe 1), ainsi qu'une autorisation de consentement (voir Annexe 2) et un questionnaire parental (voir Annexe 3) pour participer à la recherche ont

été transmis aux familles. Les documents ont été présentés en français et en turc, afin que la langue ne constitue pas un obstacle à la compréhension.

Malgré le nombre important d'enfants identifiés comme étant en situation de plurilinguisme par les enseignants, toutes les familles n'ont pas souhaité participer à l'étude. Au total, nous avons pu obtenir 19 retours en cumulant les trois écoles. Les éléments recueillis auprès des enseignants et au sein des questionnaires nous ont permis de constituer deux groupes d'enfants, à savoir un groupe d'enfants bilingues précoces simultanés et un groupe d'enfants bilingues précoces consécutifs. Ainsi, nous avons finalement choisi de sélectionner un total de neuf enfants sur les 19 profils recueillis. Les deux groupes se répartissent comme ci-après.

2.2 Présentation des enfants sélectionnés

Les deux populations de recherche se présentent de la façon suivante :

- Quatre enfants en situation de bilinguisme précoce simultané turcophones et kurdophones
- Cinq enfants en situation de bilinguisme précoce consécutif turcophones

Afin de présenter les participants de façon claire et détaillée, les caractéristiques de chaque profil apparaissent dans les tableaux suivants et une description plus complète figure à la suite.

Tableau 7 - Présentation des enfants bilingues précoces simultanés (BPS).

	Bilingues précoces simultanés (BPS)							
	Sexe	Classe	Age	Rang fratrie	Mère		Père	
					Scolarité	CSP	Scolarité	CSP
BPS-A1	F	MSM	4;3	4/4	Ecole	Ss emploi	Collège	Ouvrier
BPS-A2	F	MSM	5;1	3/3	DEUG	Ss emploi	Faculté	Ouvrier
BPS-A3	F	GSM	5;2	2/3	Ecole	Ss emploi	Collège	Ouvrier
BPS-A4	F	GSM	5;9	1/2	BEP	Employée	Ecole	Ouvrier

- **BPS-A1** est une fille âgée de 4 ans et 3 mois ; elle est scolarisée en MSM à l'école Maximilien Robespierre, à Saint-Etienne du Rouvray. Elle est née en France, à l'instar de ses trois autres frères et sœurs. C'est la benjamine de la fratrie. Ses parents sont nés en Turquie ; sa mère est d'origine kurde. Ils sont arrivés en France dans les années 2000. La mère de BPS-A1 s'occupe de ses enfants à la maison et son père travaille comme menuisier. Les deux parents parlent le kurde, le turc et le français, qu'ils maîtrisent moins. Avec leurs enfants, ils utilisent majoritairement le turc ; c'est dans cette langue

que la petite fille se sent le plus à l'aise. Elle parle également le kurde, mais de façon moins courante. Elle a pu entendre le français avant l'entrée à l'école, notamment dans les relations avec ses autres frères et sœurs.

- **BPS-A2** est une fille âgée de 5 ans et 1 mois ; elle est scolarisée en MSM à l'école Léon Blum, à Val de Reuil. Elle est née en France comme ses trois autres frères et sœurs. C'est la 3^{ème} de la fratrie. Ses deux parents sont nés en Turquie et sont d'origine kurde. Sa mère est arrivée en France quand elle avait 7 ans ; elle a obtenu un DEUG en biologie. Le papa, arrivé en France en 2002, travaille dans le bâtiment. Le turc est la langue majoritairement parlée à la maison, bien que la maman possède une bonne maîtrise du français. La petite fille s'exprime couramment en kurde, mais est davantage à l'aise encore en turc.
- **BPS-A3** est une petite fille âgée de 5 ans et 2 mois ; elle est scolarisée en GSM à l'école Léon Blum, à Val de Reuil. Elle est née en France et a deux frères et sœurs. Elle est la 2^{ème} de la fratrie. Ses parents sont nés en Turquie et ne sont pas arrivés en France en même temps. Son père, en 1994, alors qu'il avait 5 ans, et sa mère, en 2011, alors qu'elle était âgée de 18 ans. Il travaille dans le bâtiment et elle est mère au foyer. Les parents de la petite fille sont d'origine kurde et parlent exclusivement le kurde et le turc à la maison. BPS-A3 a appris les deux langues en même temps mais semble être plus à l'aise en turc, bien qu'elle parle le kurde couramment.
- **BPS-A4** est une petite fille âgée de 5 ans et 9 mois ; elle est scolarisée en GSM à l'école Maximilien Robespierre, à Saint-Etienne du Rouvray. Elle est née en France, et est l'aînée d'une fratrie de deux enfants ; elle a un petit frère. Sa maman est née en France et son père est arrivé de Turquie en 2013, alors qu'il était âgé de 23 ans. Il est d'origine kurde et travaille dans le bâtiment. La maman de BPS-A4 est vendeuse. A la maison, la petite fille parle le turc, le kurde et le français avec sa maman ; avec son papa, le turc et le kurde sont les deux langues exclusivement parlées. C'est en turc et en kurde que la petite fille se sent le plus à l'aise.

Tableau 8 - Présentation des enfants bilingues précoces consécutifs (BPC).

	Bilingues précoces consécutifs (BPC)							
	Sexe	Classe	Age	Rang fratrie	Mère		Père	
					Scolarité	CSP	Scolarité	CSP
BPC-A1	G	MSM	4;10	1/1	Ecole	Ss emploi	Ecole	Ouvrier
BPC-A2	F	MSM	4;10	1/1	Ecole	Ss emploi	Ecole	Ouvrier
BPC-A3	F	MSM	4;11	4/4	Ecole	Ss emploi	Ecole	Ouvrier
BPC-A4	F	GSM	5;4	2/2	Collège	Ss emploi	Collège	Ouvrier
BPC-A5	G	GSM	5;7	1/2	Lycée	Ss emploi	Ecole	Ss emploi

- **BPC-A1** est un petit garçon âgé de 4 ans et 10 mois ; il est scolarisé en MSM à l'école Maximilien Robespierre, à Saint-Etienne du Rouvray. Il est né en Turquie, et représente l'unique enfant de la fratrie. Avec ses parents ils sont arrivés en France en 2019. BPC-A1 était alors âgé de 3 ans. La maman du petit garçon est mère au foyer et le papa travaille dans le bâtiment. A la maison les parents ne parlent que le turc, entre eux et avec BPC-A1, à l'exception de quelques mots de français.
- **BPC-A2** est une petite fille âgée de 4 ans et 10 mois ; elle est scolarisée en MSM à l'école Henri Wallon, à Saint-Etienne du Rouvray. Elle est née en France et est fille unique. Sa maman est actuellement sans emploi, et son papa est ouvrier dans le bâtiment. Les deux parents de BPC-A2 sont nés en Turquie et parlent exclusivement le turc entre eux et avec leur petite fille, langue dans laquelle elle s'exprime couramment.
- **BPC-A3** est une petite fille âgée de 4 ans et 11 mois ; elle est scolarisée en MSM à l'école Léon Blum, à Val de Reuil. Elle est née en France et est la benjamine d'une fratrie de quatre enfants. Ses parents, nés en Turquie, sont d'origine kurde. Sa maman est mère au foyer et son papa est maçon. Entre eux, ils parlent le kurde et le turc. Avec leurs enfants, le turc est la langue majoritairement utilisée (le papa peut utiliser quelques mots de français). La langue dans laquelle la petite fille se sent le plus à l'aise est le turc.
- **BPC-A4** est une petite fille âgée de 5 ans et 4 mois ; elle est scolarisée en GSM à l'école Henri Wallon, à Saint-Etienne du Rouvray. Elle est née en France et est la cadette d'une fratrie de deux enfants. Ses 2 parents sont nés en Turquie ; sa maman est arrivée en France à l'âge de 35 ans, et son papa à l'âge de 24 ans. Elle est mère au foyer et il travaille dans le bâtiment. A la maison, le turc est la langue qui est exclusivement parlée. C'est dans cette dernière que la petite fille se sent le plus à l'aise.

- **BPC-A5** est un petit garçon âgé de 5 ans et 7 mois ; il est scolarisé en GSM à l'école Maximilien Robespierre, à Saint-Etienne du Rouvray. Il est né en Turquie et est arrivé en France à l'âge d'un an ½. Il a un petit frère. Ses deux parents sont nés en Turquie et son arrivés en France en 2017. Ils sont actuellement sans activité professionnelle. Le turc est la langue majoritairement parlée à la maison. C'est dans cette dernière que le petit garçon se sent le plus à l'aise. Les parents de BPC-A5 disent parler quelques mots de français.

2.3 Pratique des langues

Tableau 9 - Pratiques langagières des BPS.

	Bilingues précoces simultanés (BPS)					
	Langue(s) apprise(s) en premier	Langue(s) parlée(s) après entrée à l'école	Mère		Père	
			Langue(s) parlée(s)	Langue(s) parlée(s) avec enfant	Langue(s) parlée(s)	Langue(s) parlée(s) avec enfant
BPS-A1	KU-TU	KU-TU-FR	KU-TU-FR	TU	KU-TU-FR	KU-TU-FR
BPS-A2	KU-TU	KU-TU-FR	KU-TU-FR	KU-TU-FR	KU-TU-FR	KU-TU
BPS-A3	KU-TU	KU-TU-FR	KU-TU	KU-TU	KU-TU-FR	KU-TU-FR
BPS-A4	KU-TU	KU-TU-FR	KU-TU-FR	FR	KU-TU	KU-TU

Tableau 10 - Pratiques langagières des BPC.

	Bilingues précoces consécutifs (BPC)					
	Langue(s) apprise(s) en premier	Langue(s) parlée(s) après entrée à l'école	Mère		Père	
			Langue(s) parlée(s)	Langue(s) parlée(s) avec enfant	Langue(s) parlée(s)	Langue(s) parlée(s) avec enfant
BPC-A1	TU	TU-FR	TU-FR	TU	TU-FR	TU
BPC-A2	TU	TU-FR	TU	TU	TU	TU
BPC-A3	TU	TU-FR	TU-KU	TU	TU-KU-FR	TU-FR
BPC-A4	TU	TU-FR	TU	TU	TU	TU
BPC-A5	TU	TU-FR	TU-FR	TU-FR	TU-FR	TU-FR

III. Organisation des passations

Au vu des contraintes imputables à la situation sanitaire de cette année, la mise en place du projet a pu prendre un retard notable. En effet, la transmission des documents (mot explicatif aux familles, autorisation de participation à la recherche et questionnaires parentaux) s'est faite

tardivement, et les passations se sont déroulées à compter du retour des vacances de Noël et jusqu'à la fin du mois de mars.

Ce retard a engendré des modifications dans les modalités, mais aussi dans la chronologie initialement établie au sein du projet de recherche. En effet, il avait tout d'abord été convenu que l'enfant soit vu plusieurs fois, à différents temps de l'année ; de plus, les épreuves auraient dû être présentées dans les différentes langues de l'enfant. Enfin, la constitution des groupes devait se dérouler en amont des passations. Finalement, la formation de ces derniers a eu lieu à l'issue des sessions évaluatives et à la suite du retour des questionnaires transmis aux familles.

Nous sommes intervenue au sein de trois écoles. Un planning prévisionnel avait été préalablement transmis aux directeurs des différents établissements afin de faciliter l'aspect organisationnel. Entre le mois de janvier et le mois de mars nous nous sommes rendue dans les écoles à raison d'une matinée par semaine. L'organisation des passations s'est constituée en concertation avec les enseignants, mais aussi en fonction des retours des différents documents, obtenus d'une semaine sur l'autre.

Dans chaque école nous avons pu disposer d'une salle qui nous permettait de nous isoler avec l'enfant ; cela nous a permis de travailler au calme, dans des conditions optimales. Nous avons vu chaque enfant une seule fois, et les passations se sont déroulées de façon individuelle, sur une durée allant de 30 à 45 minutes.

Pour tous les participants, les cinq épreuves ont été proposées dans l'ordre suivant :

1. Dénomination lexicque/phonologie
2. Répétition de phrases morphosyntaxiques
3. Comportements sémiotiques à partir d'images séquentielles
4. Compréhension morphosyntaxique C1 ou C2 en fonction de la classe
5. Désignation à partir d'un mot

Chaque passation a été enregistrée à l'aide d'un enregistreur vocal avec l'accord préalable des parents. Cela nous a permis par la suite de pouvoir procéder à une analyse plus fine des données recueillies.

IV. Traitement des données

A l'issue des différentes passations effectuées, nous avons relevé puis analysé les différents résultats obtenus. Pour la partie présentation des résultats, nous avons utilisé les processus de traitement des données disponibles au sein des deux batteries que nous avons utilisées, à savoir EVALO 2-6 et ELO.

EVALO 2-6 propose un traitement des données informatisé. Pour chaque épreuve, une note brute (NB) a été calculée et correspond à la somme des points attribués. Cette dernière est ensuite reportée au sein d'un tableau d'étalonnage construit à partir de la moyenne (M) et de l'écart-type (ET), qui permet de situer le score de l'enfant par rapport à la norme de l'échantillon. La batterie ELO ne propose pas de traitement informatisé, mais des notes brutes qui sont également attribuées à l'issue de chaque épreuve. L'étalonnage constitué ne s'effectue pas par tranche d'âge comme c'est le cas pour EVALO. Il est construit à partir de centiles, et permet de situer les performances de l'enfant par rapport à ses pairs en fonction du niveau scolaire. Afin de proposer une homogénéité dans la nature des résultats, nous avons choisi de faire figurer les résultats obtenus à l'issue de l'épreuve de compréhension morphosyntaxique de la même façon que les autres, à savoir avec la note brute, la moyenne attendue ainsi que l'écart-type. Nous n'avons pas souhaité interpréter les écarts-types obtenus dans l'objectif d'un diagnostic orthophonique, tel que proposé dans les batteries EVALO 2-6 et ELO, car cela ne nous a pas paru pertinent au regard de notre sujet d'étude. Nous les présentons dans les tableaux afin d'obtenir des informations quant au positionnement de chaque enfant au regard de la norme monolingue.

Dans le but d'apporter des réponses à nos hypothèses préalablement établies, une partie comparaison des résultats fait l'objet du second point de la partie résultats. Les effectifs des deux groupes d'enfants étant trop réduits, nous n'avons pas été en mesure de réaliser une évaluation statistique à proprement parler. Nous ne pouvons donc pas faire ressortir de résultat significatif qui viendrait véritablement tester nos hypothèses. Néanmoins, afin de pouvoir dégager des tendances générales, nous avons effectué l'interprétation des résultats à partir de graphiques. Dans le but de pouvoir observer les potentielles différences de résultats entre les deux groupes d'enfants plurilingues, nous avons travaillé à partir des moyennes des écarts-types obtenus pour chaque épreuve.

RESULTATS

I. Présentation des résultats

Les résultats sont présentés, par type de bilinguisme, dans des tableaux. Ils sont disponibles pour chaque enfant et pour chaque composante langagière explorée que sont la phonologie, le lexique et la morphosyntaxe. Dans chacun d'entre eux figurent les notes brutes (NB) suivies de la valeur minimale et maximale (V min ; max), la moyenne attendue (M) et enfin l'écart-type (ET). Pour chaque épreuve nous présentons une analyse quantitative suivie d'une analyse qualitative à laquelle nous attacherons davantage d'importance. L'évaluation des comportements sémiotiques a été réalisée du seul point de vue qualitatif ; elle fait l'objet du dernier point de cette partie.

1. Enfants bilingues précoces simultanés

Comme évoqué précédemment, les enfants en situation de bilinguisme précoce simultané sont au nombre de quatre, répartis de façon équitable entre la MSM et la GSM. Ils sont âgés de 4;3 à 5;9 ans et ont acquis le turc et le kurde avant 3 ans.

1.1 Phonologie

L'analyse des productions phonologiques a été possible dans le cadre de l'épreuve dénomination lexicale/phonologie proposée par l'EVALO 2-6.

Tableau 11 - Présentation des résultats en phonologie pour les BPS.

	NB /80	M	ET
		MSM	
BPS-A1	43	63,17	-1,47
BPS-A2	46	67,62	-1,59
		GSM	
BPS-A3	36	67,62	-2,33
BPS-A4	48	68,29	-1,85
V min ; max	36;48		

Nous observons un écart de 12 points entre la valeur minimale et maximale concernant les différents scores bruts obtenus se situant entre 36 et 48 pour un maximum de 80. Ces derniers sont tous inférieurs à la moyenne attendue, qui varie selon l'âge des enfants. Les écarts-types indiquent en effet des fragilités.

Les productions phonologiques en français des enfants bilingues précoces simultanés présentent des imprécisions pour les deux niveaux. Pour BPS-A1, A2 et A4 les erreurs semblent s'apparenter à des processus phonologiques simplificateurs ; ils se manifestent par un modèle simplifié de la forme phonologique correcte. Nous retrouvons des ajouts, des substitutions ou des omissions de sons, qui peuvent être isolés ou juxtaposés. Il se produisent majoritairement à la rencontre de groupes consonantiques complexes ([eskaro] pour [eskargɔ] ou encore [kaskɔl] pour [kaskɔl] par exemple). BPS-A1 et A2, scolarisés en MSM, commettent de plus des substitutions sur des sons vocaliques proches, notamment entre les voyelles orales et nasales [a] et [ã] ([patalɔ̃] pour [pãtalɔ̃], [matɔ̃] pour [mãtɔ̃]), mais aussi entre deux voyelles orales proches [y] et [u] ([nuɔɜ] pour [nyɔɜ]). BPS-A3, scolarisée en GSM, est plus en difficulté et n'est pas aidée par la répétition alors que c'est le cas pour les autres enfants. Bien souvent, le dernier phonème est omis ([arb] pour [arbr], [etɔɜɛ] pour [etɔɜɛr]) et des inversions de sons sont présentes en quantité importante ([rab] pour [arbr] par exemple).

1.2 Lexique

Les épreuves proposées par l'EVALO 2-6 permettent d'explorer la compréhension et la production lexicale. Par souci de sensibilité, elles n'ont pas été administrées à la suite l'une de l'autre au cours de la passation.

Tableau 12 - Présentation des résultats en lexique pour les BPS.

	Désignation			Dénomination		
	NB /21	M	ET	NB /80	M	ET
	MSM					
BPS-A1	7	18,7	-5,79	12	50,09	-2,13
BPS-A2	15	20,06	-4,64	27	62,19	-3,63
	GSM					
BPS-A3	6	20,06	-12,89	8	62,19	-5,59
BPS-A4	12	20,02	-5,94	36	62,65	-2,27
V min ; max	6;15			8;36		

En désignation, nous retrouvons un écart relativement important entre la valeur minimale et maximale des scores bruts. Ces derniers se situent tous en deçà de la moyenne attendue au regard de l'âge de chaque enfant. Les écarts-types viennent souligner la fragilité des résultats.

Les compétences lexicales passives se sont exprimées de façon relativement hétérogène pour les enfants BPS. Nous pouvons constater que seuls les items « œuf » et « arbre » sont désignés par tous les enfants ; en revanche, « cou » et « cerisier » ne sont reconnus par personne. Les

parties du corps sont difficilement identifiables pour tous. Les mots « village » et « rouleau », sont reconnus respectivement par un et trois enfants. Les erreurs retrouvées relèvent d'un manque de précision sémantique (« robinet » pour « évier », « carafe » pour « bouteille » et inversement). Certains items partageant des traits phonologiques et ayant un lien sémantique ou non avec le mot cible peuvent aussi être désignés (« arbre » pour « herbe » ou encore « nuage » pour « village »). Enfin, une erreur de nature morphologique est effectuée par tous les enfants (« cerise » pour « cerisier »).

En dénomination, l'écart entre les deux valeurs minimale et maximale est conséquent, indiquant une disparité notable dans les performances. La moyenne attendue, en fonction de l'âge, n'est atteinte pour aucun des enfants. Les écarts-types attestent de la fragilité des compétences.

Les habiletés lexicales actives ont mis en avant des profils d'enfants différents. BPS-A2 et A4 se sont montrées très prolixes, à l'inverse de BPS A1 et A3, davantage dans la retenue. Concernant le lexique nominal, le mot « pantalon » est dénommé par tous les enfants. Pour le reste, hormis « bras », « feuille » et « œuf », identifiés par trois enfants sur quatre, les productions sont relativement hétérogènes d'un profil à l'autre. Parmi les erreurs identifiées, nous pouvons retrouver la présence de périphrases chez BPS-A2. Pour les autres il s'agit davantage de lexique que nous appellerons « sous-spécifié » (« gâteau » pour « tarte ») ou « sur-généralisé » (« escargot » pour « coquille », « fenêtre » pour « rideau »). Le lexique nominal est davantage maîtrisé en comparaison au lexique verbal, pour lequel tous les enfants ont été en difficulté. Enfin, l'ébauche phonologique orale, proposée en deuxième intention, a pu être aidante seulement pour BPS-A4 sur quatre items (« menton », « robe », « herbe » et « rideau »).

1.3 Morphosyntaxe

Les compétences morphosyntaxiques ont été explorées grâce à deux épreuves de production présentes dans l'EVALO 2-6 et une épreuve de compréhension disponible dans l'ELO, qui diffère selon la classe d'âge de l'enfant (C1 pour les MSM et C2 pour les GSM).

Tableau 13 - Présentation des résultats en morphosyntaxe pour les BPS.

	Compréhension C1 - ELO						Répétition - EVALO 2-6		
	CI /21	M	ET	CG /21	M	ET	NB /12	M	ET
	MSM								
BPS-A1	15	14,3	0,26	17	15,9	0,42	2	10,2	-3,34
BPS-A2	13	14,3	-0,48	14	15,9	-0,73	5	10,69	-2,13
	GSM								
BPS-A3	6	10,6	-1,64	7	16,9	-3,41	1	10,69	-3,64
BPS-A4	11	10,6	0,14	18	16,9	0,38	10	11,53	-1,93
V min ; max	6;15			7;18			1;10		

L'épreuve de compréhension permet de calculer deux notes, une pour la compréhension immédiate, l'autre pour la compréhension globale. Pour chacun de ces deux subtests, l'écart entre la valeur minimale et la valeur maximale est notable. Néanmoins les scores obtenus se situent dans la norme pour tous les enfants, à l'exception de BPS-A3 qui est plus en difficulté.

Les compétences morphosyntaxiques réceptives des enfants du groupe BPS sont opérantes dans la majorité des cas. Également, la répétition de la consigne est facilitante pour tous. Ils sont capables de s'auto-corriger ce qui est à souligner. Parmi les erreurs que nous observons, nous notons des confusions au sujet du nombre (« Il regarde les oiseaux qui volent » pour « il regarde l'oiseau qui vole »), des termes topologiques (« le chien est sur/derrière la chaise » pour « le chien est sous la chaise ») ou de la prise en compte des temps verbaux qui viennent modifier le sens de la phrase (« l'oiseau va faire/fait son nid » pour « l'oiseau a fait son nid »). Par ailleurs, la complexité et la longueur des items sont source d'erreurs car bien souvent tous les éléments ne sont pas pris en compte dans le traitement de la phrase.

L'épreuve de répétition de phrases s'est avérée être un exercice difficile pour l'ensemble du groupe, à l'exception de BPS-A4 qui présente un très bon score. Ainsi, l'écart observé entre les deux valeurs minimale et maximale est très conséquent et les scores éloignés de la moyenne attendue. Nous constatons une dissociation dans l'exactitude entre la répétition d'items nominaux et celles d'items verbaux et grammaticaux (« le facteur [l ø] ramène des lettres » pour « le facteur apportera des lettres », ou encore « [l ø] chambre [i l] est [R ã ʒ e] sa maman » pour « la chambre est rangée par la maman »). Les erreurs de genre sont nombreuses (« [l ø] chambre », « [l ø] pomme » etc.) et les verbes peuvent être substitués ou déformés, avec parfois une omission des flexions verbales (« les enfants [d ɔ R] dans la chambre » pour « les enfants dorment dans la chambre »). Également, les éléments fins, peu saillants sur le plan sémantique et phonologique sont régulièrement omis. Enfin, de façon logique, les phrases longues et

complexes sont moins bien répétées que les phrases courtes et simples sur le plan morphosyntaxique.

1.4 Comportements sémiotiques à partir d'images séquentielles

Cette épreuve a été proposée à partir de l'EVALO 2-6 ; elle a permis d'explorer les capacités d'expression narrative des enfants à partir d'un support visuel. Afin de rendre l'exercice relativement égalitaire, des questions identiques leur ont été posées pour chaque image. La cotation s'est effectuée de façon qualitative. Néanmoins, nous avons jugé pertinent de calculer un nombre interprétable d'énoncés pour chaque enfant, en fonction du corpus recueilli. Ces derniers figurent dans le tableau suivant.

Tableau 14 - Nombre d'énoncés interprétables pour les BPS.

	Comportements sémiotiques
	Nombre d'énoncés interprétables
	MSM
BPS-A1	15
BPS-A2	8
	GSM
BPS-A3	5
BPS-A4	16
V min ; max	5;16

- **BPS-A1** a produit une réponse à chaque question. Ses interventions sont concises mais apportent des informations cohérentes, qui sont davantage descriptives que narratives. BPS-A1 a pu apporter une ou plusieurs nouvelles informations pour chaque image. Ses réponses sont soit des phrases simples de type sujet (S)/verbe (V)/objet (O), soit des syntagmes nominaux contenant un déterminant (Det) et un nom (N).
- **BPS-A2** n'a pas répondu à plusieurs questions. Lorsqu'elle fournit des informations, ces dernières ne sont pas toujours en lien avec le récit proposé sur les images. Elle peut néanmoins argumenter. BPS-A2 a souvent évoqué le même sujet au fur et à mesure des images. Ses réponses peuvent varier dans la longueur et la complexité ; nous retrouvons des phrases simples S+V+O, mais également des propositions qui viennent compléter certaines productions.
- **BPS-A3** n'a répondu qu'à cinq questions, sur les douze qui lui ont été proposées. Ses interventions verbales ne sont pas informatives et elle procède par mots isolés ; à une reprise elle pointe l'élément qu'elle souhaite dénommer. Parmi ses productions nous

retrouvons un syntagme nominal Det + N, deux syntagmes verbaux contenant un verbe à l’infinitif, mais également un adverbe de lieu et un nom.

- **BPS-A4** a répondu à toutes les questions, sauf une. Ses interventions sont complètes, informatives et cohérentes. La nature de ces dernières peut varier entre de la description et de la narration, avec des éléments inférentiels. Les informations apportées sont riches. Ses réponses sont relativement longues, et peuvent être complexes dans la structure, avec notamment la présence de reprises pronominales. Parfois nous n’observons que des syntagmes nominaux de type Det + N, et parfois les phrases sont construites à partir de syntagmes verbaux et nominaux de type S+V+O. Des expansions propositionnelles sont également présentes.

2. Enfants bilingues précoces consécutifs

Les enfants en situation de bilinguisme précoce consécutif sont au nombre de cinq ; trois d’entre eux sont scolarisés en MSM, et deux en GSM. Ils sont âgés de 4 ;10 à 5 ;7 ans et ont acquis le turc avant l’âge de 3 ans.

2.1 Phonologie

L’analyse des productions phonologiques a été possible dans le cadre de l’épreuve dénomination lexicale/phonologie proposée par l’EVALO 2-6.

Tableau 15 - Présentation des résultats en phonologie pour les BPC.

	NB /80	M	ET
	MSM		
BPC-A1	32	67,62	-2,63
BPC-A2	33	67,62	-2,55
BPC-A3	31	67,62	-2,7
	GSM		
BPC-A4	35	67,62	-2,41
BPC-A5	39	68,29	-2,67
V min ; max	31;39		

Nous observons un écart de 8 points entre la valeur minimale et maximale concernant les différents scores bruts obtenus se situant entre 31 et 39 pour un maximum de 80. Ces derniers sont tous inférieurs à la moyenne attendue. Les écarts-types indiquent en effet des fragilités notables au regard de la norme.

Les productions phonologiques ont été difficilement analysables sur la première partie de l’épreuve de dénomination, car le groupe s’est montré peu prolixe, mis à part BPC-A3 qui a

beaucoup parlé. L'analyse qualitative des productions s'est par conséquent davantage effectuée sur la répétition, présentée en dernière intention. Cette dernière a pu mettre en avant la présence plus prononcée de processus phonologiques simplificateurs pour tous les enfants. Les substitutions, omissions et ajouts se retrouvent sur de nombreux items ([etazɛR] pour [etɑʒɛR], [egliʒ] pour [egliʒ], [ekɑRgO] pour [eskɑRgO] ou encore [ɛRbR] pour [ɛRb], [trart] pour [tart]). Les substitutions, qui n'ont pas nécessairement lieu sur les groupes consonantiques complexes, se manifestent généralement par des antériorisations sur des consonnes ([ʒ] pour [z]) ou des postériorisations ([z] pour [ʒ]). Les omissions de sons sont fréquentes en début et en fin de mots ([aRb] pour [aRbR], [kOkI] pour [kOkIj], [RiɡO] pour [fRiɡO] ou encore [ʃɛl] pour [eʃɛl]). Les tendances, en fonction des enfants, sont similaires, et présentes également pour les enfants de GSM.

2.2 Lexique

Les épreuves proposées par l'EVALO 2-6 permettent d'explorer la compréhension et la production lexicale. Par souci de sensibilité, elles n'ont pas été administrées à la suite l'une de l'autre au cours de la passation.

Tableau 16 - Présentation des résultats en lexique pour les BPC.

	Désignation			Dénomination		
	NB /21	M	ET	NB /80	M	ET
MSM						
BPC-A1	2	20,06	-16,56	4	62,19	-6,21
BPC-A2	3	20,06	-15,65	3	62,19	-6,1
BPC-A3	6	20,06	-12,89	16	62,19	-4,76
GSM						
BPC-A4	15	20,06	-4,64	12	62,19	-5,17
BPC-A5	8	20,02	-8,9	8	62,65	-5,05
V min ;max	2;15			3;16		

En désignation, l'écart entre la note minimale et la note maximale est très important. Les scores bruts se situent tous bien en dessous de la moyenne attendue, à l'exception de BPC-A4. Les écarts-types viennent confirmer les faibles résultats obtenus.

Nous retrouvons une hétérogénéité des performances au sein du groupe BPC ; sur les 21 items proposés, « cou », « cerisier » et « forêt » ne sont correctement désignés par aucun enfant. De plus, aucun item n'est désigné par tous les enfants. « Village » et « rouleau » sont désignés respectivement par deux et quatre enfants sur cinq. Nous retrouvons des erreurs d'ordre sémantique (« arbre » pour « herbe » et inversement, « fleur » pour « arbre »), phonologique

(« nuage » pour « village ») ou morphologique (« cerise » pour « cerisier »). Parfois, les items désignés n'ont aucun lien avec le mot cible.

En dénomination, l'écart entre les deux valeurs minimale et maximale est identique à celui observé en désignation. Ici aussi, la disparité dans les performances est notable, et les scores sont très éloignés de la moyenne attendue.

Les enfants se sont exprimés différemment ; BPC-A2 et A4 se sont montrés très discrets ; ils ont produit peu de mots. Les trois autres se sont davantage exprimés. Concernant le lexique nominal, seul le mot « pantalon » est dénommé par presque tous les enfants. « Herbe » et « arbre » sont produits par trois enfants sur cinq. La majorité du reste des items est restée soit sans réponse ou n'a pas été dénommée correctement. Les paraphrasies sémantiques sont relativement nombreuses, attestant d'un lexique peu précis (« voiture » pour « garage », « marmite » pour « casserole » ou encore « framboise » pour « cerise » ou « maison » pour « église »). Certaines productions se retrouvent être assez éloignées du mot cible mais gardent un lien sémantique ; c'est le cas pour « gâteau » à la place de « four » par exemple. BPC-A1 a produit des mots n'appartenant ni au français ni au turc, relevant davantage de néologismes. Tous les enfants ont été en difficulté pour dénommer les items appartenant au lexique verbal. L'ébauche orale a représenté une aide pour BPC-A3 seulement, dans le cas de « cerise », « garage » et « panier ».

2.3 Morphosyntaxe

Les compétences morphosyntaxiques ont été explorées grâce à deux épreuves de production présentes dans l'EVALO 2-6 et une épreuve de compréhension disponible dans l'ELO, qui diffère selon la classe d'âge de l'enfant (C1 ou C2).

Tableau 17 - Présentation des résultats en morphosyntaxe pour les BPC.

	Compréhension C1 - ELO						Répétition – EVALO 2-6		
	CI/21	M	ET	CG /21	M	ET	NB /12	M	ET
	MSM								
BPC-A1	9	14,3	-1,96	13	15,9	-1,12	2	10,69	-3,26
BPC-A2	7	14,3	-2,70	8	15,9	-3,04	0	10,69	-4,01
BPC-A3	10	14,3	-1,59	14	15,9	-0,73	1	10,69	-3,64
	GSM								
BPC-A4	12	10,6	0,50	13	16,9	-1,34	1	10,69	-3,64
BPC-A5	4	10,6	-2,36	7	16,9	-3,41	1	11,53	-13,32
V min ; max	4;12			7;14			0;2		

En compréhension, l'écart observé entre les deux valeurs minimale et maximale est largement réduit d'une notation à l'autre. Les scores obtenus, à l'exception de ceux de BPC-A4, se situent en deçà de ce qui est attendu, bien qu'ils présentent une amélioration à l'issue de la seconde présentation.

Les capacités réceptives des enfants du groupe BPC présentent donc des fragilités. Nous constatons que les phrases syntaxiquement simples sont comprises dans l'ensemble (« le garçon dort », « la fille est cachée », « l'enfant joue » ou encore « l'ours dort »). En revanche, dès que la structure se complexifie, les erreurs sont très fréquentes. Nous retrouvons les erreurs concernant le nombre et les éléments topologiques (« la voiture est entre les maisons » par exemple) et la négation (« le bol est cassé » pour « le bol n'est pas cassé »). Les flexions verbales sont très peu prises en compte dans les réponses des enfants, de même que les éléments moins saillants de la phrase qui viennent en modifier le sens. Également, les effets de longueur et de complexité se répercutent sur les désignations.

L'épreuve de répétition de phrases a été très difficile pour tous les enfants du groupe BPC, avec des scores qui vont de 0 à 2. L'écart observé entre les deux valeurs est donc minime, mais les résultats sont très loin de la moyenne attendue.

BPC-A2 n'a pas été en mesure de répéter une seule phrase ; elle est restée silencieuse tout au long de l'épreuve. BPC-A1 et A5 ont répété exclusivement des mots isolés ou des syntagmes nominaux et verbaux (« m a r f », « chocolat », « les enfants » ou encore « la pomme sucrée »). La position de ces éléments peut être en début, milieu ou fin de phrase. BPC-A3 et A4 ont été en mesure de répéter des phrases au sein desquelles nous retrouvons de nombreuses erreurs, davantage marquées pour les flexions verbales (« le facteur il va apporter ... » pour « le facteur apportera les lettres »). Les lexèmes nominaux sont plus exactement répétés, et les éléments morphosyntaxiques fins très souvent omis ou déformés. Par ailleurs, nous constatons de fréquentes reprises pronominales erronées (« la voiture [ε l] roule pas vite » pour « la voiture ne roule pas vite », « les enfants [ε l] [p i p y t] » pour « les enfants se disputent souvent »).

2.4 Comportements sémiotiques à partir d'images séquentielles

Cette épreuve a été proposée à partir de l'EVALO 2-6 ; elle a permis d'explorer les capacités d'expression narrative des enfants à partir d'un support visuel. Afin de rendre l'exercice relativement égalitaire, des questions identiques leur ont été posées pour chaque image. La cotation s'est effectuée de façon qualitative. Néanmoins, nous avons jugé pertinent de calculer

un nombre interprétable d'énoncés pour chaque enfant, en fonction du corpus recueilli. Ces derniers figurent dans le tableau suivant.

Tableau 18 - Nombre d'énoncés interprétables pour les BPC.

	Comportements sémiotiques
	Nombre d'énoncés interprétables
	MSM
BPC-A1	1
BPC-A2	0
BPC-A3	19
	GSM
BPC-A4	3
BPC-A5	6
V min ; max	0;19

- **BPC-A1** a produit quelques réponses, parmi lesquelles la majorité a été des onomatopées (« vroom-vroom » pour la voiture, « miaou » pour le chat) et un mot isolé (« chat »). Il a beaucoup utilisé de pointage dans son intervention. Par conséquent, il ne s'est pas montré informatif.
- **BPC-A2** n'a produit aucune réponse sur les douze questions qui lui ont été posées. Il n'a donc pas été possible de formuler une analyse quantitative ou qualitative de ses productions.
- **BPC-A3** a répondu à presque toutes les questions posées ; son corpus a été conséquent, et nous avons pu analyser de nombreux énoncés. Ses interventions, bien que fournies, manquent néanmoins de cohérence et peuvent manquer d'exactitude syntaxique. Par conséquent, nous n'en comprenons pas toujours le sens. Les nouvelles informations sont nombreuses mais pas nécessairement en lien avec l'image. Ses réponses sont toutes des phrases construites avec un sujet, un verbe et un objet ; nous n'observons pas d'expansion nominale.
- **BPC-A4** a proposé des réponses à quelques questions, davantage non verbales (pointage), que verbales. De fait, elle ne s'est pas montrée informative. Ses productions, au nombre de trois, se sont manifestées par deux syntagmes nominaux construits avec un déterminant et un nom (« le chat » et « les cerises ») et un syntagme verbal sujet + verbe (« il mange »).
- **BPC-A5** a répondu à six questions sur les douze qui lui ont été posées. Ses réponses ont été très concises et n'ont pas été informatives. Parmi ses productions, nous relevons

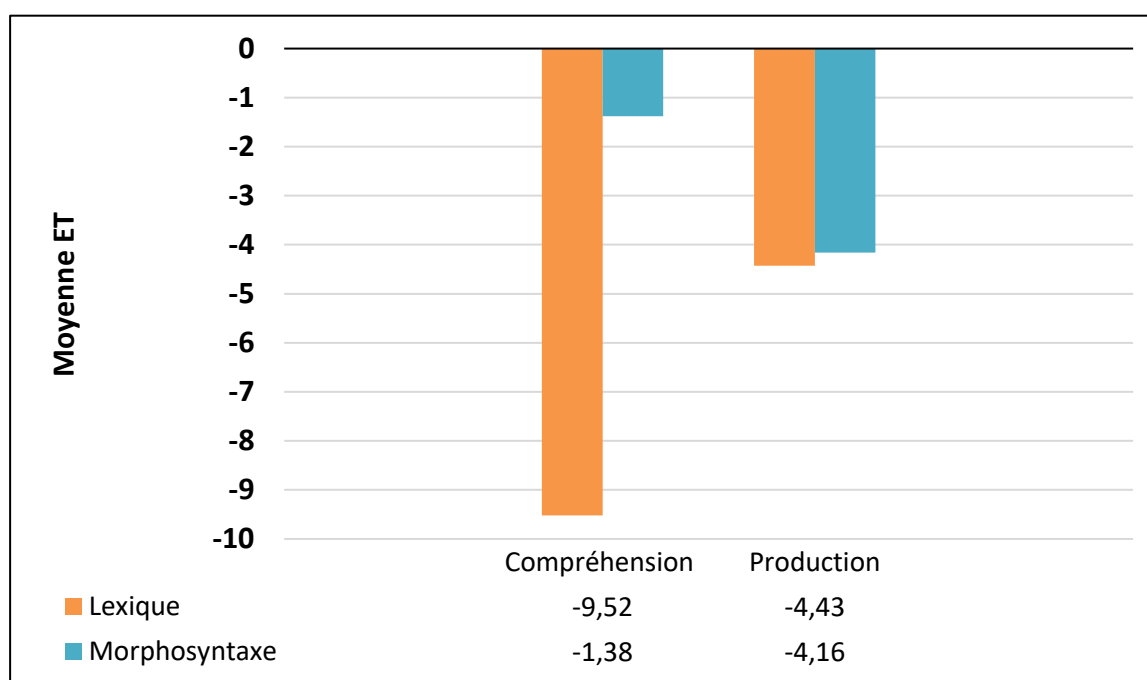
exclusivement la présence de syntagmes nominaux de type Det + N (« le chat »). Parfois le mot est prononcé de façon isolé (« chat », « arbre »).

II. Comparaison des résultats

La comparaison des résultats est présentée sous forme de graphiques, en lien avec nos différentes hypothèses opérationnelles. Ces derniers ont été établis à partir des moyennes des écarts-types obtenus pour chaque modalité ou pour chaque épreuve. Cette démarche s'inscrit dans notre réflexion observationnelle analytique, qui vise à comparer les résultats des deux groupes d'enfants plurilingues au regard de la norme établie. Nous appelons néanmoins à la plus grande prudence concernant les constatations qui vont suivre.

1. Comparaison intra composantes

La comparaison intra composantes s'intéresse aux résultats de tous les enfants pour les composantes lexicale et morphosyntaxique. Elle a pour but de répondre à notre première hypothèse opérationnelle. Cette dernière suppose que la moyenne des résultats obtenus aux épreuves de compréhension, en lexique et en morphosyntaxe, sera supérieure à la moyenne des résultats obtenus aux épreuves de production des mêmes composantes. Les résultats apparaissent dans le graphique ci-dessous.



Graphique 1 - Moyennes des écart-types aux épreuves de compréhension et de production en lexique et en morphosyntaxe

Nous avons pris en compte les résultats obtenus en compréhension et en production en lexique et en morphosyntaxe pour tous les enfants évalués, types de bilinguisme et classes confondus. Nous pouvons constater les éléments suivants :

- La compréhension est inférieure à la production concernant le lexique.
- La compréhension est supérieure à la production concernant la morphosyntaxe.

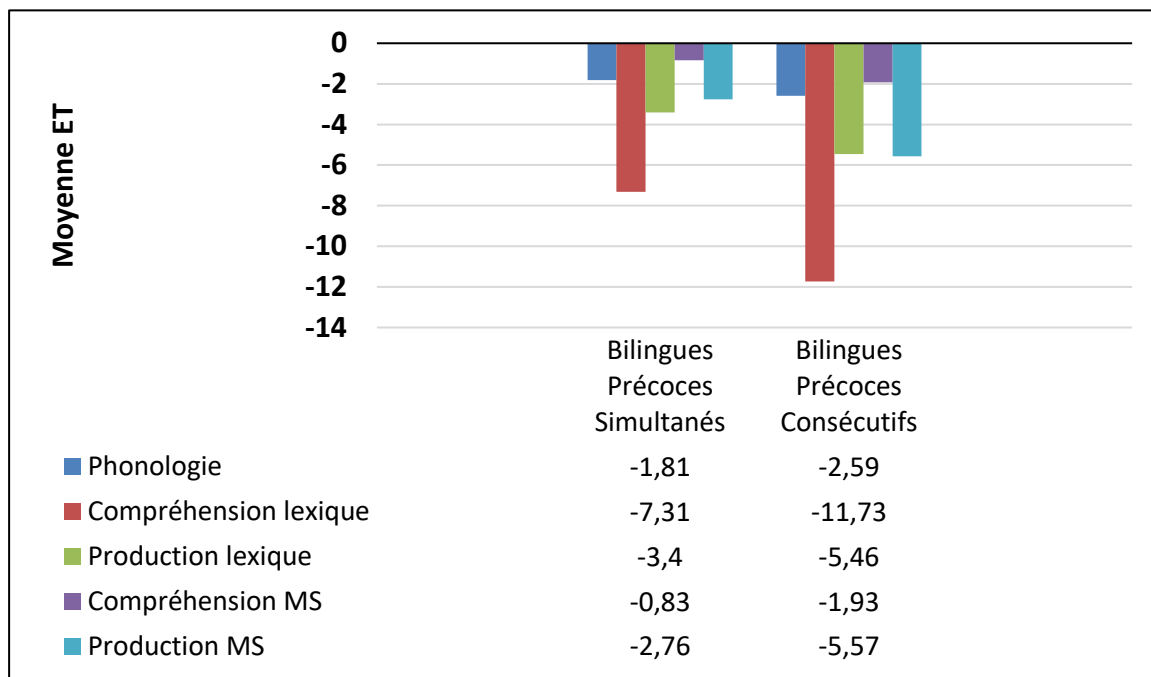
Notre hypothèse de départ supposait que la moyenne des résultats soit supérieure aux deux épreuves de compréhension, pour les deux groupes d'enfants. Bien qu'il ne soit pas possible de conclure quoi que ce soit, seul un des constats observés ci-dessus semble aller dans le sens de nos propositions initiales. En effet, la compréhension est supérieure à la production seulement pour la composante morphosyntaxique.

2. Comparaison inter groupes

La comparaison inter groupes a pour but de répondre à nos hypothèses opérationnelles deux et trois, qui supposent l'existence de différences de résultats entre les groupes, en fonction du type de bilinguisme pour l'une, associé au niveau scolaire pour l'autre.

2.1 Comparaison entre les BPS et les BPC

Notre deuxième hypothèse opérationnelle suppose que les enfants bilingues précoces simultanés présentent de meilleurs résultats en français par rapport aux enfants bilingues précoces consécutifs. Cette hypothèse s'applique à toutes les épreuves qui ont pu être proposées aux enfants à l'exception de l'évaluation des comportements sémiotiques. Les moyennes des écarts-types apparaissent dans le graphique ci-dessous.



Graphique 2 - Moyennes des écarts-types aux épreuves pour les BPS et les BPC

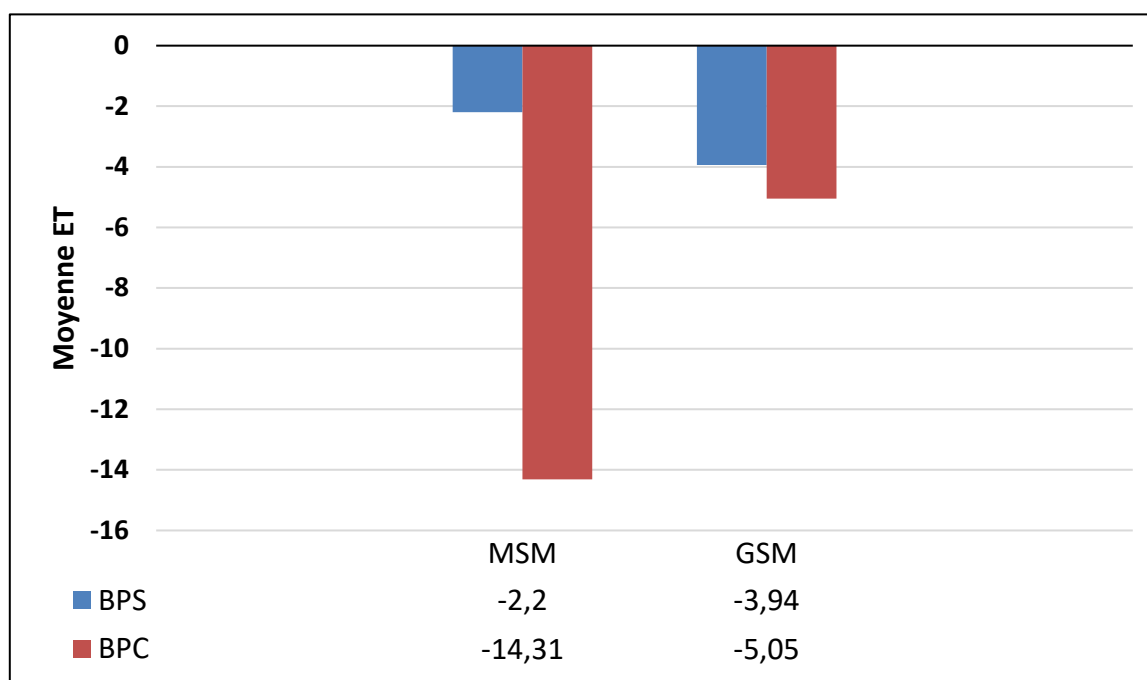
Nous avons pris en compte les résultats des enfants de MSM et de GSM pour chaque groupe de bilingues. Nous pouvons constater les éléments suivants :

- Les enfants du groupe BPS obtiennent des résultats supérieurs aux enfants du groupe BPC à l'épreuve de phonologie en production.
- Les enfants du groupe BPS obtiennent des résultats supérieurs aux enfants du groupe BPC à l'épreuve de compréhension lexicale.
- Les enfants du groupe BPS obtiennent des résultats supérieurs aux enfants du groupe BPC à l'épreuve de production lexicale.
- Les enfants du groupe BPS obtiennent des résultats supérieurs aux enfants du groupe BPC à l'épreuve de compréhension morphosyntaxique.
- Les enfants du groupe BPS obtiennent des résultats supérieurs aux enfants du groupe BPC à l'épreuve de production morphosyntaxique.

Notre hypothèse de départ supposait que les enfants bilingues précoces simultanés présentent de meilleurs résultats que les enfants bilingues précoces consécutifs, pour les différentes épreuves langagières proposées. Au regard des constats ci-dessus, nous pouvons supposer que nos propositions aillent dans le sens des résultats obtenus. En effet, les moyennes obtenues pour les BPS sont supérieures à celles obtenues par les BPC aux différentes épreuves.

2.2 Comparaison entre les MSM et les GSM

Notre troisième hypothèse opérationnelle suppose que la différence de résultats observée entre les deux groupes d'enfants de MSM soit plus importante que celle observée entre les deux groupes d'enfants de GSM. Les moyennes des écarts-types apparaissent ci-dessous.



Graphique 3 - Ecart des moyennes entre les MSM et les GSM pour les BPS et les BPC

Nous avons pris en compte les résultats des enfants scolarisés en MSM pour chaque groupe, et nous avons procédé de la même façon pour les enfants scolarisés en GSM. Nous pouvons constater les éléments suivants :

- En MSM, les enfants BPS obtiennent de meilleurs résultats que les enfants BPC. L'écart entre les deux groupes est important.
- En GSM, les enfants BPS obtiennent de meilleurs résultats que les enfants BPC. L'écart entre les deux groupes est très réduit.

Notre hypothèse de départ supposait que la différence de résultats observée entre les deux groupes d'enfants de MSM soit plus importante que celle observée entre les deux groupes d'enfants de GSM. Les constats établis ci-dessus, toute prudence gardée, semblent aller dans le sens de nos propositions initiales.

DISCUSSION

I. Interprétation des résultats

Dans la partie précédente, nous avons tout d'abord présenté les résultats obtenus aux différentes épreuves pour chaque groupe et pour chaque enfant. Puis nous avons fait figurer, sous forme de graphiques, les comparaisons intra composantes et inter groupes en lien avec nos hypothèses opérationnelles de départ. L'analyse qui va suivre fait l'objet de l'interprétation de ces résultats ; pour ce faire nous reprendrons chaque hypothèse et nous tenterons d'apporter des pistes explicatives au regard des faits recueillis.

1. Hypothèse opérationnelle 1

Notre première hypothèse opérationnelle est basée sur deux principaux fondements théoriques généraux, qui sont les suivants :

1. Les deux versants du langage, que sont la réception et la production, n'évoluent pas de manière synchrone d'un point de vue développemental. En effet, quelques mois les séparent (B. Abdelilah-Bauer, 2015).
2. Les étapes d'acquisition sont les mêmes d'un enfant à l'autre et d'une langue à l'autre. Cet argument est également valable dans le cadre du bilinguisme (J. Paradis et F. Genesee, 1996 ; J. Meisel, 1989).

Partant de ces éléments, nous avons supposé que la moyenne des résultats obtenus aux épreuves de compréhension serait supérieure à la moyenne des résultats obtenus aux épreuves de production, concernant les composantes lexicale et morphosyntaxique. Après lecture du graphique, voici les tendances qui se dégagent :

- La compréhension est inférieure à la production concernant le lexique.
- La compréhension est supérieure à la production concernant la morphosyntaxe.

Nous concluons par conséquent que les constats obtenus semblent aller dans le sens de nos suppositions dans le seul cas de la morphosyntaxe.

Afin d'apporter des éléments explicatifs au premier constat, nous nous sommes appuyés sur les deux principes évoqués ci-dessus, qui ont fondé notre hypothèse de départ :

1. Nous savons que la compréhension précède de quelques mois la production du langage. Cet élément est universel, et semble difficilement pouvoir être remis en cause. Par conséquent, nous ne pouvons pas l'exploiter dans l'explication de notre premier constat.
2. Nous savons que les étapes d'acquisition d'une langue sont universelles, mais nous savons également qu'il existe deux grands types de variations entre les individus, que sont les variations interindividuelles et interlangues (D. Bassano, 1998). Notre sujet d'étude portant sur le plurilinguisme, nous pouvons affirmer que des éléments de variations entre les différentes langues en contact sont présents à différents niveaux, qu'il s'agisse de la typologie, des différences stylistiques mais également culturelles. En revanche, nous ne pouvons affirmer dans quelle mesure ces variations pourraient apporter une réelle explication dans l'interprétation de ces résultats.

Les seules pistes réflexives que nous avançons sont d'ordre tout à fait subjectives, en lien avec les modalités de passation des épreuves. Nous supposons en effet que l'ordre de ces dernières ait pu influencer de façon négative l'épreuve de désignation lexicale. En effet, les enfants ont commencé par la dénomination et ont terminé par la désignation. Également, il n'est pas impossible que la présentation de cette dernière ait ajouté une difficulté supplémentaire. Finalement, nous n'excluons pas une composante d'ordre attentionnel qui aurait pu venir biaiser la passation de cette épreuve.

2. Hypothèse opérationnelle 2

Notre deuxième hypothèse opérationnelle se base sur les fondements théoriques suivants :

1. Nous savons que l'acquisition de deux langues dès la naissance peut faciliter l'apprentissage d'une troisième langue (G. Lüdy et B. Py, 2003).
2. Nous savons que l'acquisition de trois langues présente des processus cognitifs plus complexes encore que ceux présents dans l'acquisition de deux langues.

Partant de ces éléments, nous avons supposé que les enfants bilingues précoces simultanés, en contact avec trois langues depuis l'entrée à l'école maternelle, présenteraient des résultats en français supérieurs à ceux des enfants bilingues précoces consécutifs, en contact avec deux langues à partir de l'entrée à l'école, et ce aux différentes épreuves d'évaluation. Après lecture du graphique voici les tendances qui semblent se dégager :

- Les enfants du groupe BPS obtiennent des résultats supérieurs aux enfants du groupe BPC à l'épreuve de phonologie en production.

- Les enfants du groupe BPS obtiennent des résultats supérieurs aux enfants du groupe BPC à l'épreuve de compréhension lexicale.
- Les enfants du groupe BPS obtiennent des résultats supérieures aux enfants du groupe BPC à l'épreuve production lexicale.
- Les enfants du groupe BPS obtiennent des résultats supérieurs aux enfants du groupe BPC à l'épreuve de compréhension morphosyntaxique.
- Les enfants du groupe BPS obtiennent des résultats supérieurs aux enfants du groupe BPC à l'épreuve de production morphosyntaxique.

Nous concluons par conséquent que les constats obtenus semblent aller dans le sens de nos suggestions, puisque les enfants du groupe BPS obtiennent des résultats supérieurs aux différentes épreuves d'évaluation.

Nous allons à présent tenter de mettre en avant les différences observées entre les deux groupes d'enfants au regard de nos observations et des éléments théoriques disponibles. Nous essaierons ensuite de les mettre en lien avec notre hypothèse de départ.

En phonologie, les enfants BPS présentent tous des fragilités, en MSM et en GSM. Celles-ci sont plus marquées encore pour les enfants du groupe BPC. Pour les deux groupes, les scores sont relativement homogènes. Les BPS se sont exprimés davantage, et de façon plus spontanée que les BPC qui ont été plus silencieux. Nous avons retrouvé deux types d'erreurs, de façon relativement similaire pour les deux groupes d'enfants. Ces dernières ont été plus nombreuses pour les BPC. Voici la façon donc nous avons choisi de les distinguer :

- Nous retrouvons des processus phonologiques simplificateurs (PPS) de type substitutions, omissions ou ajouts de sons chez tous les enfants de façon plus ou moins marquée. Nous ne les mettrons pas en lien avec le phénomène de plurilinguisme, puisque nous les retrouvons également chez les enfants monolingues. Ces processus font en effet partie intégrante du développement de la phonologie en expression. De plus, les enfants que nous avons observés ont tous entre 4;3 et 5;9 ans, et nous savons que le système phonologique se stabilise après 4 ans, et que la différenciation des phonèmes s'achève vers 5 ans.
- Nous retrouvons des substitutions sur des sons vocaliques et consonantiques proches de type confusion orale/nasale ou antériorisation/postériorisation chez plusieurs enfants.

Ces erreurs nous paraissent davantage en lien avec le plurilinguisme de ces derniers. En effet, il semble que les phonèmes en français soient tous acquis de façon isolée, mais que l'enchaînement des sons dans la chaîne sonore demeure immature. Ce constat est valable pour les BPS et les BPC ; il est en effet possible que les règles phonologiques du turc et du kurde aient un impact sur le développement de la même composante en français.

Finalement, la différence de résultats entre les deux groupes d'enfants paraît se justifier davantage par l'aspect quantitatif que qualitatif des erreurs. En effet, les BPC commettent davantage d'erreurs, mais ces dernières sont de même nature que pour les BPS.

En lexique, les deux groupes d'enfants ont présenté des fragilités importantes dans les deux modalités, réceptive et expressive, par rapport à ce qui est attendu pour des enfants monolingues français du même âge. Ces dernières sont plus importantes pour les BPC. Dans chaque groupe les scores sont hétérogènes, et les disparités dans la reconnaissance des items importantes. Les items désignés ou dénommés par la majorité des enfants ne sont pas similaires d'un groupe à l'autre, néanmoins « rouleau », « œuf » et « étagère » font consensus en réception, de même que « pantalon » et « feuille » en production. Nous noterons que certains d'entre eux sont des items cognats. Nous avons pu observer six types d'erreurs que nous avons choisis de distinguer comme suit :

- Nous retrouvons des absences de réponse en désignation et en dénomination, de façon plus marquée chez les BPC.
- Nous retrouvons des réponses sans lien avec le mot cible, en désignation et en dénomination, qui se manifestent par un mauvais pointage, ou le pointage de différents éléments de façon indifférenciée, par des paraphasies formelles ou encore des néologismes. Ce constat est valable pour les deux groupes, mais les néologismes se sont retrouvés exclusivement chez un enfant BPC.
- Nous retrouvons un mélange des langues pour les enfants du groupe BPC uniquement ; les erreurs se manifestent par la dénomination en turc de plusieurs items.
- Nous retrouvons des erreurs sémantiques dans les deux modalités, se manifestant par la désignation de distracteurs sémantiques ou par des paraphasies dénotant un lexique peu précis. Ce constat est valable de façon relativement égale pour les deux groupes d'enfants.

- Nous retrouvons des erreurs d'ordre phonologique et morphologique. Ce constat est également valable pour les deux groupes d'enfants.

Afin de pouvoir réaliser une étude tout à fait pertinente au sujet du niveau de lexique des enfants plurilingues, il aurait été nécessaire de leur faire passer les épreuves dans chacune des langues parlées. Aussi, les éléments que nous proposons ci-après ne relèvent que de réflexions entre nos observations cliniques et les éléments théoriques dont nous disposons.

Nous pouvons constater que les BPC commettent davantage d'erreurs, et que ces dernières sont plus variées que chez les BPS. La différenciation des langues chez les enfants bilingues est un sujet complexe, qui ne fait pas encore totalement consensus. Néanmoins, nous savons que les enfants bilingues précoces simultanés connaissent une période de différenciation linguistique aux alentours de 3 ans (M. Murrell, 1966 ; M. Vihman, 1982) ; cela pourrait potentiellement représenter un élément explicatif dans le fait que les BPS n'ont pas commis de mélange de langues en dénomination, comme cela a pu être le cas pour les BPC. Nous savons également que le lien arbitraire entre le signifiant et le signifié s'effectue plus tôt pour les enfants qui apprennent plusieurs langues de façon subséquente, tel que c'est le cas chez les enfants trilingues. Cet élément a également pu jouer un rôle dans le fait que les BPS ont réalisé moins d'erreurs que les BPC.

En morphosyntaxe, nous observons de meilleurs résultats en compréhension qu'en production pour les deux groupes d'enfants. Les BPS présentent néanmoins des scores supérieurs, et l'écart est plus marqué entre les deux modalités pour le groupe des BPC. Les compétences réceptives sont opérantes pour les BPS ; elles sont plus fragiles pour les BPC. En répétition, les deux groupes ont été en difficulté. Les enfants du groupe BPC ont répété beaucoup moins de mots que les autres. Il pouvait s'agir d'une absence de réponse, ou encore de la répétition d'un mot isolé ou d'un syntagme nominal ou verbal. Nous avons pu identifier six types d'erreurs, que nous avons choisi de distinguer comme suit :

- Nous retrouvons des erreurs de genre et de nombre pour les deux groupes d'enfants.
- Nous retrouvons des erreurs dans la compréhension des termes topologiques pour les deux groupes également.
- Nous retrouvons des erreurs dans l'interprétation de la négation pour le groupe des BPC uniquement.

- Nous retrouvons des erreurs dans l'interprétation des temps verbaux et dans la prise en compte des flexions verbales pour les deux groupes.
- Nous retrouvons une non prise en compte des éléments grammaticaux peu saillants sur le plan sémantique et phonologique pour les deux groupes d'enfants.
- Nous retrouvons un effet de longueur et de complexité dans les deux modalités et pour les deux groupes d'enfants.

Nous pouvons constater que les erreurs sont réparties de façon plus égalitaire entre les deux groupes d'enfants en morphosyntaxe par rapport à la composante lexicale. De plus, les enfants plurilingues sont moins en difficulté en compréhension morphosyntaxique que lexicale. Cela est d'autant plus surprenant que le système d'organisation linguistique du français est plus complexe et bien différent du kurde et du turc, notamment au niveau de l'ordre des constituants dans la phrase. A ce sujet, nous n'avons pas noté de productions contenant des placements erronés de type sujet/objet/verbe à la place de sujet/verbe/objet, à l'épreuve de répétition ou d'évaluation des comportements sémiotiques. Néanmoins, de nombreux éléments grammaticaux fins, qui ne comportent que peu d'indices phonologiques et sémantiques, ne sont pas connus ou maîtrisés par l'ensemble des enfants des deux groupes. Enfin, nous avons pu constater que les BPS répétaient davantage de mots que les BPC lors de l'épreuve de répétition. Cette dernière implique, en plus des capacités morphosyntaxiques, une forte mobilisation de la mémoire de travail. Ce constat pourrait avoir un lien avec l'impact positif que revêt l'acquisition précoce de plusieurs langues sur les processus métalinguistiques dans les performances langagières.

3. Hypothèse opérationnelle 3

Notre troisième hypothèse opérationnelle est en lien avec la durée d'exposition à la langue du français. Elle n'est pas basée sur des fondements théoriques précis, mais suppose que la différence de résultats observée entre les deux groupes d'enfants de MSM sera plus importante que celle observée entre les deux groupes d'enfants de GSM à l'issue des épreuves. Après lecture du graphique, voici les tendances qui semblent se dégager :

- En MSM, les enfants BPS obtiennent de meilleurs résultats que les enfants BPC. L'écart entre les deux groupes est important.
- En GSM, les enfants BPS obtiennent de meilleurs résultats que les enfants BPC. L'écart entre les deux groupes est très réduit.

Nous concluons par conséquent que les constats obtenus semblent aller dans le sens de nos postulats puisque l'écart observé en GSM est réduit par rapport à celui observé en MSM, entre les deux groupes d'enfants.

Afin de tenter d'apporter des éléments de réflexion aux constats établis, nous avons repris les deux tendances observées.

En MSM, nous remarquons que les enfants BPS sont loin devant les BPC pour ce qui concerne les compétences langagières que nous avons évaluées. Les deux groupes ont eu une durée d'exposition à la langue française relativement égalitaire, tout du moins sur le plan scolaire. Ainsi, nous pouvons supposer que la différence puisse être liée au type de bilinguisme et au contact des langues. Les bilingues précoces simultanés, qui ont bénéficié de deux langues dès la naissance, ont pu mettre en place des processus cognitifs plus complexes encore que les bilingues précoces consécutifs, et cela a pu faciliter les étapes d'acquisition d'une troisième langue.

Quant aux bilingues précoces consécutifs, nous savons qu'ils possèdent également des avantages sociaux et cognitifs par rapport à leurs pairs monolingues. Néanmoins, ils ont été confrontés à leur deuxième langue au moment de l'entrée à l'école pour la majorité. B. Abdelilah-Bauer (2015), expose les étapes par lesquelles les enfants allophones passent lorsqu'ils acquièrent une seconde langue dans un contexte scolaire. Si nous ne sommes pas en mesure de savoir à quel stade se situent précisément les enfants en MSM, nous pouvons émettre l'hypothèse que certains évoluent dans une phase davantage observationnelle, au sein de laquelle ils utilisent encore peu le langage verbal de la langue communautaire pour communiquer.

En GSM, nous remarquons que l'écart entre les deux groupes d'enfants est considérablement réduit par rapport à celui observé en MSM. Par conséquent, il semblerait que les compétences langagières des deux groupes s'équilibrent davantage entre 5 et 6 ans.

Notre hypothèse générale reposait sur la supposition que les enfants bilingues précoces simultanés présentaient une acquisition plus rapide du français que les bilingues précoces consécutifs. Toute prudence gardée, les pistes réflexives que nous avons pu évoquer à l'issue de cette partie tendent à aller dans le sens de nos propos.

II. Les limites de l'étude

Notre étude a cherché à étudier les processus d'acquisition d'une nouvelle langue auprès d'enfants allophones turcophones et kurdophones scolarisés à l'école maternelle. Nous sommes intervenue auprès d'enfants bilingues précoces simultanés et consécutifs, turcophones et/ou kurdophones, afin d'étudier l'influence d'une ou de deux langues premières sur le français.

Notre recherche a permis de mettre en avant divers éléments concernant les différences entre les deux groupes d'enfants observés. Cependant, un certain nombre de limites viennent nuancer nos réflexions, et les conclusions établies sont à interpréter avec la plus grande prudence.

1. La situation sanitaire

Le mémoire de fin d'étude représente un travail pensé sur le long terme pour lequel une réelle anticipation est nécessaire. Or nous sommes confrontés, depuis plus d'un an maintenant, à une situation sanitaire exceptionnelle qui a pu impliquer un chamboulement organisationnel important. Cela a représenté des difficultés notables dans la projection et dans la réalisation du travail initialement pensé.

Dans le but de mener à bien notre projet, nous avons pour objectif d'intervenir dans plusieurs écoles de la périphérie rouennaise à compter du mois d'octobre 2020. L'objectif était de mettre en place une étude de nature longitudinale comparative auprès des enfants. Finalement, en raison des consignes gouvernementales appliquées au fonctionnement des écoles, cela n'a pas été possible. En effet, les démarches se sont révélées complexes, et il a fallu attendre jusqu'au mois de janvier 2021 pour pouvoir finalement débiter les interventions dans une école. Par conséquent, le projet a été repensé, et les objectifs initiaux revus à la baisse.

2. La population

En raison des difficultés précédemment exposées, les démarches de recrutement ont été également modifiées. En effet, nous avons pensé transmettre le questionnaire en amont des premières passations afin de pouvoir créer nos deux groupes de participants dans un premier temps. Finalement, la révision du planning a notamment eu pour conséquence une répartition des enfants à l'issue des interventions.

Pour la transmission du questionnaire aux familles nous avons sollicité l'aide des directeurs et enseignants des écoles qui se sont montrés très réactifs. Les documents ont été donnés rapidement, mais nous avons néanmoins pu éprouver quelques difficultés concernant le retour de ces derniers. De plus, le fait de ne pas pouvoir s'entretenir avec la majorité des familles a représenté une limite considérable dans la qualité des informations recueillies. Nous pouvons en effet constater la différence entre un retour écrit et un vrai entretien avec les parents. Concernant le contenu du questionnaire, nous avons pour volonté de le faire tenir sur une page afin de limiter de potentiels découragements ; cela étant, il ne contient que peu d'items ce qui contribue au manque d'informations.

Puisque nous avons constitué nos groupes à l'issue des passations, nous n'avons pas été en mesure de proposer deux cohortes égales en nombre d'enfants ; de plus, les bilingues précoces simultanés franco-turcs représentaient un pourcentage important des profils. Or nous avons fait le choix de les écarter de l'étude car cela nous a semblé plus pertinent dans le cadre de notre recherche. Une des conséquences est que de fait les échantillons sont très réduits, se limitant à quatre et cinq enfants. Nous verrons par la suite en quoi cela a pu constituer une limite considérable dans notre travail.

Enfin, nous sommes conscients que plusieurs facteurs viennent mettre en lumière une hétérogénéité importante au sein des groupes. Tout d'abord, les enfants n'étaient certainement pas tous issus du même milieu socio-culturel ; de plus, ils n'avaient pas tous la même place au sein de la fratrie, or nous connaissons l'importance que cela implique d'un point de vue linguistique quand il y a des aînés.

3. Le protocole

En raison du peu de temps que nous avons pour réaliser nos passations auprès des enfants, nous avons finalement décidé d'avoir recours à deux batteries d'évaluation du langage oral utilisées dans le champ de l'orthophonie, que sont EVALO 2-6 et ELO. Ce choix nous a permis d'explorer les différentes modalités des composantes langagières au cours d'une seule passation, en remplaçant l'épreuve de compréhension morphosyntaxique de l'EVALO 2-6 par celle de l'ELO, bien plus courte. En réalité, nous avons bien conscience qu'il aurait été plus pertinent d'utiliser un outil unique, notamment au niveau de l'étalonnage, qui diffère d'une batterie à l'autre.

4. Les passations

Comme nous avons pu l'exposer précédemment, nous souhaitions initialement réaliser une étude sur plusieurs mois ; par conséquent, l'ambition était de proposer différents temps d'évaluation à trois moments de l'année pour chaque enfant. Également, nous avons pensé intervenir dans les différentes langues de l'enfant, dans le but d'obtenir des données qui soient davantage représentatives des compétences langagières des enfants plurilingues. Puisque nous n'avons finalement pu rencontrer les enfants qu'une seule fois, nous nous sommes limitée à la passation de cinq épreuves en français. Nos interventions ont duré entre 30 et 45 minutes, ce qui a néanmoins pu représenter un temps conséquent pour certains enfants qui ont éprouvé des difficultés à rester concentrer.

Enfin, nous n'excluons pas qu'un biais d'apprentissage ait pu être présent dans l'épreuve lexicale, bien que nous ayons séparé l'épreuve de dénomination de celle de compréhension en les situant respectivement en première et en dernière position dans l'ordre de passation.

5. Les résultats

En raison de la taille bien trop réduite de nos deux échantillons, nous nous sommes trouvée dans l'impossibilité de procéder à des analyses statistiques. Aussi, afin de réaliser nos comparaisons, nous avons utilisé les données exploitables que nous possédions, à savoir les valeurs minimale et maximale, mais aussi les moyennes des écarts-types. Cette démarche rend notre analyse peu sensible et loin d'être représentative de la réalité. Nous ne pouvons émettre aucune hypothèse quant à la fiabilité de nos résultats, et nous avons pleinement conscience que cela représente un biais important dans la qualité de notre travail. Par conséquent, nous pensons qu'une étude du même type comprenant des cohortes plus importantes pourrait trouver tout son intérêt afin de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de travail.

III. Perspectives d'ouverture

1. Type de bilinguisme ou nombre de langues ?

Nous nous sommes basée sur l'étude de deux types de bilinguismes, simultané et consécutif, afin d'apprécier leur influence sur l'acquisition du français dans un contexte scolaire. Cela nous a amenée à prendre en compte le nombre de langues en contact. Si l'acquisition de deux langues a été et continue d'être largement étudiée, les investigations dans le cadre de trois langues demeurent peu nombreuses. Or les recherches à ce sujet insistent sur le fait que les deux processus ne sont pas tout à fait identiques.

Nous avons pu mettre en lumière des différences entre les deux groupes d'enfants que nous avons observés concernant les processus acquisitionnels du français. Néanmoins, des interrogations demeurent ; en effet, nous nous demandons si ce sont réellement les processus mis en jeu dans l'acquisition simultanée de deux langues maternelles qui viennent faciliter l'apprentissage séquentiel de la troisième langue, ou bien si ces processus d'acquisition sont facilités par le fait d'être en contact avec plusieurs langues de façon précoce.

Par conséquent, nous ne pouvons pas savoir si les différences de résultats en faveur des bilingues précoces simultanés relèvent d'un réel avantage du trilinguisme, d'autant plus que ce dernier reste émergent, et que nous ne savons pas s'il pourra devenir réellement actif, puisque l'enfant finira potentiellement par délaisser une de ses langues premières au profit de celle de

la communauté, tel que cela peut être le cas dans les situations de bilinguisme issu de l'immigration.

De plus, nous rappellerons que les mécanismes d'acquisition présents dans le trilinguisme ne sont pas tout à fait identiques à ceux observés dans le cas de l'apprentissage d'une langue seconde. Or les erreurs retrouvées d'un groupe à l'autre sont relativement similaires, à l'exception de l'épreuve lexicale. Ce constat pencherait davantage en faveur d'un développement langagier relativement similaire pour les deux groupes, avec un rythme d'acquisition moins rapide pour les BPC.

Enfin, les recherches au sujet du trilinguisme stipulent que c'est dans le cas d'un trilinguisme séquentiel, pour lequel les trois langues ont été apprises les unes après les autres, que les réels avantages en comparaison au bilinguisme s'observent. Or nous constatons que ce n'est pas le cas dans notre recherche.

Dans un monde où les langues en contact sont de plus en plus nombreuses, les profils plurilingues se multiplient. De fait, l'étude des avantages cognitifs entre les individus bilingues et trilingues nous semblent d'un intérêt réel, et devrait continuer à apporter des éléments importants sur la nature des processus acquisitionnels dans l'apprentissage de langues subséquentes.

2. Ouverture à l'orthophonie

En matière de langage et de communication, la discipline orthophonique représente une des professions spécialisées dans ces domaines. C'est un métier relativement récent, qui évolue de façon remarquable au fil des décennies. Néanmoins, force est de constater que les apports théoriques et cliniques, tout comme la création de nouveaux outils, restent, dans la plupart des cas, destinés à une population monolingue ; c'est tout du moins le cas en France. Or, nous sommes dans un pays au sein duquel les langues sont perpétuellement en contact. Le plurilinguisme est par conséquent une réalité que nous connaissons tous, et qui est largement représentée. Les demandes en orthophonie sont fréquentes, mais les professionnels encore trop peu formés aux bilans qui impliquent la prise en compte de plusieurs langues.

En orthophonie, la question principale réside dans le fait de comprendre et de distinguer les éléments de langage qui relèvent d'un comportement normal, de ceux qui relèvent d'un comportement pathologique. Grâce aux connaissances théoriques sur le développement typique et atypique du langage, aux entretiens anamnestiques et aux batteries étalonnées aux normes de

la population monolingue, l'orthophoniste possède de nombreux outils dans l'élaboration diagnostique.

Dans le cadre du plurilinguisme, la situation se révèle bien plus complexe ; en effet, d'une part les connaissances théoriques au sujet du bilinguisme chez les orthophonistes sont souvent limitées, et d'autre part les outils ne sont pas adaptés. Afin d'avoir un recueil objectif des capacités linguistiques des personnes bilingues il est nécessaire d'avoir recours à des traducteurs, notamment lors des entretiens anamnétiques ; cela est d'autant plus important que la grande partie du bilan et du diagnostic repose sur des éléments qualitatifs.

Nous savons que cette pratique paraît peu réalisable en cabinet ; néanmoins, c'est vers cette tendance qu'il semble nécessaire de s'orienter. C. Sanson (2010) insiste de plus sur l'importance de réaliser des évaluations pluridisciplinaires dans le cas des situations d'appartenance culturelles multiples.

Si les pratiques orthophoniques se révèlent difficiles pour les individus bilingues, qu'en est-il des interventions auprès des personnes plurilingues, qui parlent non pas deux langues différentes, mais trois ou plus ?

CONCLUSION

De nombreux travaux ont cherché à comparer les compétences langagières entre des enfants bilingues et des enfants monolingues. Nous avons fait le choix d'orienter notre sujet d'étude sur l'observation des processus acquisitionnels du français entre deux groupes d'enfants bilingues, n'ayant pas été confrontés à leur deuxième langue au même moment de leur développement.

Pour ce faire, nous sommes intervenue auprès d'enfants allophones en situation de bilinguisme simultané ou consécutif. Certains d'entre eux avaient acquis le kurde et le turc avant trois ans, d'autres avaient pour langue maternelle le turc et ont commencé à être réellement confrontés à leur langue seconde au moment de l'entrée à l'école. Outre le fait de se pencher sur les processus mis en jeu lors de l'acquisition d'une nouvelle langue dans le cadre de deux types de bilinguismes, nous nous sommes également intéressée au nombre de langues en contact afin d'étudier l'influence de ces différents facteurs sur le français.

Notre hypothèse principale reposait sur l'idée que les enfants bilingues précoces simultanés présenteraient une acquisition plus rapide du français que les enfants bilingues précoces consécutifs. De cette dernière découlaient trois hypothèses opérationnelles, pour lesquelles nous avons pu émettre des propositions au regard des faits recueillis.

Des différences de résultats ont été observés en français entre les deux groupes d'enfants. Comme nous en avons émis l'hypothèse, le groupe d'enfants en situation de bilinguisme précoce simultané a obtenu de meilleurs résultats que le groupe d'enfants en situation de bilinguisme précoce consécutif. Par ailleurs, nous avons aussi pu constater que l'écart observé entre les deux groupes était considérablement réduit entre les enfants de MSM et les enfants de GSM.

Au regard des lectures sur le bilinguisme et le plurilinguisme, nous avons cherché à proposer des pistes de réflexion en lien avec ces constatations et nous nous sommes interrogée quant aux potentielles raisons qui pourraient venir expliquer ces résultats. A temps et contexte d'exposition au français similaire pour les deux groupes d'enfants, les différences sont-elles à mettre en lien avec les bénéfices linguistiques liés à la confrontation plus précoce d'une deuxième langue ? Les avantages en faveur des enfants bilingues simultanés sont-ils liés au nombre de langue en contact ? Avons-nous réellement pu observer les effets d'un trilinguisme émergent ?

BIBLIOGRAPHIE

- Abdelilah-Bauer, B. (2015). *Le défi des enfants bilingues*. Paris : La Découverte, 216 p.
- Akin, S. (2016). Langues et discours en situation de guerre : Une approche sociolinguistique et pragmatique. *Lengas - Revue de sociolinguistique*. <https://doi.org/10.4000/lengas.1177>
- Akin, S. (2017). La loyauté linguistique au sein des membres de la communauté kurde en France. Dans Beacco, J.-C., Krumm, H.-J., Little, D., & Thalgott, P. (dirs), *The linguistic integration of adult migrants : Some lessons from research* (pp. 131-138). Berlin : De Gruyter Mouton.
- Akinci, M. A. (2002). *Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans*. Munich : Lincom Europa, 462 p.
- Akinci, M.-A. (2011). Orthophonie, bilinguisme et immigration : Le cas des enfants bilingues franco-turcs en France. *Le trouble du langage écrit : regards croisés*, (pp. 262-292).
- Akinci, M.-A. (2016). Prendre en compte le corps et l'origine socioculturelle dans les apprentissages. Dans T. Auzou-Caillemet & M. Loret (dirs), *Culture d'origine et apprentissages : Le cas des jeunes enfants bilingues issus de familles immigrées originaires de Turquie* (pp. 203-238). Paris : Retz.
- Akinci, M.-A., & Delamotte, R. (2012). Enfants de migrants et enfants créolophones : Un défi pour les orthophonistes. Dans P. Gatignol & S. Topouzkhianian (dirs), *Bilinguisme et biculture : nouveaux défis* (pp. 529-554). Paris : Ortho-édition.
- Allen, E., Gardner, R., & Lambert, W. (1974). Attitudes and motivation in second-language learning. *Hispania* 57(193). <https://doi.org/10.2307/339475>
- Bakhtine, M. (1929). *La poétique de Dostoïevski*. Traduit du russe par Isabelle Kolitcheff. Paris : Seuil, 366 p.
- Barron-Hauwaert, S. (2000). Issues surrounding trilingual families : Children with simultaneous exposure to three languages. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 5(1).
- Bassano, D. (1998a). L'élaboration du lexique précoce chez l'enfant français : Structure et variabilité. *Enfance*, 51(4), (pp. 123-153). <https://doi.org/10.3406/enfan.1998.3120>

Bassano, D. (1998b). Sémantique et syntaxe dans l'acquisition des classes de mots : L'exemple des noms et des verbes en français. *Langue française*, 118(1), (pp. 26-48). <https://doi.org/10.3406/lfr.1998.6249>

Bassano, D. (2007). Emergence et développement du langage : Enjeux et apports des nouvelles approches fonctionnalistes. Dans E. Demont & M.-N. Metz-Lutz (dirs), *L'acquisition du langage et ses troubles* (pp. 13-46). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Beacco, J.-C., Krumm, H.-J., Little, D., & Thalgot, P. (2017). *The linguistic integration of adult migrants : Some lessons from research*. Berlin : De Gruyter Mouton, 489 p.

Bhatia, T. K., & Ritchie, W. C. (2014). *The handbook of bilingualism and multilingualism* (2). Chichester : Wiley-Blackwell, 968 p.

Bijeljac-Babic, R. (2017). Audition prénatale et sensibilité aux langues chez les nourrissons bilingues de naissance. *Enfance*, 3(3), (pp. 363-370).

Blanchet, P. (2000). *Linguistique de terrain : Méthode et théorie : une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 152 p.

Blau, J., & Veysi, B. (2000). *Manuel de Kurde : Kurmanji*. Paris : L'Harmattan, 232 p.

Bloomfield, L. (1984). *Language*. Chicago : University of Chicago Press, 588 p.

Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz, 127 p.

Bruner, J. S., Deleau, M., & Michel, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire* (43). Paris : Presses universitaires de France, 292 p.

Cenoz, J., & Genesee, F. (1998). *Beyond Bilingualism : Multilingualism and multilingual education*. Bristol : Multilingual Matters, 288 p.

Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (2001). *Cross-linguistic influence in third Language acquisition : Psycholinguistic perspectives*. Bristol : Multilingual Matters, 197 p.

Cenoz, J., & Jessner, U. (2000). *English in Europe : The acquisition of a third language*. Bristol : Multilingual Matters, 288 p.

Cenoz, J., & Valencia, J. F. (1994). Additive trilingualism : Evidence from the basque country. *Applied Psycholinguistics*, 15(2), (pp. 195-207). <https://doi.org/10.1017/S0142716400005324>

- Coquet, F., Ferrand, P., & Roustit, J. (2009). *EVALO 2-6 : Ouvrage de l'utilisateur : Aspects méthodologiques et cliniques*. Isbergues : Ortho-édition.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth : A synthesis of research findings and explanatory hypothesis. *Working Papers on Bilingualism*.
- Cummins, J. (1978). Bilinguisme et développement de la conscience métalinguistique. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9(2), (pp. 131-149). <https://doi.org/10.1177/002202217892001>
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency : Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, 14(2), (pp. 175-187). <https://doi.org/10.2307/3586312>
- Dabène, L., & Billiez, J. (1987). Le parler des jeunes issus de l'immigration. Dans G. Vermes & J. Boutet (dirs). *France, pays multilingue*. Paris : L'Harmattan.
- De Houwer, A. (2006). Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille. *Langage et société*, 116(2), (pp. 29-49).
- De Houwer, A. (2012). Early Bilingualism. *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-9). Oxford : Wiley-Blackwell.
- De Weck, G., & Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant : Description et évaluation*. Paris : Masson, 316 p.
- DeCasper, A. J., & Spence, M. J. (1986). Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds. *Infant Behavior and Development*, 9(2), (pp. 133-150). [https://doi.org/10.1016/0163-6383\(86\)90025-1](https://doi.org/10.1016/0163-6383(86)90025-1)
- Deprez, C. (2000). Le jeu des langues dans les familles bilingues d'origine étrangère. *Sociolinguistic Studies*, (pp. 59-74). <https://doi.org/10.1558/sols.v1i1.59>
- Dodane, C., & Martel, K. (2008). *La prosodie chez le bébé au stade pré-linguistique : Premières formes stables*. XXVII ème Journées d'Etude sur la Parole, Avignon, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01820410>
- El Euch, S. (2010). Attitudes, motivations et conscience métalinguistique chez des bilingues et des trilingues adultes : Effets, similarités et différences. *Language Awareness*, (pp. 17-33). <https://doi.org/10.1080/09658410903009303>

- Fillmore, L. W. (1976). *The second time around : Cognitive and social strategies in second language acquisition* [Thèse de doctorat]. Stanford University.
- Gadet, F., & Varro, G. (2006). Le “scandale” du bilinguisme. *Langage et société*, 116(2), (pp. 9-28).
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues : Le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel, 240 p.
- Grosjean, F. (2001). The Bilingual’s Language Modes. In J.-L. Nicol (dirs), *One mind, two languages : Bilingual language processing* (pp. 1-22). Malden : Blackwell Publishing.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Pierre Mardaga, 498 p.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l’école*. Paris : L’Harmattan, 292 p.
- Hoffmann, C. (2001). Vers une description de la compétence trilingue. *International Journal of Bilingualism*, 5(1), (pp. 1-17). <https://doi.org/10.1177/13670069010050010101>
- Hoffmann, C., & Ytsma, J. (2003). *Trilingualism in family, school, and community*. Bristol : Multilingual Matters, 248 p.
- Jisa, H., & Richaud, F. (1994). Quelques sources de variation chez les enfants. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (pp. 7-51). <https://doi.org/10.4000/aile.1252>
- Kern, S. (2005). De l’universalité et des spécificités du développement langagier précoce. Dans J.-M. Hombert (dirs), *Aux origines des langues et du langage*. Paris : Fayard.
- Kern, S. (2019). *Le développement du langage chez le jeune enfant : Théorie, clinique, pratique*. Paris : De Boeck Supérieur, 272 p.
- Kern, S., Chenu, F., & Altınkamuş, F. (2012). Poids du contexte sur la répartition noms/verbes dans le langage adressé à l’enfant en français et en turc. *SHS Web of Conferences*, (pp. 1607-1622). <https://doi.org/10.1051/shsconf/20120100123>
- Khomsî, A. (2001). *ELO - Evaluation du langage oral*. Paris : ECPA.

- Kolers, P. A., & Gonzalez, E. (1980). Memory for words, synonyms, and translations. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 6(1), (pp. 53-65). <https://doi.org/10.1037/0278-7393.6.1.53>
- Komur-Thillo, G., & Djordjevic, S. (2018). *L'école, ses enfants et ses langues*. Paris : Orizons, 312 p.
- Lambert, E., & Chesnet, D. (2001). NOVLEX : Une base de données lexicales pour les élèves de primaire. *Annee Psychologique*, (pp. 277-288). <https://doi.org/10.3406/psy.2001.29557>
- Lambert, W. E. (1973). *Culture and language as factors in learning and education*. Washington, D.C. : ERIC Clearinghouse, 54 p.
- Ludi, G., & Py, B. (2003). *Etre Bilingue*. Bern : Peter Lang, 203 p.
- Marouzeau, J. (1951). *Lexique de la terminologie linguistique*. Paris : Geuthner, 265 p.
- Martel, K., & Leroy-Collombel, M. (2010). Du gazouillis au premier mot : Rôle des compétences préverbales dans l'accès au langage. *Rééducation orthophonique*, 244, (pp. 77-94). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00576240>
- McLaughlin, B. (1984). *Second-language acquisition in childhood: Preschool children*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 261 p.
- Meisel, J. M. (1989). Différenciation précoce des langues chez les enfants bilingues. Dans K. Hyltenstam & L. Obler (dirs), *Bilingualism across the Lifespan : Aspects of Acquisition, Maturity and Loss* (pp. 13-40). Cambridge : Cambridge University Press.
- Murrell, M. (1966). Language acquisition in a trilingual environment : Notes from a case-study. *Studia Linguistica*, 20(1), (pp. 9-34).
- Nazzi, T. (2006). Spécificité phonétique : De la perception précoce à l'acquisition des premiers mots. *Recherches linguistiques de Vincennes*, (pp. 31-52). <https://doi.org/10.4000/rlv.1419>
- Ortega, L., & De Houwer, A. (2018). *The Cambridge handbook of bilingualism* Cambridge : Cambridge University Press, 678 p.
- Paivio, A., & Desrochers, A. (1980). A dual-coding approach to bilingual memory. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 34(4), (pp. 388-399). <https://doi.org/10.1037/h0081101>

- Paradis, J., & Genesee, F. (1996). Syntactic acquisition in bilingual children : Autonomous or interdependent ? *Studies in Second Language Acquisition*, 18(1), (pp. 1-25).
- Potter, M., So, K.-F., Von Eckardt, B., & Feldman, L. (1984). Lexical and conceptual representation in beginning and more proficient bilinguals. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, (pp. 23-38). [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(84\)90489-4](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(84)90489-4)
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris : Champion, 174 p.
- Sanson, C. (2010). Troubles du langage, particularités liées aux situations de bilinguisme. *Enfances et Psy*, 48(3), (pp. 45-55).
- Snow, C.-E., & Ferguson, C.-A. (1977). *Talking to children : Language input and acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, 300 p.
- Swain, M., & Cummins, J. (1979). Bilingualism, cognitive functioning and education. *Language Teaching*, 12(1), (pp. 4-18).
- Swain, M., & Wesche, M. (1975). Linguistic interaction : Case study of a bilingual child. *Language sciences*, 37, (pp. 17-22).
- Tomasello, M. (2004). *Aux origines de la cognition humaine*. Paris : Retz, 232 p.
- Tribalat, M. (1995). *Faire France : Une grande enquête sur les immigrés et leurs enfants*. Paris : La Découverte, 240 p.
- Tribalat, M. (1996). *De l'immigration à l'assimilation : Enquête sur les populations d'origine étrangère en France*. Paris : La Découverte, 302 p.
- Veneziano, E. (1997). Echanges conversationnels et acquisition première du langage. Dans J. Bernicot & A. Trognon (dirs), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif* (pp. 92-123). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Vihman, Marylin. M. (1982). Formules dans l'acquisition de la première et de la deuxième langue. *Langue et linguistique exceptionnelles*, (pp. 261-284).
- Volterra, V., & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5(2), (pp. 311-326). <https://doi.org/10.1017/S0305000900007492>

Vygotski, L. S. (1934). *Pensée et langage. Traduction de Françoise Sève*. Paris : Editions Sociales, 546 p.

Wei, L. (2000). *The bilingualism reader*. Londres : Routledge, 570 p.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact, findings and problems*. New York : Linguistic Circle of New York, 148 p.

Yagmur, K., & Akinci, M.-A. (2003). Language use, choice, maintenance and ethnolinguistic vitality of Turkish speakers in France : Intergenerational differences. *International Journal of The Sociology of Language*, (pp. 107-128). <https://doi.org/10.1515/ijsl.2003.050>

Zirotti, J.-P. (2006). Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école. *Langage et société*, 116(2), (pp. 73-91). <https://doi.org/10.3917/lis.116.0073>

TABLE DES FIGURES, DES TABLEAUX ET DES GRAPHIQUES

TABLE DES FIGURES

Figure 1 – Le bilinguisme coordonné et composé.	15
Figure 2 – Modèle de médiation de concepts (a) et modèle d’association de mots (b).	16
Figure 3 – Le modèle hiérarchique révisé.	16
Figure 4 – Continuum du mode langagier.	16

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1- Les voyelles du français.	24
Tableau 2 – Les consonnes du français.	24
Tableau 3 – Les voyelles du turc.	25
Tableau 4 – Les consonnes du turc.	26
Tableau 5 – Les voyelles du kurde.	26
Tableau 6 – Les consonnes du kurde.	27
Tableau 7 – Présentation des enfants bilingues précoces simultanés (BPS).	37
Tableau 8 – Présentation des enfants bilingues précoces consécutifs (BPC).	39
Tableau 9 – Pratiques langagières des BPS.	40
Tableau 10 – Pratiques langagières des BPC.	40
Tableau 11 – Présentation des résultats en phonologie pour les BPS.	43
Tableau 12 – Présentation des résultats en lexique pour les BPS.	44
Tableau 13 – Présentation des résultats en morphosyntaxe pour les BPS.	46
Tableau 14 – Nombre d’énoncés interprétables pour les BPS.	47
Tableau 15 – Présentation des résultats en phonologie pour les BPC.	48
Tableau 16 – Présentation des résultats en lexique pour les BPC.	49
Tableau 17 – Présentation des résultats en morphosyntaxe pour les BPC.	50
Tableau 18 – Nombre d’énoncés interprétables pour les BPC.	52

TABLE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 - Moyennes des écart-types aux épreuves de compréhension et de production en lexique et en morphosyntaxe.	53
Graphique 2 - Moyennes des écarts-types aux épreuves pour les BPS et les BPC.	55
Graphique 3 - Ecart des moyennes entre les MSM et les GSM pour les BPS et les BPC.	56

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 - Document à destination des familles	79
Annexe 2 - Autorisation de consentement	80
Annexe 3 - Questionnaire parental.....	81
Annexe 4 - Dénomination phonologie / lexique	82
Annexe 5 - Répétition de phrases - Structure morphosyntaxique	84
Annexe 6 - Comportements sémiotiques - Images séquentielles.....	85
Annexe 7 - Compréhension morphosyntaxique - C1	86
Annexe 8 - Compréhension morphosyntaxique - C2.....	87
Annexe 9 - Désignation à partir d'un mot	88

Annexe 1 - Document à destination des familles



Mémoire en orthophonie

Etude comparative des processus acquisitionnels du français auprès d'enfants bilingues turcophones et/ou kurdophones scolarisés à l'école maternelle

Madame, Monsieur,

Je suis actuellement étudiante en orthophonie en 5^{ème} année à l'Université de Rouen.

Je prépare mon mémoire de fin d'études qui porte sur l'émergence et l'observation des processus acquisitionnels du français auprès d'élèves turcophones et kurdophones.

Pour mon projet, je souhaiterais proposer à votre enfant une passation d'épreuves de langage, qui durera entre 20 et 30 minutes. Il y aura une épreuve de dénomination et deux épreuves de désignation, des phrases à répéter et des images à commenter. J'enregistrerai les productions de votre enfant afin de les retranscrire par la suite.

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

Je vous transmettrai également un questionnaire afin de mieux connaître votre enfant. Un formulaire d'autorisation vous sera remis pour la passation des tests et l'enregistrement audio si vous acceptez que votre enfant participe à mon projet de mémoire.

Dans l'espoir d'une collaboration favorable votre part, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, mes salutations les plus distinguées.

Margot Roussel
Etudiante en orthophonie
Université de ROUEN

Annexe 2 - Autorisation de consentement

Attestation de consentement à une recherche en orthophonie

Etude comparative des processus acquisitionnels du français auprès d'enfants bilingues turcophones et/ou kurdophones scolarisés à l'école maternelle

Je soussigné(e),

Madame-Mademoiselle-Monsieur (rayer les mentions inutiles) – Prénom, NOM

.....

Madame-Mademoiselle-Monsieur (rayer les mentions inutiles) – Prénom, NOM

.....

Parent(s) ou représentant(s) légal(aux) de l'enfant

Date de naissance :/...../.....

Scolarisé à l'école :

Accepte(nt) que mon enfant participe à la recherche en orthophonie référencée ci-dessus, coordonnée par Margot ROUSSEL, étudiante en Master 2 au Département d'Orthophonie de l'Université de ROUEN, et encadrée par Mrs AKINCI et AKIN, Professeurs des Universités et Enseignants Chercheurs au sein du Laboratoire Dynamique du Langage in situ DyLis à ROUEN.

Cette recherche se déroulera de.....à.....et nécessitera le recueil de données audio qui seront conservées à.....pour un délai de.....

Cet accord parental :

- Implique que l'étudiante a répondu clairement à toutes mes questions et que je suis parfaitement conscient(e) que ma participation est libre et que je peux me retirer de la recherche à tout moment.
- Autorise Margot Roussel à faire passer des épreuves de langage oral issues d'une batterie d'évaluation étalonnée à mon enfant.
- Autorise Margot Roussel à enregistrer mon enfant (en audio seulement) durant la passation des épreuves. Ces données resteront strictement confidentielles et seront utilisées uniquement dans le cadre de cette recherche.
- Implique que je pourrai demander des informations concernant les résultats de cette étude à son terme.

Fait à, le/...../.....

Signature du/des parent(s) ou représentant légal de l'enfant :

Signature de l'étudiante à l'initiative de la recherche :

Annexe 3 - Questionnaire parental

Questionnaire à destination des parents

Date :

Date de naissance :/...../.....

Age :

Classe fréquentée (cocher) : PS MS GSM

I. Informations générales concernant l'enfant

Nombre d'enfant(s) dans la fratrie : Place de l'enfant dans la fratrie :

Pays de naissance de l'enfant :

Si le lieu de naissance est différent du pays de résidence, date ou année d'arrivée en France :
...../...../.....

Langue(s) parlée(s) par votre enfant (cocher/entourer)	
turc <input type="checkbox"/>	Quelques mots – Peut faire des phrases – S'exprime couramment
kurde <input type="checkbox"/>	Quelques mots – Peut faire des phrases – S'exprime couramment
français <input type="checkbox"/>	Quelques mots – Peut faire des phrases – S'exprime couramment
autre(s) <input type="checkbox"/>	Quelques mots – Peut faire des phrases – S'exprime couramment

Si votre enfant parle plusieurs langues :

- Ont-elles été acquises en même temps (cocher) ? OUI NON
- Si la réponse est NON, merci de préciser laquelle a été acquise en premier :
turc kurde français autre(s)

Y a-t-il une langue dans laquelle votre enfant se sent le plus à l'aise (cocher) :

OUI NON

- Si la réponse est OUI, merci de préciser laquelle :
turc kurde français autre(s)

II. Informations générales concernant les parents

	Mère	Père
Date de naissance		
Pays de naissance		
Année d'arrivée en France si vous êtes né(s) dans un autre pays		
Niveau d'étude/dernier diplôme obtenu		
Profession		
Langue(s) parlée(s) aujourd'hui		
Langue(s) parlée(s) avec votre enfant		

Un grand merci pour votre retour,

Margot Roussel, étudiante en M2 au Département d'Orthophonie de l'Université de Rouen.

Dénomination Phonologie / Lexique Liste restreinte

Domaine :	Âge d'application :	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Phonétique et phonologie / Lexique	2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois	

Livret de
CONSIGNES
ET COTATION
p. 60

- ▼ Présenter les images une par une.
- ▼ « *Dis-moi ce que c'est, comment ça s'appelle* ».
- ▼ « *Qu'est-ce qu'il/elle fait ?* »
- ▼ Sans réponse ou en cas d'erreur, proposer une ébauche orale à l'aide du 1^{er} phonème. Ne pas utiliser d'article ou de pronom avant le mot.
- ▼ Si le mot est déformé, faire répéter. - « *Répète le mot après moi* ».
- ▶ **Coter selon les consignes de cotation.**

Pts Lex 1 : mots attendus en première intention (2 pts) — Pts Lex 2 : mots attendus après ébauche orale (1 pt)

Il n'y a de cotation pour les couleurs qu'à la rubrique Lex1.

Pts Ph 1 : mots corrects (suite à dénomination en première intention ou après ébauche orale) (2 pts)

Pts Ph 2 : mots corrects après répétition (1 pt)

	Mots produits (Périphrases, Gestes)	Pts Lex 1	Mots produits après ébauche	Pts Lex 2	Pts Ph 1	Mots répétés	Pts Ph 2
Substantifs	bras						
	front						
	coude						
	menton						
	robe						
	pantalon						
	jupe						
	étagère						
	four						
	frigo						
	casserole						
	assiette						
	pot						
	rouleau						
	carafe						
	herbe						
	arbre						
	feuille						
	nid						
	coquille						
	champignon						
	cerise						
	nuage						
	église						
	garage						
	tarte						
	œuf						
	rideau						
robinet							
échelle							
râteau							
panier							
	<i>Totaux partiels</i>	/64		/32	/64		/32

	Produits	Lex 1	Après ébauche	Lex 2	Ph 1	Répétés	Ph 2
<i>Report totaux partiels</i>							
Verbes	saute						
	cueille						
	repasse						
	lance						
	peint						
	coud						
	tricote						
	brille						

Score Déno Lex1* Score Déno Ph1*

Score Déno Lex2 Score Déno Ph2

Score Déno Lexique total*
(Lex1 + Lex2)

Score Déno Phono total*
(Ph1 + Ph2)

Mots bien répétés (*) Ph2'

Mots non produits $40 - \frac{(\text{Lex1} + \text{Lex2})}{2}$

Mots restant altérés $\frac{(\text{Lex1} + \text{Lex2}) - (\text{Ph1} + \text{Ph2}')}{2}$

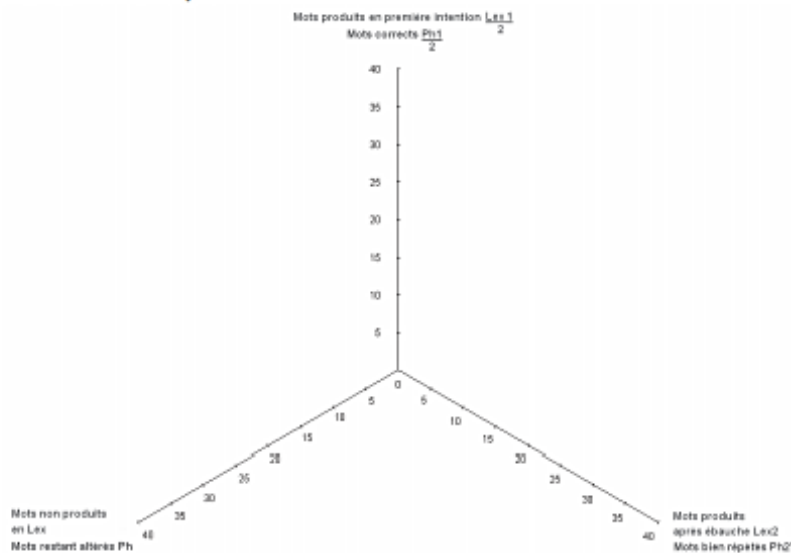
Gain Déno Lexique $\frac{\text{Lex2}}{40 - \frac{\text{Lex1}}{2}} \times 100 =$ %

Gain Déno Phonologie (*) $\frac{\text{Ph2}'}{\frac{\text{Lex1} + \text{Lex2}}{2}} \times 100 =$ %







(*)Ph2' : nombre points Ph2 uniquement pour les mots produits en lexique (en première intention ou après étayage)

Profil lexique / phonologie

- ▶ Rappporter les totaux : mots produits directs (Lex1 / 2), mots produits après ébauche orale (Lex2) et mots non produits sur le profil ci-dessous ;
- ▶ Rappporter les totaux : mots corrects (Ph1 / 2), mots bien répétés (Ph2') et mots restant altérés sur le même profil.



Annexe 5 - Répétition de phrases - Structure morphosyntaxique

<h1 style="margin: 0;">Répétition de phrases</h1> <h2 style="margin: 0;">Structure morphosyntaxique</h2>	
Domaine : Morphosyntaxe / Mémoire	Âge d'application : <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 5px;"> <div style="text-align: center;">  <input type="checkbox"/> </div> <div style="text-align: center;">  <input type="checkbox"/> </div> <div style="text-align: center;">  <input type="checkbox"/> </div> <div style="text-align: center;">  <input type="checkbox"/> </div> <div style="text-align: center;">  <input type="checkbox"/> </div> </div> <div style="text-align: right; margin-top: 5px;">  </div>

▼ « *Écoute bien. Je vais te dire des phrases. Tu vas les redire après moi.* »

► 1 point par phrase dont les éléments soulignés sont correctement répétés (/12).

Phrases	Phrases répétées	Pts
<i>La petite fille <u>marche</u> dans le jardin.</i>		
<i><u>Manges-tu</u> du chocolat au goûter ?</i>		
<i><u>Les enfants dorment</u> dans la chambre.</i>		
<i><u>Ce monsieur regarde</u> les <u>journaux</u>.</i>		
<i>La voiture <u>ne roule pas</u> vite.</i>		
<i>Les enfants <u>se disputent</u> souvent.</i>		
<i>Le facteur <u>apportera</u> les lettres.</i>		
<i>Le garçon <u>qui a un pull rouge court vite</u>.</i>		
<i>La pomme <u>que je mange est sucrée</u>.</i>		
<i>La chambre <u>est rangée par la maman</u>.</i>		
<i>Les enfants promènent <u>leur chien</u>.</i>		
<i>Il pleure <u>parce qu'il a mal aux dents</u>.</i>		
↪ Score Répétition phrases morphosyntaxe*		/12

Attention	non mobilisée <input type="checkbox"/>	labile <input type="checkbox"/>	dispersée <input type="checkbox"/>	correcte <input type="checkbox"/>	soutenue <input type="checkbox"/>
-----------	--	---------------------------------	------------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------

Annexe 6 - Comportements sémiotiques - Images séquentielles

Images séquentielles

- ▼ Dire à l'enfant : « **Voilà des images qui racontent une histoire. L'histoire commence sur cette image** (pointer du doigt l'image 1 puis les autres dans l'ordre) **et se finit sur celle-ci** » (en pointant l'image 4). Laisser les images à vue pendant 10 secondes. « **Est-ce que tu peux me raconter l'histoire ?** ».
- ▼ Ramasser les images. Poser sur la table, côte à côte, les images 1 et 2. Laisser l'enfant commencer son récit ; quand il passe à l'image 2, écarter l'image 1 et placer l'image 3 à droite de l'image 2 ; quand il passe à l'image 3, écarter l'image 2 et la placer à droite de l'image 1, placer l'image 4 à la droite de l'image 3. A la fin de la séquence toutes les images sont sur la table dans une disposition en carré

1	2
3	4

« **Qu'est-ce qui se passe sur ces images ?** »

- ▶ Compléter la « **Grille d'analyse du développement des comportements sémiotiques** » insérée dans le cahier d'épreuves.
 - Transcrire en découpant en séquences (en listant les comportements non verbaux et les productions verbales)
 - Décompter par séquence dans chaque colonne
 - Totaliser le nombre de comportements sémiotiques produits
 - Décompter éventuellement les « erreurs »
 - Totaliser par colonnes
- ▶ Établir le « **Profil sémiotique** ».



Score CS Erreurs


Annexe 7 - Compréhension morphosyntaxique - C1

4. Compréhension (C1)

Ensemble : Montre-moi l'image où il y a ...

Deuxième présentation : Ecoute bien ce que j'ai dit et montre-moi l'image où il y a ce que je dis.

01.	Le garçon mange.	(2)
02.	Le chat joue.	(3)

 PSM	1. Le garçon dort.	<input type="checkbox"/>	C1	2	
	2. La fille est cachée.	<input type="checkbox"/>		3	
	3. Les enfants partent à l'école.	<input type="checkbox"/>		4	
	4. Les oiseaux volent.	<input type="checkbox"/>		2	
	5. La voiture est sur le lit.	<input type="checkbox"/>		4	
	6. Sa maman coiffe Catherine.	<input type="checkbox"/>		1	
	7. Le camion pousse la voiture.	<input type="checkbox"/>		2	
	8. Je vois que tu manges une glace.	<input type="checkbox"/>		1	
	9. Il regarde l'oiseau qui vole.	<input type="checkbox"/>		3	
	10. Le chat est derrière l'arbre.	<input type="checkbox"/>		4	
	11. Le camion est-il cassé ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	CG	AC - P - CD
	12. Le chien est sous la chaise.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		AC - P - CD
	13. Quelques garçons ont des chapeaux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		AC - P - CD
	14. Le vélo est contre le mur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		AC - P - CD
	15. Le paquet de bonbons qu'on m'a donné est vide !	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		AC - P - CD
	16. La fille est moins grande que le garçon.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		AC - P - CD
	17. La voiture est entre les maisons.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		AC - P - CD
	18. Je mange les cerises que maman cueille.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		AC - P - CD
	19. Le garçon court.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		AC - P - CD
	20. Le bol n'est pas cassé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		AC - P - CD

Noter l'existence d'une Fonction Désignation (FD) et d'une Fonction Changement (FC) pour les petits, en entourant le sigle ci-dessous. Noter "+" (encadrés à droite) quand la désignation est correcte ou noter le numéro de l'image choisie, y compris s'il s'agit d'un enchaînement de désignations, en première et deuxième présentations. Noter, le cas échéant, les désignations précises. Noter les interruptions (I) en deuxième présentation.

	FD	CI :	AC :
Compréhension (1)	FC	CG :	P :
			CD :

Annexe 8 - Compréhension morphosyntaxique - C2

01. Le garçon court.		<input type="checkbox"/> 1	4. Compréhension (C2)				
02. Le bol n'est pas cassé.		<input type="checkbox"/> 2	lg 1	lg 2	lf 1	lf 2	
GSM	1. Les enfants mettront leurs chaussures.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AC - P - CD
	2. La petite fille le regarde.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AC - P - CD
	3. Le monsieur va partir.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AC - P - CD
	4. La petite fille est lavée par le garçon.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AC - P - CD
	5. Qui est cette fille ?	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AC - P - CD
	6. L'oiseau a fait son nid.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>	AC - P - CD
	7. L'enfant joue.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AC - P - CD
	8. La voiture est poussée par le camion.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AC - P - CD
	9. L'ours dort.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AC - P - CD
	10. Le bateau qui est dans le port a des voiles.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AC - P - CD
	11. Mais où est le poisson que j'avais posé sur cette table ?	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AC - P - CD
	12. Le chat dont j'ai tiré la queue m'a griffé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/>	AC - P - CD
	13. Pierrette et sa maman ont fini leurs courses.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AC - P - CD
	14. La petite fille lui brosse les cheveux.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AC - P - CD
	15. Je mange les cerises que maman cueille.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AC - P - CD
	16. Le camion est suivi par la voiture.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AC - P - CD
	17. J'aimerais bien aller dehors !	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>	AC - P - CD
	18. La petite fille est-elle tombée ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>	AC - P - CD
	19. Philippe va lire un livre.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AC - P - CD
	20. Maman a dit que je mette ma veste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/>	AC - P - CD
	21. Pourquoi as-tu cassé le jouet de ta sœur ?	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AC - P - CD
Total		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	22. La fille, à qui le garçon a tiré les cheveux, a des lunettes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>	AC - P - CD
	23. Après avoir gonflé le bateau et joué dans l'eau, Pierre et Marie rentrent chez eux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>	AC - P - CD
	24. Luc a lancé son ballon trop fort. Le carreau s'est cassé. Sa maman l'a grondé et puni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/>	AC - P - CD
	25. J'ai mangé tous les bonbons du paquet que la dame m'avait donné.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>	AC - P - CD
	26. Le facteur a apporté une lettre à Antoine, qui l'a lue et l'a posée sur le coin de la table.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>	AC - P - CD
	27. La petite fille, dont c'est l'anniversaire, a invité ses amis. Ils vont manger un gâteau.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/>	AC - P - CD
	28. Après avoir traversé la rue, le garçon va à la boulangerie pour acheter des bonbons.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>	AC - P - CD
	29. Nicolas n'en a pas envie, mais il va se brosser les dents. Maman lui en a donné l'ordre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>	AC - P - CD
	30. Pierrette a écrit une lettre. Comme elle a écouté de la musique, elle a dû oublier de la poster !	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/>	AC - P - CD
	31. Philippe a trouvé un tableau au grenier. Il est allé prendre des outils à l'atelier et l'a accroché.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>	AC - P - CD
	32. Luc s'est levé et habillé. Il était en retard pour partir à l'école, mais il a réussi à prendre son petit déjeuner.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>	AC - P - CD
Total		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Annexe 9 - Désignation à partir d'un mot

Désignation à partir d'un mot

Liste restreinte

Domaine :	Âge d'application :	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Lexique	2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois	

- ▼ Faire désigner sur soi ou sur les planches.
- ▼ « *Montre-moi ...[nez]* ». Ne pas utiliser d'article.
- ▶ 1 point par partie du corps ou image correctement désignée (/ 21).

Mots	Parties du corps / Images désignées						Pts
Coude	coude	autre ?					
Genou	genou	autre ?					
Cou	cou	autre ?					
Nid	nid	soleil	nuage	niche	village	église	
Église	église	nid	nuage	niche	village	soleil	
Village	village	nid	nuage	niche	soleil	église	
Lanterne	lanterne	panier	échelle	rouleau	râteau	louche	
Rouleau	rouleau	panier	échelle	râteau	lanterne	louche	
Louche	louche	panier	échelle	rouleau	lanterne	râteau	
Râteau	râteau	panier	échelle	rouleau	lanterne	louche	
Œuf	œuf	pomme	tarte	gâteau	cerise	sucre	
Arbre	arbre	herbe	quille	fleur	feuille	coquille	
Herbe	herbe	arbre	quille	fleur	feuille	coquille	
Cerisier	cerisier	voiture	cerise	route	garage	forêt	
Forêt	forêt	voiture	cerise	route	garage	cerisier	
Carafe	carafe	cuillère	couteau	bouteille	fourchette	assiette	
Bouteille	bouteille	cuillère	couteau	carafe	fourchette	assiette	
Jupe	jupe	robe	pantalon	chemise	casquette	chaussure	
Évier	évier	table	robinet	chaise	four	étagère	
Étagère	étagère	table	robinet	chaise	four	évier	
Robinet	robinet	table	évier	chaise	four	étagère	



Score Désignation mot*

/21



Observations cliniques



Normandie Université

Etude comparative des processus acquisitionnels du français auprès d'enfants bilingues turcophones et/ou kurdophones scolarisés à l'école maternelle

Présenté et soutenu par
Margot ROUSSEL

Résumé

Le bilinguisme et le plurilinguisme concernent une partie importante de la population mondiale. Aussi, les recherches au sujet des mécanismes mis en jeu dans l'acquisition précoce des langues se succèdent. Notre travail vise à observer les processus acquisitionnels du français auprès d'élèves allophones scolarisés en MSM et en GSM. Nous sommes intervenue auprès de deux groupes d'enfants bilingues précoces simultanés et consécutifs, turcophones et/ou kurdophones, afin d'étudier l'influence d'une ou de deux langues maternelles sur le français. Chaque enfant a été soumis à des épreuves issues de batteries d'évaluation du langage oral en orthophonie. Nous nous sommes aperçue que les enfants bilingues précoces simultanés avaient obtenu de meilleurs résultats. Cela nous a amenée à proposer des pistes de réflexion sur les mécanismes d'acquisition liés à l'âge de confrontation à la langue seconde, mais aussi sur l'influence du nombre de langues en contact concernant les performances langagières des enfants en français.

Mots clés : bilinguisme, plurilinguisme, turcophones, kurdophones, acquisition, français

Comparative study of the acquisitional processes of french in bilingual turkish and/or kurdish-speaking children in kindergarten

Summary

Bilingualism and plurilingualism are a significant part of the world's population. Therefore, research on the mechanisms involved in early language acquisition is ongoing. Our work aims at observing the acquisitional processes of French with allophone students in MSM and GSM. We intervened with two groups of simultaneous and consecutive early bilingual children, Turkish-speaking and/or Kurdish-speaking, in order to study the influence of one or two mother tongues on French. Each child was submitted to tests from speech-language assessment batteries. We found that children who were simultaneously bilingual had better results. This led us to propose some ideas on the acquisition mechanisms related to the age of confrontation with the second language, but also on the influence of the number of languages in contact on the children's language performance in French.

Key words : bilingualism, plurilingualism, turkish speakers, Kurdish speakers, acquisition, French

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

