



HAL
open science

L'émergence du lexique chez les enfants bilingues franco-turcs nés en France âgés de 12 à 24 mois

Meryem Emek

► **To cite this version:**

Meryem Emek. L'émergence du lexique chez les enfants bilingues franco-turcs nés en France âgés de 12 à 24 mois. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04329188

HAL Id: dumas-04329188

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04329188v1>

Submitted on 7 Dec 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Normandie Université

MEMOIRE

Pour l'obtention du Master Sciences du Langage

Préparé au sein du Département des sciences du langage et de la
communication

UFR Lettres et sciences humaines, Université de Rouen Normandie

L'émergence du lexique chez les enfants bilingues franco-turcs nés en
France âgés de 12 à 24 mois

Présenté et soutenu par
Meryem EMEK

Mémoire soutenu publiquement le 23 septembre 2022
devant le jury composé de

Monsieur Mehmet-Ali AKINCI	Professeur / Université de Rouen Normandie	Directeur de mémoire
Madame Feyza ALTINKAMIS	Professeure / Université de Gand, Belgique	Co-Directrice de mémoire

Mémoire dirigé par Monsieur Mehmet-Ali AKINCI & Madame Feyza ALTINKAMIS

Laboratoire Dynamique du langage in situ EA7474

« Nos mots nous sont donnés, à commencer par notre nom « propre » qui nous désigne et se dessine dans l'univers sonore de notre langue » (Delamotte-Legrand, 1997 : 84).

Annem'e ithafen...

Résumé

Mots clés : acquisition du langage, bilinguisme précoce, francophone, turcophone, turc, jeune enfant, LAE, migration

Cette recherche propose un aperçu du premier vocabulaire des enfants bilingues franco-turcs âgés entre 12 et 24 mois. Elle compare la répartition des catégories grammaticales des noms et des verbes dans les deux lexiques – français et turc – qui sont deux langues typologiquement éloignées et qui émergent de manière simultanée dans un même vocabulaire. Pour ce faire, nous avons réalisé une étude transversale auprès d'un échantillon de 14 enfants bilingues précoces nés en France. Nous avons eu recours aux adaptations de l'inventaire MBCDI en français IFDC et en turc TIGE. Les résultats ont montré que la catégorie nominale est dominante aussi bien dans l'ensemble du vocabulaire que dans les deux lexiques. Néanmoins, la taille de la catégorie verbale du lexique turc est amplement supérieure à celle du français. Cette étude montre également que la langue dominante parlée au sein du foyer joue un rôle déterminant dans la composition du premier vocabulaire chez l'enfant bilingue simultané.

Abstract

Keywords: Turkish, French, child lexicon, child language, bilingual children, child directed speech, Turkish migration, psycholinguistics

This research offers an overview of the first vocabulary of French-Turkish bilingual children aged between 12 and 24 months. It compares the distribution of the grammatical categories of nouns and verbs in the two lexicons - French and Turkish - which are two languages typologically distant and which emerge simultaneously in the same vocabulary. To do this, we have achieved a cross-sectional study with 14 bilingual young children born in France. We have used adaptations of the MBCDI inventory (in French IFDC and in Turkish TIGE). The results have shown that the nominal category is dominant in the whole vocabulary and also in the two lexicons. Nevertheless, the size of the verbal category of Turkish lexicon is amply greater than the French. This study also shows that the dominant language spoken at home plays an important role in the composition of the first vocabulary in the simultaneous bilingual child.

Özet

Anahtar kelimeler : anadil, iki dillilik, dil edinimi, Avrupa'da Türkler, Türkçe sözcük gelişimi, Türk çocukları, dil psikolojisi

Bu araştırma, 12-24 aylık Fransızca-Türkçe iki dilli çocukların ilk kelime dağarcığına genel bir bakış sunmaktadır. Tipolojik anlamda birbirinden uzak olan ve aynı kelime hazinesinde eş zamanlı olarak ortaya çıkan - Fransızca ve Türkçe - iki dildeki isim ve fiillerin dağılımını karşılaştırır. Bu çalışmayı gerçekleştirmek için Fransa'da doğmuş 14 tane iki dilli çocukla kesitsel bir çalışma yürüttük. MBCDI envanterisinin Fransızca (IFDC) ve Türkçe (TIGE) uyarlamalarını kullandık. Sonuçlar, isim kategorisinin hem genel kelime dağarcığında hem iki ayrı dilde baskın olduğunu göstermiştir. Ayrıca Türkçe sözlükteki fiil kategorisinin Fransızca sözlükle kıyaslandığında daha yüksek oranda yer kapladığı tespit edilmiştir. Bu çalışma aynı zamanda evde konuşulan baskın dilin iki dille büyüyen çocukların kelime hazinesinin şekillenmesinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir.

Merci

A Monsieur le Professeur Mehmet Ali AKINCI, pour tout ce qu'il m'a apporté et enseigné, pour sa bienveillance, sa sincérité, ses encouragements et sa patience.

A Madame la Professeure Feyza ALTINKAMIS, pour sa réactivité, son approche pédagogique et méthodique, pour ses conseils et ses commentaires enrichissants.

Je tiens à leur exprimer ma reconnaissance et ma gratitude. Merci de m'avoir accompagnée tout au long de cette recherche.

A toutes les mamans qui m'ont accordé de leur temps si précieux pour remplir les questionnaires sans lesquels ce travail n'aura jamais pu aboutir. Mes sincères remerciements vont aux mamans de Dephné, de Elif Sahra, de Leo Selim, de Adem Z., de Sedat, de Semih, de Edis, de Azra, de Ilkhan Muhammed Ali, de Emin, de Emir, de Adem T., de Meva Hacer, et de Esma.

À ma chère relectrice Zeynep, mon amie d'enfance, maman d'enfants trilingues précoces.

A Monsieur le Docteur ALKAN, qui a cru en moi et qui m'a soutenu depuis ma tendre enfance.

A Madame Guédat-Bittighoffer, grâce à qui j'ai découvert la psycholinguistique.

A ma famille, à mes chers amis pour leur soutien moral.

A mon père qui m'a toujours et fortement encouragé à poursuivre mes études.

A ma mère, à qui des millions de remerciements ne suffiront jamais pour exprimer ma gratitude.

A toute personne m'ayant appris si ce n'est qu'un brin de savoir.



Normandie Université

Table des matières

Résumé	7
Abstract	7
Özet	8
Merci	9
Table des matières.....	11
Introduction	14
Partie I - CADRE THEORIQUE.....	19
Chapitre 1 – Les grandes théories.....	20
L’approche innéiste	22
L’approche interactionniste	24
L’approche émergentiste	26
Synthèse du chapitre 1.....	31
Chapitre 2 – L’acquisition du langage chez le jeune enfant.....	32
1. Le Langage Adressé à l’Enfant (« LAE »)	32
2. Les facteurs exogènes affectant le développement langagier	39
Chapitre 3 - L’émergence du lexique de la naissance à 24 mois.....	45
1. Quelques hypothèses et phénomènes sur l’émergence lexicale.....	48
2. Le stade pré-linguistique.....	54
3. L’émergence du lexique à partir du 12 ^{ème} mois	61
Chapitre 4 – L’enfant bilingue.....	78
1. Définitions et les différentes approches du bilinguisme.....	79
2. Des particularités spécifiques aux enfants bilingues	90
Chapitre 5 – L’enfant franco-turc	96
1. La diaspora turque en France	96
2. L’aspect socioculturel.....	98

3. Le statut des langues.....	102
4. La typologie linguistique : le français vs. le turc	105
Partie II - PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE.....	108
Problématique et hypothèses	109
Hypothèses.....	110
Méthodologie de recherche et présentation du public	111
L'objectif de la recherche	111
Méthodologie de recherche	111
Critère de sélection de la population cible	112
Zone géographique de la récolte	112
La récolte des données	112
Les outils de recherche : les questionnaires.....	113
Validité des questionnaires	116
Critères d'analyse.....	116
Présentation de la population cible	117
Contraintes et forces de l'enquête.....	121
Partie III - RESULTATS ET DISCUSSION	123
Présentation et analyse des résultats	124
1. Le lexique en chiffres	124
2. La période pré-linguistique	127
3. La composition du premier vocabulaire	130
4. Le bilinguisme des enfants franco-turcs	138
5. La diversité sémantique dans les premiers lexiques français et turc	147
6. Pratiques langagières et LAE dans l'environnement proche	149
7. Phénomènes observés dans les productions lexicales	156
Conclusion.....	158

Bibliographie	160
Table des illustrations	193
Sigles et abréviations utilisés.....	194

Introduction

Le langage est-il le propre de l'homme ?

Un sujet qui prête à débat. Entre ceux qui attribuent un système linguistique aux animaux tels que les oiseaux, les abeilles, les singes, et ceux qui mentionnent que des êtres métaphysiques soient dotés de langage, Descartes (1637) défend l'idée que seul l'être humain dispose de la capacité de parler. Dans son *Discours de la méthode* (1637), Descartes explique que les animaux « peuvent proférer des paroles » mais ne peuvent parler comme les humains « c'est-à-dire en témoignant qu'ils pensent ce qu'ils disent » (Descartes, [1637] 1864 : 41). La pensée est donc le « moteur » du langage humain. Celle-ci structure la langue en faisant appel aux traitements cognitifs par l'activation des neurones cérébraux. Les recherches scientifiques témoignent d'ailleurs de la présence des zones spécifiques interconnectées (aires de Broca et de Wernicke) responsables du traitement du langage.

Le langage, en termes linguistiques, repose sur un système de signe arbitraire (Saussure, 1916), concept fondamental des théories linguistiques. Quant à la langue, celle-ci est l'outil essentiel qui réalise en acte l'aptitude de parler. Elle émerge d'un système constitué de lexèmes qui relie les sons (phonétique) aux sens (sémantique) pour former des mots (morphologie) et construire des phrases structurées selon une syntaxe spécifique (grammaire).

De nombreux chercheurs (Austin, 1970 ; Searle, 1972 ; Bakhtine, 1977 ; François & Hudelot, 1984 ; Bernicot, 1998 ; de Weck & Marro, 2010, entre autres) mettent l'accent sur l'aspect pragmatique et stipulent que le langage serait né du besoin de communiquer. En ce sens, le langage serait un outil de médiation qui relie les uns aux autres. Selon

Dunbar (1996) par exemple, le langage serait un instrument de cohésion sociale. Il se manifeste sous différentes formes de communication par les gestes, les codes, les signes ou même l'art et les motifs. Dès la période pré-linguistique, le nourrisson cherche à entrer en interaction avec son entourage par le regard, les pleurs et les sourires.

L'acquisition du langage chez le jeune enfant est un processus interactif qui se développe entre le nouveau-né et son environnement. L'adulte ou la mère, avec qui le nourrisson partage les moments les plus intimes et les plus affectueux, stimule l'enfant et l'invite à entrer dans le langage. L'adulte (la mère) présente les premiers modèles et le nouveau-né extrait les sons, la prosodie et les caractéristiques spécifiques de sa première langue. C'est d'ailleurs une des raisons principales que la première langue acquise soit nommée langue maternelle, même si elle n'est pas forcément la langue de la mère.

La langue sert à poser des étiquettes sur des « choses » pour les nommer. « En lui permettant, ou plutôt en lui enjoignant de nommer, de catégoriser et de classer ces éléments du monde, Dieu fait de l'homme le maître du monde naturel » (Boysson-Bardies, 2003 : 7/27). C'est ainsi qu'émerge le premier lexique quand l'enfant commence à pointer de son doigt les choses dont il aimerait pouvoir identifier. Quand l'enfant découvre que « toute chose peut être nommer » la production de mots augmente de façon spectaculaire notamment lors de l'explosion lexicale dès la deuxième année de vie (Nelson, 1973 ; Benedict, 1979 ; Dromi, 1987 ; Fenson *et al.*, 1993 ; Marchman, Bates *et al.*, 1994 ; Poulain-Dubois *et al.*, 1995, entre autres).

Mais alors, « comment la parole vient aux enfants » ? (Boysson-Bardies, 1996), telle était la question de départ, la source d'inspiration de cette recherche. Ne nombreux chercheurs ont apporté leurs réponses par des études expérimentales (Kim *et al.*, 1997 ; Pallier *et al.*, 2003, entre autres), des études comparatives, longitudinales et transversales (Fenson *et al.*, 1993 ; Gopnik & Choi, 1990 ; Boysson-Bardies, 1996 ; Bassano, 1998 ; De Houwer & Gillis, 1998 ; Goldfield, 2000 ; Bornstein *et al.*, 2004 ; Parisse & Lenormand, 2000 ; Kern, 2001 ; Aksu-Koç *et al.*, 2009 ; Altinkamis *et al.*, 2009, entre autres). Les études comparatives se sont multipliées en parallèle au développement des outils de mieux en mieux adaptés pour évaluer le développement lexical.

Cette étude se propose comme une contribution à la littérature dans le domaine de l'acquisition du langage en situation bilingue, plus précisément, l'acquisition lexicale et la formation du premier vocabulaire chez les enfants bilingues franco-turcs.

Elle est une des rares études sur le développement langagier de l'enfant franco-turc issu de l'immigration (Akinci, 1996, 2002 ; Tinelli, 2004 ; Oker, 2012 ; Hamurcu, 2015 ; Ertek, 2017) et une première sur le lexique précoce de l'enfant franco-turc âgé de moins de 2 ans. Elle s'inspire des travaux pionniers de Fenson et de son équipe (1993) et des autres recherches comparatives effectuées par l'adaptation du MBCDI (MacArthur-Bates Communicative Development Inventories), notamment des études de Bassano (1998, 1999, 2000), de Kern (2001, 2003, 2010), de Altinkamis (2009, 2013, 2016) et de leurs collaborateurs dans ce même domaine.

L'objectif de cette recherche est de proposer un aperçu du premier vocabulaire des enfants bilingues franco-turcs nés en France. L'étude vise à comparer la composition lexicale dans les deux langues : français et turc. Pour ce faire, nous avons récoltés des données auprès d'un échantillon de 14 enfants franco-turcs âgés entre 12 et 24 mois. Nous avons eu recours aux adaptations de MBCDI (Fenson *et al.*, 1993) en français IFDC (Kern, 2003, Kern & Gayraud, 2010) et en turc TIGE (Aksu-Koç *et al.*, 2009, 2011). Nous avons également préparé un questionnaire parental pour relever des informations sur l'environnement et les facteurs exogènes pouvant influencer l'émergence lexicale pour ensuite les mettre en lien avec nos résultats.

Le fil conducteur de cette recherche sera de répondre à la problématique suivante :

Comment est constitué le premier vocabulaire de l'enfant franco-turc né en France ?

Pour y répondre nous allons d'abord cadrer le sujet dans la première partie où nous allons présenter les théories en rapport à l'acquisition du langage puis du lexique. Nous illustrerons le cadre théorique par les résultats des autres recherches effectuées dans le domaine. Nous présenterons également tous les facteurs qui entrent en jeu dans le processus d'acquisition. Nous donnerons aussi des indices socioculturels en but de mieux connaître la population cible.

Nous allons maintenant présenter le plan détaillé de ce travail.

Cette étude se compose de trois grandes parties.

La première partie, qui présente le cadre théorique du sujet, est constituée de cinq chapitres.

Dans le premier chapitre, nous allons brièvement parcourir les grands axes théoriques en terminant par une synthèse qui reflète notre positionnement.

Dans le deuxième chapitre, nous traiterons la question de l'acquisition langagière chez le jeune enfant sous les différents angles. Nous insisterons sur le rôle de l'interaction sociale et du langage adressé à l'enfant dans le processus d'acquisition lexicale. Nous présenterons également certains facteurs exogènes qui influencent le développement du langage.

Dans le troisième chapitre, composé de trois catégories, nous allons aborder les différents phénomènes et les théories développées en lien avec l'émergence lexicale chez le jeune enfant. Dans la deuxième catégorie du chapitre 3, nous retracerons les étapes de la période pré-linguistique en commençant par la période prénatale. Dans la dernière catégorie, nous entrerons dans le vif du sujet qui traite de l'émergence lexicale chez le jeune enfant. Nous ne manquerons pas d'illustrer les théories par des exemples et des études comparatives déjà effectuées dans ce domaine. Nous prêterons une attention particulière sur les études en rapport à l'émergence lexicale chez les jeunes enfants francophones et turcophones.

Dans le quatrième chapitre, nous tenterons de présenter les différents types de bilinguisme en donnant quelques exemples de définitions. Nous exposerons également certaines théories et phénomènes pouvant survenir en cas de négligence de la langue maternelle chez les bilingues. Nous aborderons brièvement quelques caractéristiques propres aux bilingues dans la deuxième catégorie de ce chapitre 4.

Enfin, dans le cinquième chapitre, nous tenterons de présenter certaines caractéristiques de l'enfant franco-turc, l'acteur principal de notre sujet d'étude, afin de mieux comprendre les facteurs influençant son bilinguisme. Dans ce dernier chapitre, nous retracerons de façon succincte l'historique de l'immigration et nous aborderons quelques théories en rapport à l'identité, à la culture et aux représentations des langues. Nous présenterons également très brièvement les caractéristiques linguistiques et la typologie des deux langues « maternelles » de l'enfant franco-turc.

La deuxième partie est consacrée à la présentation de la problématique et des hypothèses qui en découlent. La méthodologie utilisée, les outils de recherche et les contraintes dans l'élaboration de ce projet seront également présentés dans la deuxième partie.

Dans la troisième et dernière partie nous présenterons les résultats de l'étude et nous proposerons des analyses argumentées.

Nous terminerons l'étude par une conclusion finale dans laquelle nous tenterons d'apporter une réponse à notre problématique.

Partie I

-

CADRE THEORIQUE

Chapitre 1 – Les grandes théories

La parole est-elle un don inné, un miracle ou un mystère de la création ? Peut-on apprendre la langue par imitation ?

Dans son « Discours physique de la parole » (1704) Géraud de Cordemoy interprète le langage comme un « don de la raison ».

« Je désire seulement qu'on observe une vérité très importante que nous découvrent cet exemple des enfants, qui est que dès la naissance ils ont la raison tout entière, car enfin cette manière d'apprendre à parler est l'effet d'un si grand discernement et d'une raison si parfaite qu'il n'est pas possible d'en concevoir de plus merveilleux [...] Il est évident que la raison tout entière est dès le commencement puisqu'ils apprennent parfaitement la langue du pays où ils naissent et même en moins de temps qu'il ne le faudrait à des hommes déjà faits » (De Cordemoy, 1704, cité par Boysson-Bardies, 1996 : 16).

L'étude du langage est un domaine de recherche pluridisciplinaire et présente des caractéristiques multidimensionnelles à la fois linguistiques, sociales, psychologiques, physiologiques, cognitives et neurologiques.

« Le langage humain est un dispositif complexe, multi-componentiel, qui assure à la fois des fonctions de communication et des fonctions de représentation. Dans certaines espèces animales, existent des systèmes de communication très sophistiqués, et les études passionnantes sur les capacités langagières des singes anthropoïdes ont pu révéler l'existence de capacités lexicales, sémantiques et pragmatiques sans que pour autant des capacités grammaticales élaborées aient pu être mises en évidence. Le langage est spécifique de l'espèce humaine. Comprendre les mécanismes qui en sous-tendent le développement, c'est jeter une lumière cruciale sur les capacités humaines » (Kail, 2012 : 3).

Les premières recherches scientifiques en acquisition du langage datent de la fin du XVIII^{ème} siècle avec les travaux de Tiedemann (1787), puis de Stern (1907) au début du XX^{ème} siècle. Ces recherches étaient essentiellement basées sur l'observation de leurs propres enfants en prenant note de leurs comportements langagiers. Puis, les recherches en psycholinguistique ont pris de l'essor à partir des années 1970.

Il existe un grand nombre de théories sur l'acquisition du langage. Dans cette introduction nous nous contenterons de présenter les grands axes puis nous développerons sous trois catégories les approches qui nous semblent les plus importantes en rapport à notre étude.

Jusqu'à la fin du XX^{ème} siècle, les grandes théories se divisaient en deux grandes branches : celles qui sont basées sur des facteurs internes d'après les théories dites

génératives, nativistes, ou encore, innéistes, et celles basées sur des facteurs externes comme l'environnement ou la stimulation cognitive par exemple.

Ces grandes théories se distinguent sur plusieurs points, elles s'opposent et parfois se complètent.

Parmi les théories qui postulent que le langage se développe à partir d'un mécanisme intérieur nous retrouvons la théorie de Chomsky (1959), un des pionniers de l'approche innéiste, que nous exposerons plus en détail dans la première partie de ce chapitre. Dans cette même approche nous retrouvons également les théories dites « bootstrapping » (Pinker, 1987 ; Daviault, 2011), les cognitivistes (Fodor, 1986 ; Puren, 1988 ; Levelt, 1999), ainsi que les connexionnistes (MacWhinney, 1989 ; Elman, 1993 ; McClelland, 1987 ; Bates, Johnson, Karmiloff-Smith, Parisi, Plunkett, 1996).

A savoir, les théories cognitivistes et connexionnistes, qui sont en lien avec les sciences cognitives, présentent des points de convergence et sont en adéquation avec les principes des théories fonctionnalistes que nous allons voir ci-dessous.

Parmi les théories s'appuyant sur les facteurs externes nous pouvons citer en premier lieu l'approche behavioriste, ou comportementaliste, basée sur les recherches de Pavlov (1889), de Thorndike (1898) et de Skinner (1957). Ce courant qui prédominait pendant la première partie du XXème siècle s'appuie sur les comportements d'imitation et de mimétisme. Cette idée prend sa source de la notion « mimesis » développé par Aristote (384-322 av. J.-C.) qui suppose que « [...] imiter est inhérent à la nature humaine dès l'enfant » (Aristote, Poétique, 4, 2, cité dans Roux, 2012 : 15).

Quant aux approches fonctionnalistes (Bates & MacWhinney, 1989 ; Slobin, 1985 ; Tomasello, 2003) et constructivistes (Piaget, 1923 ; Karmiloff-Smith, 1979 ; Bruner, 1983 ; Vygotski, 1985), l'environnement social et la stimulation seront les éléments nécessaires pour déclencher le processus d'acquisition langagière. L'input aurait alors un rôle essentiel.

D'après l'approche piagétienne (constructiviste), qui met l'accent sur les capacités cognitives, l'émergence du langage serait le résultat du développement de l'intelligence sensori-motrice de l'enfant (Piaget, 1979). Au fil des années, une partie des piagétiens ont rejoint les interactionnistes (Vygotski, 1978 ; Bruner, 1983 ; Hudelot, 1984 ; de Weck, 1991 ; Ervin-Tripp, 1994 ; François, Veneziano, 2014) qui stipulent l'idée que l'enfant ne peut construire son langage en absence d'interactions sociales.

Les dernières approches fonctionnalistes en acquisition du langage, incitées par les travaux de Bates & MacWhinney (1987) et de Karmiloff-Smith (1979), une nouvelle approche dite émergentiste (Schmidt 1992 ; Robinson 1995 ; Ellis, Elman, Bates, Johnson, Karmiloff-Smith, Parisi & Plunkett, 1996 ; MacWhinney, 1999) et des théories basées sur l'usage « usage-based » (Tomasello ; 1998 ; Brooks, 1999 ; Lieven, 2014) soulignent le rôle central des déterminants environnementaux et sociaux et des déterminants cognitifs généraux dans le développement langagier (Bassano, 2007). Nous développerons plus en détail cette dernière approche sous la catégorie des émergentistes dans la dernière partie de ce chapitre.

Pour reprendre ce qui a été annoncé dans cette introduction, nous allons aborder dans la première partie de ce chapitre le point de vue innéiste de Chomsky (1959), puis l'approche interactionniste s'appuyant sur l'importance du rôle de l'environnement et des interactions. Et enfin, nous présenterons la nouvelle vague de théorie intitulée l'approche émergentiste.

Nous finirons ce premier chapitre par une synthèse en essayant d'apporter une réponse succincte à la question : quelles sont les facteurs déterminants dans le processus d'acquisition ?

L'approche innéiste

D'après l'approche innéiste, le langage serait un don préexistant à l'acquisition. L'homme serait donc prédisposé à parler.

Avant même la naissance, les systèmes sensoriels et le cerveau de l'enfant sont sensibles au monde extérieur. L'enfant baigne dans le langage quand il est dans le ventre de sa mère. Il entend et réagit aux sons et aux bruits extérieurs. Il naît avec une aptitude surprenante à développer le langage. On parle aussi d'une tendance instinctive.

Selon la perspective nativiste, cette tendance instinctive, autrement dit, l'aptitude de l'enfant à parler, s'appuie sur un dispositif inné qui se développe grâce à des prédispositions inscrites dans le code génétique de l'enfant (Boysson-Bardies, 1996).

D'après Chomsky (1959), seul un dispositif inné puissant peut permettre à l'enfant d'extraire progressivement le modèle de sa langue de la parole de l'adulte (Boysson-Bardies, 1996). Il affirme que les nouveau-nés possèdent un équipement génétique incluant une connaissance implicite des principes universels qui structurent les langues. Ce

dispositif universel qu'il dénomme « grammaire universelle » serait le schéma de base qui fonde les grammaires de toutes les langues (Boysson-Bardies, 1996). Ce dispositif spécifique d'acquisition du langage « LAD » (Language Acquisition Device) serait un ensemble de mécanismes qui permettraient à l'enfant de découvrir les propriétés formelles de sa langue (Chomsky, 1965).

Il ne s'agit pas de dire que le nouveau-né soit doté de connaître la grammaire de la langue dans laquelle il baigne mais plutôt d'une connaissance implicite (universelle) du langage. Autrement dit, le cerveau du nouveau-né est équipé de manière à développer le langage.

Hyams (1986, cité par Kern, 2019) rejoint l'idée de l'existence d'un dispositif inné et propose de considérer qu'au début de l'acquisition les paramètres sont préréglés sur des valeurs par défaut. Par exemple un enfant, dont la langue maternelle serait le français, va s'approprier les règles de grammaires de manière implicite dès le plus jeune âge et par la suite, il va généraliser son emploi. Il va développer une compétence linguistique qui lui fera commettre des erreurs « logiques ». Il dira par exemple, « vous disez » au lieu de «vous dites ». Ce type d'erreurs constituent un argument favorable pour la théorie de la «grammaire universelle » proposée par Chomsky (1959).

Cependant, cette théorie qualifiée de nativiste s'oppose aux théories constructivistes (Piaget, 1923 ; Vygotski, 1985), et behavioristes (Tolman, 1948 ; Skinner, 1957). Le behaviorisme soutient l'idée que l'acquisition du langage se fait par la méthode stimulus / réponse. Tout en admettant l'existence d'une compétence cognitive innée, Slobin (2001) a critiqué l'hypothèse de Chomsky (1959) en raison de la grande diversité et hétérogénéité linguistique.

Chomsky (1965) diffère la compétence, la connaissance intuitive ou implicite, de la performance, c'est à dire, l'utilisation (des règles) de la langue. D'après Chomsky, la compétence renvoie à « la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue » tandis

que la performance renvoie au comportement du locuteur, à « l'emploi effectif de la langue dans des situations concrètes » (Chomsky, 1965 : 13).

Il ne suffit pas d'être doté de cette capacité de parler, inscrite dans notre « capital génétique » (Boysson-Bardies, 2003) pour que le langage puisse se développer. Dans ses nouvelles recherches, Chomsky admet que « l'input a un rôle indispensable pour la construction mentale de la grammaire » (Rothman & Chomsky, 2018).¹

Nous pouvons alors conclure que langage ne peut émerger seul par une force intérieure et sans stimulant venant de l'extérieur. Pour que le langage puisse émerger il est indispensable que l'enfant entende parler ce qui de suite déclenchera le processus d'acquisition.

L'approche interactionniste

Pourquoi parler ?

Pour communiquer des idées, des émotions, des besoins, des désirs.

La communication est-elle la fonction première du langage ?

Nous parlons exclusivement en but de nous faire entendre, et comprendre.

La communication est donc surtout un besoin social et la langue est cet instrument qui permet d'assouvir le besoin quasi-vital de partager. La langue joue le rôle de médiatrice entre les humains mais elle permet aussi d'agir sur autrui (de Weck, 2005 ; de Weck & Marro, 2010).

Avec l'essor des travaux sur la pragmatique (Austin, 1970 ; Searle, 1972), le rôle social et les interactions ont pris de l'ampleur dans le domaine de l'acquisition. Certains chercheurs, comme François, Hudelot et Sabeau-Jouannet (1984), ont influencé cette approche en mettant l'accent sur le rôle fondamental du dialogisme (Bakhtine, 1977) et des

¹ « That input plays an indispensable role for mental grammatical construction » (Rothman & Chomsky, 2018).

interactions asymétriques mère-enfant, ou parent-enfant dans le développement langagier et cognitif de l'enfant. D'après François (1984), la pensée de l'enfant se construit lors des interactions établies entre l'enfant et ses interlocuteurs.

« Quand on s'interroge sur le développement mental de l'enfant, on oublie fréquemment qu'il n'y a pas une réalité « la pensée » en lui, mais entre lui et ses interlocuteurs. L'enfant n'a pas d'abord une représentation du temps : il sait ce qu'il faut répondre quand on lui pose la question quand ? On peut parler de pensée à deux ou d'étayage de la pensée de l'enfant par celle de l'adulte. » (François *et al.*, 1984 : 23).

D'après les interactionnistes, non seulement le dialogue constitue la réalité fondamentale du langage, mais c'est aussi dans et à travers lui que l'enfant apprend à parler. Par ailleurs, ils considèrent que la relation à la langue est non seulement médiatisée par le discours d'autrui, qui en est la source, mais aussi par les genres de discours (Bakhtine, 1977, 1984 ; cités par Kern, 2019).

Avant de continuer nous allons tenter de définir ce qu'est l'interaction en reprenant les termes de Florin : « toute action conjointe mettant en présence au moins deux acteurs, chacun d'eux modifiant son comportement en fonction des réactions de l'autre » (Florin, 1999 : 20).

Les recherches de Piaget (1979) ont contrebalancé la théorie révolutionnaire chomskienne. D'après la théorie constructiviste de Piaget, selon laquelle les mécanismes spécifiquement linguistiques ne sont pas innés mais reposent sur les mécanismes généraux de développement cognitif, l'émergence du langage serait le résultat du développement de l'intelligence sensori-motrice.

La perspective piagétienne est constructiviste dans la mesure où elle suppose que la connaissance s'élabore progressivement à partir des capacités antérieures (Bernicot & Bert-Erboul, 2009). Pour Piaget (1979) le langage se développe dépendamment du développement cognitif de façon progressive et interactive avec son environnement. De ce point de vue, l'émergence du langage ne peut être considéré sans les apports venant de l'extérieur.

Inspirés par les recherches de Piaget, Bruner (1983) et Vygotski (1978) influencent considérablement la théorie socioconstructiviste axée sur les interactions sociales en insistant sur l'aspect socioculturel. Ces deux chercheurs deviennent des références inéluctables pour comprendre les approches socioconstructiviste et interactionniste.

D'après Vygotski (1997), l'individu est le résultat de ses rapports sociaux (Florin, 1999 : 20). Il considère que les interactions avec son environnement proche sont le principal vecteur du développement des compétences langagières en insistant sur l'importance du rôle que joue son interlocuteur « expert » (l'adulte). Il développe le concept de la zone proximale de développement « ZPD », zone dans laquelle le novice (l'enfant) progresse avec l'aide d'un expert (l'adulte). Autrement dit, cette zone se situe entre le niveau atteint par l'enfant et le niveau qu'il peut potentiellement atteindre avec l'aide d'une personne plus compétente. Vygotski détermine cette zone comme suit :

« La distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par un adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés » (Vygotski, 1978 : 86).

En acquisition du langage, Hudelot (1999) définit cette zone proximale de développement comme « la distance même entre la langue de l'adulte et celle de l'enfant » (Hudelot, 1999 : 221).

A l'instar de Vygotski, Bruner (1983) s'oppose à la vision nativiste et développe le concept de dispositif de soutien à l'acquisition du langage « LASS » (Language Acquisition Support System). Ce dispositif fait référence à l'intervention et à l'assistance de l'adulte lors des interactions avec l'enfant. Il repose sur un concept d'étayage qu'il définit comme étant « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ » (Bruner, 1998 : 148). Nous développerons le concept d'étayage dans le chapitre 2 (*voir L'étayage linguistique et le « LAE »*).

Pour résumer cette partie sur les interactionnistes, nous aimerions souligner l'aspect pragmatique de cette approche. L'importance de l'input est mise en avant et la médiation joue un rôle essentiel dans le processus d'acquisition. Par ailleurs, notons également que les indices contextuels dans une situation de communication (Bernicot, 2000) influencent considérablement le développement des compétences langagières.

L'approche émergentiste

Dans les années 1990, une nouvelle approche s'est progressivement constituée sous le nom des émergentistes (Schmidt 1992 ; Robinson 1995 ; Elman *et al.*, 1996 ;

MacWhinney, 1997 ; Ellis 2003). Cette nouvelle approche considère que « le développement est un processus d'émergence »² (Elman *et al.*, 1996 : 359).

Depuis une vingtaine d'années, les recherches en sciences cognitives sur la perception, la mémoire, la résolution des problèmes, le traitement des informations, l'expertise ainsi que les expériences faisant appel à la neuroimagerie ont pris de l'ampleur. Face aux données fournies par la neuroscience, les théories innéistes du développement langagier ont cédé la place aux théories émergentistes qui perçoivent l'acquisition de la langue comme le produit de son traitement (Hilton, 2009).

Emergée des théories fonctionnalistes, tout comme les théories socio-constructivistes et interactionnistes, l'approche émergentiste souligne par ailleurs l'importance des compétences internes sans négliger le rôle de l'environnement et des interactions.

« Alors que pendant longtemps l'interactionnisme social était cantonné aux aspects « externes » de la langue, tels que le langage adressé à l'enfant ou le développement pragmatique, sans nécessairement toucher au noyau dur de la langue, qui restait la chasse gardée des formalistes ou des innéistes, les approches plus récentes ont pris à bras le corps la tâche de répondre aux arguments innéistes sur leur propre terrain. Souvent inspirées par le constructivisme piagétien, elles se focalisent sur l'activité de l'enfant aux prises avec la langue qu'il est en train d'apprendre » (Kern, 2019 : 22).

Si nous reprenons les termes de Bassano, « les théories émergentistes expliquent l'apparition des comportements langagiers nouveaux par les interactions entre les processus biologiques et cognitifs et l'environnement linguistique » (Bassano 2020 :190). Autrement dit, l'approche émergentiste se caractérise par « l'idée que les différents phénomènes langagiers (et donc le système linguistique naissant) ne sont ni préexistants ni donnés en tant que tels, mais qu'ils « émergent » à partir de facteurs physiologiques, biologiques, cognitifs, sociaux, environnementaux, interactionnels, etc. » (Kern, 2019 : 24).

² "Development is a process of emergence". (Elman, Bates, Johnson, Karmiloff-Smith, Parisi & Plunket, 1996: 359)

Cette nouvelle approche recense un ensemble de nouvelles théories (connexionniste, basée sur usage), des conceptions comme les systèmes dynamiques (Van Geert, 1991 ; Thelen, Smith, 1994 ; Bassano 2018), des modèles comme le modèle de compétition (MacWhinney et Bates, 1987) et le modèle de coalition émergente (Hirsh-Pasek, Golinkoff, 2006).

En opposition aux conceptions modulaires propres au générativisme les émergentistes adoptent des modèles connexionnistes qui conçoivent le fonctionnement cognitif et langagier comme un réseau d'unités interconnectées et pouvant fonctionner de façon parallèle et en interaction (Kern, 2019). Les théories (neuro)connexionnistes reposent sur un système de réseau de connexions interdépendantes. Cette approche souligne, entre autres, l'importance des connaissances acquises car l'acquisition des nouvelles notions s'appuient sur celles qui sont déjà répertoriées.

« Le connexionnisme fait usage de la métaphore de l'ordinateur, du super-ordinateur (Dehaene, 2011), afin de modéliser les processus cérébraux à travers des réseaux d'entités interconnectées. Par exemple, dès lors qu'un input est introduit dans le système connecté, il fait l'objet d'un traitement grâce à des calculs complexes (Berthoz, 2009 ; Dehaene, 2011), afin d'activer l'apprentissage. Selon (Dörnyei, 2009), le traitement de l'input suppose un ajustement, un recyclage et une reconversion (Dehaene, 2011) des connaissances préexistantes pour favoriser l'apprentissage » (Fantognon 2015 : 117).

Les connexionnistes (MacWhinney *et al.*, 1989 ; Elman, 1993 ; McClelland, 1987 ; Plunkett, 1996 ; Bates, Goodman 1999 ; Bates *et al.*, 2003) s'appuient sur les avancées neuroscientifiques pour expliquer le phénomène de l'émergence langagière. Ils soutiennent l'idée que la langue se construit progressivement à partir des expériences langagières de l'enfant (ou de l'apprenant) par l'intermédiaire des connexions neuronales impliquées lors du processus d'une acquisition implicite.

« On sait maintenant que le cerveau du nouveau-né dispose à la naissance d'environ 100 milliards de neurones fabriqués durant les derniers mois de la vie intra-utérine et organisés en régions cérébrales dont certaines dédiées au langage. Mais on sait aussi que les connexions entre les neurones ne sont alors établies qu'à 10%, et que le cerveau ne fonctionne que si les neurones sont connectés entre eux. La majorité des connexions neuronales se construit après la naissance durant les premières années de vie, et cela grâce aux interactions de l'enfant avec son environnement. Immature à la naissance, le cerveau du petit d'homme se caractérise par un développement en interaction avec le monde, dans un contexte social et culturel qui impacte la structure cérébrale » (Bassano, Labrell & Bonne, 2020 : 6).

Parmi les modèles développés par les théories émergentistes, nous retrouvons le modèle de compétition proposé par MacWhinney et Bates (1987) qui s'intéresse plutôt au

processus d'acquisition tandis que le modèle émergentiste de coalition, autrement appelé le modèle de la coalition émergente, étudie en particulier le processus d'acquisition lexicale (Hirsh-Pasek, Golinkoff, 2006). À ces deux modèles s'ajoute le concept des systèmes dynamiques (Van Geert, 1991 ; Thelen, Smith, 1994 ; Bassano 2018) qui étudie la trajectoire, la nature, la forme et les causes du changement (Bassano, 2007). Dans les paragraphes qui suivent, nous présenterons brièvement ces modèles développés par les théories émergentistes.

Le modèle de compétition admet que l'être humain soit biologiquement prédisposé au langage mais rejette l'idée d'existence de mécanismes innés qui soient spécifiques à l'acquisition langagière (Rumelhart & McClelland 1987). Dans ce modèle « les règles linguistiques ne sont pas conçues comme des règles de type grammatical, mais comme un réseau de correspondances (mapping) entre formes et fonctions » (Kern, 2019 : 25). Il s'agit en effet d'un fonctionnement cognitif par réseaux d'activation (Hilton, 2009 : 25).

Dans le modèle unifié (« Unified Competition Model »), version plus récente développée par MacWhinney (2005, 2018), « la compétition se donne non seulement entre unités et structures, au sein d'une langue, mais également entre langues, dans le cas des bilingues ou des apprenants d'une deuxième langue ou dans la diversité des codes et registres liés aux contextes interactionnels (Ervin-Tripp, 1994) pour une même langue » (Kern, 2019 : 25).

Quant au modèle de coalition émergente (Hirsh-Pasek, Golinkoff, Hennon, McGuire, 2004), celui-ci est spécialisé dans le domaine de l'acquisition lexicale. Ce modèle stipule l'idée que l'enfant s'appuie sur des indices ou des signes perceptifs, sociaux et linguistiques (des référents) qu'il va devoir mettre en relation pour acquérir des nouveaux mots. D'après le modèle émergentiste de coalition, les premiers mots d'un enfant sont acquis grâce au poids des indices perceptifs en accordant une attention particulière aux objets nommés ou pointés par l'adulte par exemple.

Ce modèle suggère que les enfants deviennent sensibles aux indices sociaux, « tels que les regards et le pointage de l'adulte vers un objet ou leur implication dans le dialogue, par exemple dans un échange question-réponse » (Kern, 2019 : 26). En outre, la convergence des indices perceptifs, sociaux et linguistiques faciliteraient l'appropriation des nouveaux items lexicaux. Notons par ailleurs que cette manière de procéder (pointage, répétition, attention conjointe) repose sur un principe d'échafaudage.

Dernièrement, le concept des systèmes dynamiques (« dynamic systems theory »), théorie essentiellement appliquée en informatique, a été adopté par les chercheurs (Van Geert, 1991 ; Thelen, Smith, 1994 ; Ellis, 2003) pour étudier le développement cognitif et langagier.

« Cette théorie fournit un cadre propice à la prise en compte méthodique des multiples facteurs qui déterminent ce processus d'acquisition complexe, facteurs qui entrent en interaction, s'influençant mutuellement, directement et indirectement, chacun déterminant une part plus ou moins grande du développement constaté » (Smith & Thelen 2003).

Tout comme les modèles connexionnistes, cette théorie des systèmes dynamiques tente d'expliquer « pourquoi et comment des structures nouvelles émergent et changent, sous l'effet des interactions avec l'input et de l'auto-organisation des systèmes » (Bassano, 2007).

Dernièrement, nous mentionnerons aussi la théorie basée sur l'usage « usage-based theory » (Tomasello ; 1998 ; Brooks, 1999 ; Lieven, 2014) qui a pour postulat central que l'acquisition du langage émerge de son usage dans la communication.

« Tomasello propose de considérer le processus d'acquisition du langage chez le jeune enfant comme une part intégrale de son développement cognitif et socio-communicatif. Pour lui, l'enfant acquiert, par l'imitation, l'usage productif des constructions linguistiques produites par ses congénères, puis il généralise leur emploi en les réutilisant dans ses propres énoncés, pour se mettre ensuite à combiner les unes aux autres avec créativité » (Nashawati, 2015 : 27-28).

Une importance fondamentale est attribuée à l'input qui est la source des formes répertoriées (Bassano, 2007). L'enfant en acquisition est exposé à un nombre de patterns récurrents qu'il va facilement reprendre comme base de sa construction linguistique (Morgenstern & Parrisé, 2012).

Pour conclure, les théories émergentistes et basées sur l'usage mettent en avant l'activité de l'enfant dans son processus d'appropriation de sa langue. L'engagement actif de l'enfant est indispensable dans et pour son acquisition. Un autre point remarquable de cette approche est qu'elle ne néglige pas l'individualité du processus d'acquisition. La singularité de chaque enfant (de chaque être humain), la mise en œuvre des stratégies différentes, la diversité des expériences et de l'environnement de chacun expliquent la complexité de ce phénomène d'acquisition.

Synthèse du chapitre 1

La grande majorité des psycholinguistes se sont mis d'accord sur la prédisposition d'une capacité innée à acquérir la ou les langues. Cependant, afin que la langue puisse émerger, il est indispensable d'offrir à l'enfant un environnement propice qui lui permette de construire son langage de manière active. Tout en soutenant l'hypothèse de l'existence d'une capacité innée à acquérir la langue la situation de communication présente la base indispensable selon les théories constructivistes et interactionnistes.

Toutes les approches fonctionnalistes mettent en avant l'importance de l'environnement et la dimension communicationnelle du langage. Toutefois, en dehors des capacités sociales de l'enfant, les émergentistes soulignent la participation active, la volonté et la motivation de celui-ci. L'enfant collabore en interagissant avec son interlocuteur et contribue lui-même à son développement langagier. De plus, l'input permet à l'enfant de mettre en œuvre des stratégies telles que les reprises imitatives (Veneziano, 2000). L'assimilation des caractéristiques prosodiques, et ceci dès la période prénatale (Deheane-Lambertz *et al.*, 2010), montre aussi la capacité de l'enfant à intégrer l'input dans son propre système.

D'après les émergentistes, l'acquisition du langage serait le résultat des interactions établies entre les paramètres internes (biologiques et cognitives) et externes (environnementales), ainsi que des interactions entre les composants du système linguistique lui-même (Elman, Bates, Johnson, Karmiloff-Smith, Parisi & Plunkett 1996 ; MacWhinney 1999 ; Tomasello 2003 ; Bassano 2007 ; Kail 2012). La perspective émergentiste se propose comme une approche intégrative en admettant la prédisposition innée d'une part et en soulignant l'importance des paramètres environnementaux comme l'input et les interactions d'autre part. Cette approche s'appuie, entre autres, sur le développement cognitive (comme la maturation du cerveau et les connexions neuronales), mais aussi, sur le rôle actif et central de l'enfant dans son propre acquisition langagière.

D'après les différentes perspectives et les approches que nous venons de développer nous concluons que les facteurs déterminants sont multiples et que le processus d'acquisition linguistique peut varier selon les prédispositions génétiques et cognitives (facteur interne), l'environnement social (facteur externe), les expériences personnelles (les acquis) et les motivations du sujet.

Chapitre 2 – L’acquisition du langage chez le jeune enfant

Dès les premiers jours, l’enfant et la mère communiquent non seulement par le canal vocal mais aussi par les regards, les gestes et le toucher. De son côté, le nouveau-né alerte et communique avec sa mère par les cris, les pleurs ou des gestes. La mère interagit avec l’enfant en utilisant le parler-bébé, ou autrement dit, le « motherese » (Boysson-Bardies, 1996).

Comme nous l’avons vu dans le chapitre 1, le processus d’acquisition du langage se développe par l’émergence de plusieurs compétences notamment des compétences pragmatiques, sensorielles, cognitives et sociales.

Dans ce chapitre 2, nous allons exclusivement nous intéresser sur les facteurs environnementaux, comme l’input et les interactions, et en particulier les échanges entre parent et enfant. En quoi les caractéristiques de l’input parental, l’intonation et les gestes qui accompagnent la parole, influencent-elles les interactions ?

Nous allons aborder en premier lieu les caractéristiques du langage adressé à l’enfant (« LAE ») et essayer de comprendre en quoi cette manière de parler apporte une aide à l’acquisition langagière. Nous détaillerons les fonctions d’étayage de Bruner mises en relation avec le « LAE ». Nous présenterons ensuite les différentes modalités de communication adaptées au nouveau-né, à savoir le langage non verbal et les modifications prosodiques. Nous finirons cette première catégorie sur la quantité et la qualité l’input lexical.

Dans la deuxième catégorie, nous aborderons les thèmes liés aux facteurs exogènes, notamment le facteur psychoaffectif et les différents facteurs familiaux, qui affectent l’émergence du langage chez le jeune enfant.

1. Le Langage Adressé à l’Enfant (« LAE »)

Commençons tout d’abord par définir la notion de Langage Adressé à l’Enfant « LAE » (CDS : « Child Directed Speech »), autrement dit, le « parler bébé » ou le « baby-talk ». Nous pouvons aussi rencontrer d’autres appellations pour cette même notion comme le « mamanais » (Boysson-Bardies, 1996), le « parentais » (car il n’y a pas que les mères qui parlent ainsi) ou le langage bébé.

Le langage adressé à l’enfant est un registre particulier que les adultes, et surtout les parents, adaptent quand ils s’adressent aux nourrissons ou les enfants en bas âge (Snow &

Ferguson, 1977 ; Rondal, 1983 ; Gallaway & Richards, 1994 ; Veneziano, 2000). Le « LAE » présente des différences aux niveaux de la phonologie, de la syntaxe, de la sémantique et de la pragmatique (Snow, 1995). Il consiste à modifier l'intonation en augmentant le débit et en ralentissant la vitesse, à exagérer l'articulation et à simplifier la syntaxe en construisant des phrases courtes.

En effet, il s'agit d'adapter le discours à plusieurs niveaux :

- Au niveau phonétique, prosodique et suprasegmental : l'intonation, l'articulation, la prononciation, les pauses entre les mots, etc.
- Au niveau lexical et sémantique : des mots simples, courts et intelligibles, beaucoup d'onomatopées et d'interjections.
- Au niveau morphosyntaxique : une syntaxe simple, des phrases courtes.
- Au niveau socio-pragmatique : échanger à tour de rôle (attendre la réaction de l'enfant), etc.

Toutes ces modifications apportées au registre langagier sont essentiellement en but de faciliter la communication et l'échange avec l'enfant. C'est en effet l'aspect socio-pragmatique qui priment sur les autres aspects linguistiques. Par ailleurs, l'aspect psychoaffectif est aussi un autre facteur important lors de ces échanges. Le « LAE » est souvent accompagné de sourires et de mimiques pour rendre l'échange plus agréable et émotif. L'adulte cherche à attirer l'attention de l'enfant par le parler-bébé.

Un autre point remarquable de ce registre spécifique est que le « LAE » se modifie en fonction du développement et de l'âge de l'enfant (Bellinger, 1980). En effet, l'adulte, et en particulier la mère, s'adapte aux compétences de l'enfant qui sont en évolution continue. Néanmoins, les principales caractéristiques du « motherese » restent présentes jusqu'à la troisième année de l'enfant (Boysson-Bardies, 1996 :105).

Des recherches (Bernstein-Ratner, 1984 ; Kuhl *et al.*, 1997) ont également montré que les mères ont tendance à exagérer l'articulation des voyelles et des consonnes lorsque l'enfant commence à prononcer ses premiers mots.

L'étayage linguistique et le « LAE »

Nous allons tout d'abord présenter le concept d'étayage de Bruner (1983) pour ensuite le mettre en lien avec notre thématique.

Afin d'instaurer un échange harmonieux avec l'enfant, un système d'étayage s'introduit entre les deux interlocuteurs. L'aide fournie par l'adulte qui entre en relation avec l'enfant repose sur un système de support pour l'acquisition du langage « LASS » (« Language Acquisition Support System ») (Bruner, 1983). Rappelons tout d'abord le principe d'étayage de Bruner qui repose sur six fonctions :

- L'enrôlement ;
- La réduction des degrés de liberté (simplifier la tâche) ;
- Le maintien de l'orientation ;
- La mise en évidence des caractéristiques déterminantes ;
- Le contrôle de la frustration ;
- La démonstration ou la présentation de modèles.

Le concept d'étayage conçu par Bruner (1983) a permis de souligner l'importance du rôle du « LAE » (Rondal 1983 ; Snow 1995). Il a été reconnu que l'accentuation et la simplification du langage adressé à l'enfant facilitent les échanges. Par ailleurs, les reprises et les reformulations des productions de l'enfant ont un impact positif sur le développement linguistique (Clark & Chouinard 2000 ; Bernicot, de Weck, Salazar-Orvig, Veneziano 2006 ; Bernicot & Clark, 2009). Dans une étude récente, de Salazar-Orvig et De Weck (2019), six catégories d'étayage linguistique ont été relevées : « les reformulations, les demandes de dénomination, les propositions de dénomination, les ébauches, les demandes de clarification et les définitions ».

L'étayage linguistique permet d'apporter une assistance à l'enfant lors des interactions construites sous forme de « scénarios prévisibles d'interaction » (Bruner, 1983). Ces scénarios constituent un « système de support à l'acquisition du langage » (LASS) et participent au processus d'acquisition. Ils permettent l'ajustement entre deux niveaux (celui de l'enfant et celui de l'adulte) dans un continuum où l'enfant intériorise progressivement des routines et améliore ses productions. Ces scénarios servent de médiateurs ou de facilitateurs entre deux niveaux de performance langagière dans la « zone proximale de développement » (ZPD) d'après le concept de Vygotski (1978).

Dans ces scénarios routiniers les dimensions syntaxiques, lexico-sémantiques et pragmatiques, interdépendantes les unes des autres, se mêlent et fondent la base du langage

émergent. Grâce à ces routines la langue est co-construite (par l'adulte et par l'enfant) et se développe donc au sein même de ces interactions.

Les jeux routiniers du type « coucou », « voilà » (disparition/réapparition du visage ou d'un objet) jouent un rôle non négligeable dans les interactions.

« C'est bien parce qu'il y a des jeux de langage qu'on doit changer de jeu, qu'apprendre à parler est pour l'essentiel un jeu » (François, 1993 : 82).

Ces jeux constituent des modèles et permettent, entre autres, l'enrôlement et le maintien de l'attention qui font partie des fonctions du concept d'étayage de Bruner (1983). Grâce aux jeux de langage « susceptibles de devenir réversibles plus tard » (Bruner, 1987) les enfants apprennent à imiter, à répéter, à mémoriser, à recycler et à reproduire les modèles.

L'adaptation des fonctions d'étayage de Bruner (1983) lors des interactions parent-enfant favorise l'acculturation de la langue ainsi que la construction implicite de celle-ci. Par exemple, la répétition des scénarios ou des jeux de rôles (fonctions d'enrôlement / présentation de modèle), l'attention conjointe sur un objet ou sur une personne (fonctions de maintien de l'orientation / simplification de la tâche par dénomination), l'interprétation des intentions et des émotions, la verbalisation des comportements et des actions (fonctions de contrôle de la frustration / démonstration), etc. Ces étayages facilitent l'acquisition langagière de l'enfant en lui procurant des modèles et des repères. L'adulte est un guide expert, un accompagnateur, un « ami de jeu » pour l'enfant.

L'importance de la prosodie

La forme sonore représente le premier élément perceptif d'une langue et permet, entre autres, la reconnaissance et la discrimination précoce de la langue « maternelle »³ dès les premiers mois grâce aux indices prosodiques (Nazzi *et al.*, 1998, 2000 ; Ramus *et al.*, 2000 ; Bertocchini & Nazzi, 2004 ; Kuhl, 2004). Le parler-bébé (« motherese ») renvoie

³ Langue « maternelle » correspond à la première langue (L1) acquise par l'enfant. Il est possible d'avoir plusieurs langues premières (deux ou davantage) en cas de bilinguisme précoce par exemple.

surtout aux aspects prosodiques et phonétiques du langage adressé aux enfants. L'adulte, en particulier la mère, accentue la prosodie de la langue avec des variations mélodiques (Garnica, 1977).

L'enveloppe « musicale » de la langue est modifiée sous différents aspects. Les modifications suprasegmentales étudiées sont le débit, l'intensité, la hauteur tonale et le registre vocal. Lorsque l'adulte s'adresse au nourrisson, le débit est relativement plus lent avec des allongements exagérés des syllabes en fin de mot ou de phrase (Church, *et al.*, 2005). La hauteur tonale est plus élevée, le registre vocal est plus aigu et les rythmes sont plus réguliers (Garnica, 1977). Par ailleurs, l'articulation est plus correcte et soignée. Les mères font aussi davantage de pauses (Piérart & Huet, 2013). Des chercheurs ont également montré que le changement tonal suscitait l'intérêt de l'enfant et facilitait le maintien de son attention (Konopczynski, 1990 ; McMurray, Kovack-Lesh, Goodwin & McEchron, 2013).

Plusieurs études ont souligné l'influence du « LAE » sur la prosodie de la langue première (L1) de l'enfant. Il a été constaté que le « protolangage » (phase pré-linguistique) de l'enfant présentait des caractéristiques rythmiques et intonatives de sa L1 dès le huitième mois (Konopczynski, 1990 ; Tessier, 1994). En effet, les premières lallations (ou le babillage) de l'enfant s'appuient sur les courbes mélodiques de la langue environnante. Par ailleurs, il s'avère que les enfants savent distinguer les interrogations, les exclamations et les assertions grâce aux configurations intonatives dès le neuvième mois (Konopczynski & Tessier, 1994). D'après une autre recherche, les enfants distingueraient plus facilement deux voyelles semblables à l'aide des modifications prosodiques (Trainor & Desjardins, 2002 : 335/340).

Le langage non verbal

« Dans la parole, la langue ne se représente jamais nue mais au contraire toujours habillée du costume de la voix du locuteur et du pardessus de ses attitudes, gestes, mimiques et regards » (Colletta, 2005 : 32).

Tout comme les exagérations vocales lors des interactions, les expressions faciales sont également exagérées quand les parents s'adressent à leur enfant nouveau-né. Les paroles sont souvent accompagnées de mimiques, de sourires et de gestes. Ce langage non verbal permet de compléter ou de suppléer la communication orale.

Ces indices visuels sont d'une grande aide à l'enfant aussi bien pour comprendre l'adulte que pour se faire comprendre lui-même. En effet, l'enfant utilise ces différentes modalités gestuelles pour communiquer ses intentions dans les débuts de son développement.

Vers la fin de la première année les gestes de pointage apparaissent (Butterworth & Morissette, 1996 ; Carpenter *et al.*, 1998). Le pointage représente environ 60 % des gestes de l'enfant à 12 mois (Locke *et al.*, 1990). Celui-ci est un des premiers gestes que l'enfant utilise pour désigner un objet ou une personne. Il permet, entre autres, d'anticiper l'émergence du langage, surtout au niveau lexical, par des activités de dénomination (Bates *et al.*, 1979). L'enfant utilise ces gestes de pointage, aussi appelés actes proto-impératifs (pour obtenir un objet) et actes proto-déclaratifs (pour attirer l'attention) dès le dixième mois (Kern, 2019).

Dans le langage non verbal, l'aspect culturel entre aussi en jeu. Il existe des « différences culturelles dans l'expression des gestes de pointage » car en effet, l'index tendu pour désigner ne constitue pas une forme universelle (Wilkins, 2003, cité par Vauclair & Cochet, 2016). Il s'agit donc de l'imitation du modèle présenté par l'adulte.

Le contact visuel constitue un autre élément important pour communiquer de façon non verbale. Les échanges de regard entre parent-enfant deviennent de plus en plus fréquents avec l'âge (Vauclair & Cochet, 2016).

La quantité et la qualité de l'apport langagier

Le langage adressé à l'enfant « ne doit être ni « en deçà » (trop simple) ni « au-delà » (trop complexe) des capacités enfantines, au risque de produire un effet inverse à celui souhaité » (Akinci, 2019 : 52).

La quantité et la fréquence de l'input parental influence considérablement le développement lexical de l'enfant. Plusieurs études montrent que les enfants dont les parents s'adressent peu durant les premières années présentent un taux de vocabulaire inférieur au taux des enfants exposés à un vocabulaire plus étendu et varié (Hart & Risley, 1995 ; Weizman & Snow, 2001 ; Rowe, 2012 ; Golinkoff, *et al.*, 2015). Ces études prouvent que l'exposition à une quantité lexicale importante avec une fréquence régulière a des répercussions positives sur la variété des mots acquis et sur la rapidité d'acquisition (Snow, 2001 ; Patterson, 2002 ; Tomasello, 2003).

Comme nous l'avons déjà évoqué dans la synthèse du chapitre 1, l'élément essentiel à retenir est l'importance d'établir une interaction de qualité avec l'enfant. Il ne s'agit pas seulement d'exposer l'enfant à un taux important de lexique mais de s'adresser à lui et surtout d'interagir avec lui dans des contextes variés. Plusieurs études (Linebarger & Walker, 2005 ; Chonchaiya & Pruksananonda, 2008 ; Collet *et al.*, 2019) soulignent cet aspect et montrent qu'il n'est pas suffisant pour un enfant d'être exposé à la langue, par exemple devant la télévision (Sachs & Johnson, 1976 ; Schiff-Myers, 1988 ; Rowe, 2012 ; Golinkoff *et al.*, 2015), pour qu'il puisse développer ses compétences langagières.

La qualité des interactions dépend de la variété lexicale dans des contextes diversifié, mais aussi, de l'intérêt suscité chez l'enfant qui entraînera sa participation active. En effet, les échanges vocaux apparaissent dès le troisième mois de l'enfant notamment lors des tours de parole (« turn-taking ») où « l'enfant répond à la sollicitation vocale de l'adulte sous forme d'« échos » » (Boysson-Bardies, 1996 :95). Lors de ces échanges, il est indispensable de prendre le temps d'écouter et de laisser répondre l'enfant pour l'engager dans la « conversation ». La communication prend une forme plurimodale, « au sens où tout est bon pour entrer en relation : regards, gestes, sourire, vocalisations, contacts et paroles » avec l'interlocuteur (Akıncı, 2019 : 54).

Au niveau lexical, les adultes ont tendance à utiliser un vocabulaire plus « générique », plus simple et limité. Les mots employés sont souvent puisés dans l'environnement quotidien et les notions concrètes sont privilégiées. Les mots sont souvent répétés, ce qui facilite la mémorisation par la fréquence (Prince, 1999). Une étude a montré que le « motherese » favorise la mémorisation des mots grâce aux caractéristiques distinctives qu'il comporte (Singh *et al.*, 2009). L'emploi des diminutifs, des interjections et des onomatopées sont également d'une importance remarquable dans les premières années. Toutefois, nous observons des différences dans la reproduction des sons de bruits et d'animaux variant d'une culture à l'autre. Nous reviendrons à ce sujet dans nos résultats.

Au niveau syntaxique, les adultes emploient des expressions et des phrases plus courtes, simples et intelligibles (Nelson, 1973 ; Shatz & Gelman 1973 ; Newport 1975 ; Snow 1977). La longueur moyenne des productions verbales est réduite quand les parents s'adressent à leur enfant (Piérart & Huet, 2013). Les parents respectent souvent l'ordre syntaxique des mots par exemple sujet-verbe-complément en français. Les phrases sont souvent répétées et reformulées. « On note la tendance à reprendre les éléments produits

par l'enfant, à les focaliser, à faire des expansions et des extensions » (Veneziano, 1987). En outre, les adultes ont tendance à privilégier les phrases impératives et interrogatives en exagérant leur intonation, ce qui renvoie aux aspects prosodiques vu précédemment, afin d'attirer l'attention de l'enfant (Pomerleau, Malcuit, Desjardins, 1993).

Nous développerons les caractéristiques spécifiques du langage adressé à l'enfant bilingue dans le chapitre 4.

2. Les facteurs exogènes affectant le développement langagier

Dans cette partie nous allons explorer certains facteurs environnementaux, notamment familial, qui ont un impact sur l'émergence du langage. Il existe d'autres facteurs exogènes dont nous ne pourrions explorer dans cette étude.

Nous verrons en premier lieu un des facteurs qui nous semble le plus important : le facteur psychoaffectif. Nous exposerons en quelques paragraphes l'impact de ce facteur sur la langue, les apports des interactions affectives et les conséquences qui s'en suivent en cas de carence. Puis nous aborderons brièvement les autres facteurs liés au contexte familial comme le mode de garde, le rang dans la fratrie et le niveau d'études des parents.

Le facteur psychoaffectif

Pour un développement harmonieux des compétences langagières chez l'enfant, il est important de répondre à ses besoins de confort et de sécurité affective en lui procurant un environnement propice et en le stimulant de manière affective. Or, une carence affective aurait « pour conséquence le défaut de participation de l'enfant à un système affectif de communication, condition déterminante de son développement » (Delahaie, 2004 : 47).

L'exemple des enfants « sauvages »⁴ qui ont grandi privés de contact humain, et donc d'affection, nous illustre combien sont importants les facteurs sociaux et

⁴ L'expérience de l'Empereur mongol de l'Inde, Akbar le Grand (1542-1605) ;

L'enfant « sauvage » Victor de l'Aveyron, cas étudié par le Docteur Itard (1807).

psychoaffectifs. Malgré les efforts, ces enfants « sauvages » n'avaient pas pu apprendre à parler en raison des conditions psychologiques et sociales déficientes.

Il a été constaté que certains troubles du langage chez l'enfant sont associés au manque de stimulation (« *privation psychosociale* ») (Touzin & Vaivre-Douret, 1999) et que, par ailleurs, certaines souffrances psychologiques peuvent parfois entraîner des mutismes passagers (Nex, 2011).

D'un point de vue psychosocial, les interactions parent-enfant sont le lieu de partage des sentiments, de l'affection et des moments tendres. Celles-ci permettent de tisser un lien profond et puissant tout en éveillant chez le jeune enfant des états affectifs positifs qui favorisent l'acquisition. Concernant le « LAE », des études ont mis en exergue que les nouveau-nés avaient une préférence pour la voix maternelle, d'où l'appellation « motherese », qui présentent des variations prosodiques exagérées (Busnel, 2001). Une place particulière est accordée aux moments chargés d'affection entre la mère et son enfant quand elle lui chante des berceuses ou des comptines, mais encore, lors des jeux routiniers. Les berceuses ou les chansons pour enfants sont dans la grande majorité des cas chantées dans la « langue des émotions » qui est la langue « maternelle » du parent.

« La famille prévaut dans la première éducation, la répression des instincts, l'acquisition de la langue justement nommée maternelle. Par-là elle préside aux processus fondamentaux du développement psychique, à cette organisation des émotions selon des types conditionnés par l'ambiance, qui est la base des sentiments [...] » (Lacan, [1938] 2001 : 24-25).

Les psychologues et les psychanalystes attribuent une importance particulière aux sentiments exprimés en langue « maternelle » (en langue première) (Moro *et al.*, 2016) et considèrent la L1⁵ comme un levier thérapeutique (Devereux, 1972, cité par Coyer, 2014 ; Moro, 1998) qui contribue au sentiment de sécurité et de familiarité chez le patient.

Une autre hypothèse (Benders, 2013) met en avant l'aspect communicatif et psychoaffectif du « motherese ». D'après Benders (*ibid.*) les modifications prosodiques et phonétiques apportées au « LAE », accompagnés des sourires couramment présents

⁵ L1 : Langue première (ou langue « maternelle »).

lorsque l'adulte s'adresse à l'enfant, sont essentiellement en but d'attirer l'attention et de rendre le discours plus agréable en éveillant des émotions positives chez l'enfant.

Par ailleurs, les états affectifs, qui représentent l'ensemble des ressentis comme les sentiments, les émotions, les humeurs et les motivations (Batra & Ray, 1986), sont des paramètres susceptibles d'intervenir lors du processus d'acquisition. Ces états affectifs ont un caractère multidimensionnel et sont des phénomènes subjectifs, biologiques et sociaux.

Les états affectifs peuvent aussi avoir un impact significatif sur le système cognitif (Paradis, 1994). Des expériences en neurosciences ont montré que les émotions et la cognition sont intimement liées et que la motivation joue un rôle déterminant dans le processus d'acquisition langagière (Köpke, 2007, 2011).

Le mode de garde

Le mode de garde a un impact sur le langage dans le sens où l'on s'adresse à l'enfant dans des contextes diversifiés ou non. L'influence de la variété de contextes a été souligné dans la catégorie qui traite le sujet de la quantité et de la qualité du lexique (Chapitre 2.1.).

L'idée principale est que la variété de l'input, lors des interactions sociales dans des milieux et avec des interlocuteurs différents, contribue à une richesse au niveau lexical. La diversité contextuelle permet aussi de développer des modalités communicatives lors des échanges socio-pragmatiques (Marcos, Salazar-Orvig *et al.*, 2004). En effet, « Le besoin de s'adapter à des situations de communication nouvelles contribue à la conquête du langage par l'enfant » (*ibid.*).

Une étude menée par « Elfe »⁶ confirme l'hypothèse que la garde extrafamiliale a un impact positif sur le développement linguistique, en particulièrement chez les enfants

⁶ Elfe (Etude Longitudinale Française depuis l'Enfance). Cette enquête est une réalisation conjointe de l'Institut national d'études démographiques (Ined), de l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (Inserm), de l'Établissement français du sang (Efs), de Santé publique France, de l'Institut national de la statistique et des études économiques (Insee), de la direction générale de la santé (Dgs – ministère en charge de la santé), de la direction générale de la prévention des risques (Dgpr – ministère en charge de l'environnement), de la direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (Drees –

issus des milieux défavorisés. Cette enquête a été réalisée à l'aide de l'inventaire « MacArthur-Bates Communicative Development Inventory » (Fenson *et al.*, 1993) qui mesure la quantité du lexique acquis par l'enfant. Les résultats ont montré que les enfants qui fréquentaient une crèche ont obtenu un taux de lexique plus élevé comparés à leurs pairs qui étaient gardés uniquement par leurs parents (Berger, Panico, Solaz, 2021). De plus, d'après les recherches « le discours des enfants gardés par les mères semble très lié à celui de leur mère (hétérocontinuité), alors que les enfants gardés par les assistantes maternelles participent davantage [...] à des échanges construits par les apports respectifs des deux interlocuteurs (continuité mixte) » (Akıncı, 2019 : 103).

Le rang dans la fratrie

« La vie fraternelle stimule la pensée et les apprentissages, facilite l'adaptation à l'environnement et aide à savoir se comporter en face des adultes » (Bourguignon, 2008).

Les membres de la fratrie font partie de l'environnement immédiat de l'enfant. Ils contribuent considérablement à l'input linguistique du nouveau-né. Par ailleurs, l'appropriation langagière n'est « pas la même [...] chez un enfant unique et chez un enfant qui est le dernier d'une nombreuse fratrie » (Akıncı, 2019 :11).

Il s'avère que le langage adressé aux enfants et les expériences communicatives présentent des variations en fonction du rang dans la fratrie (Bernicot & Roux, 1998). Comparé au dernier enfant de la fratrie, il apparaît que l'enfant premier-né, ou l'enfant unique, reçoit une quantité plus importante et de meilleure qualité de la part de ses parents. Cependant, les derniers-nés sont avantagés par la variété lexicale et contextuelle ainsi que sur le plan social par la participation à des conversations triadiques (voire polyadiques) (Bernicot & Bert-Erboul, 2009). Les différences au niveau du statut (celui des parents et celui des frère(s)/sœur(s)), et du contenu conversationnel requièrent des capacités

ministère en charge de la santé et des affaires sociales), du département des études, de la prospective et des statistiques (Deps – ministère en charge de la Culture) et de la Caisse nationale des Allocations familiales (Cnaf), avec le soutien du ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation et de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (Injep).

d'ajustement et d'adaptation de la part du jeune enfant. « La participation à ce type d'échanges constitue un indice de maturité conversationnelle » (Akinci, 2019 : 103).

Dans les interactions les jeux tiennent une place particulière. C'est lors de ces échanges conversationnels que le dernier-né va développer ses compétences par l'imitation et l'inversion des rôles (Tomasello, 2003). Il a été observé que plus l'écart d'âge entre les frères (ou sœurs) est élevé plus ils s'engagent dans un plus grand nombre d'échanges. De plus, il a été constaté que les enfants aînés assurent une fonction d'étayage dans l'apprentissage des nouveaux jeux (Gibbs, Teti & Bond, 1987).

Dans les familles migrantes dont les parents ne parlent pas la langue du pays, l'aîné(e) est souvent celle ou celui qui maîtrise le mieux la L1 du fait qu'il/elle soit plus exposé(e) à celle-ci comparé à ses autres frères/sœurs. En revanche, les enfants puînés auront l'avantage d'acquérir la langue L1 par l'intermédiaire des parents, mais aussi, la L2 par leur homologue qui est l'aîné(e).

Le niveau d'études des parents

Le niveau d'études et le parcours scolaire des parents ont un impact indirect sur l'émergence langagière chez l'enfant. La maîtrise de la ou les langue(s) adressée(s) à l'enfant ainsi que les activités ou les stratégies de stimulation mise en pratique par les parents peuvent influencer la variété et la qualité de l'input. En effet, les parents ayant un niveau d'études plus élevé ont plus tendance à employer un vocabulaire diversifié avec une bonne élocution, ce qui n'est pas sans conséquence sur l'input langagier.

Le niveau d'études est généralement associé au statut socio-économique des parents. Les données montrent que les enfants issus de familles ayant un statut socio-économique plus élevé ont plus d'opportunité de développer leurs compétences au niveau de la compréhension et de la production lexicale (Clarke-Stewart, 1973, 1979 ; Fenson *et al.*, 1994 ; Hart & Risley, 1995 ; Dollaghan *et al.*, 2000 ; Hoff *et al.*, 2002, 2005 ; Bates, Marchman, 2012). Plusieurs études (Risley & Hart, 1995, 2003 ; Gilkerson *et al.*, 2017) ont mis en évidence l'écart existant entre les différentes catégories socio-économiques au sujet de la quantité et de la qualité du vocabulaire chez les enfants. Les résultats ont montré que les productions langagières sont moindres et peu diversifiées chez les enfants issus de milieux peu favorisés. Cela s'explique par le fait que ces enfants soient moins stimulés et moins exposés à une variété lexicale ainsi que les interactions soient d'une moindre qualité.

Ces recherches ont initié des programmes d'intervention aux Etats-Unis comme celui de « Thirty Million Words Initiative » (Suskind, 2012) pour encourager et accompagner les familles des milieux défavorisés en but d'enrichir le vocabulaire des jeunes enfants. Une autre étude qui met en lien le statut socioéconomique des mères et le développement langagier de leurs enfants révèle que les mères ayant un statut socioéconomique supérieur parlent plus souvent avec leurs enfants (Hoff, Laursen, & Tardif, 2002).

La lecture familiale

La lecture est une pratique éducative qui contribue considérablement à l'enrichissement du vocabulaire chez le jeune enfant (Snow & Goldfield, 1983 ; Hoff, 2003 ; Farrant & Zubrick, 2012). En effet, la fréquence de désignation des objets ou des animaux par exemple est plus importante pendant la lecture commune que lors des échanges pendant les jeux (Snow *et al.*, 1976 ; Weizman & Snow, 2001). Outre ses apports bénéfiques dans une dimension psychoaffective, la lecture familiale contribue considérablement à réduire l'écart entre les différents statuts socio-économiques (Hoff, 2003 ; Grobon, Panico & Solaz, 2019).

Chapitre 3 - L'émergence du lexique de la naissance à 24 mois

« On se réjouit, on s'amuse, on s'extasie des premiers mots de son enfant. Mais tout cela - premier cri, premier babil, première syllabe, première phrase- semble si naturel ! Si naturel qu'on en oublie de s'interroger : comment, depuis le fond de son berceau, le nouveau-né perçoit-il les sons qui constituent la parole ? Comment peut-il les entendre, mais aussi les extraire, les reconnaître, les organiser et les analyser ? Comment en vient-il à les comprendre et à les reproduire ? Comment donc la parole vient-elle aux enfants ? » (Boysson-Bardies, 1996).

Le langage est constitué de deux principales composantes : le versant réceptif (la compréhension) sous la dépendance du cortex auditif et de l'aire de Wernicke, et le versant expressif (la production) sous la dépendance de l'appareil phono-articulatoire et de l'aire de Broca. Avec l'avancée des recherches nous savons maintenant que l'audition se développe bien avant la naissance mais la compréhension du langage commence plusieurs mois après la venue au monde. Quant au développement de la production langagière, nous tenterons d'apporter des explications dans ce chapitre 3.

Dès son arrivée dans le monde le nouveau-né développe différents types de langage et s'exprime en fonction de son âge. Il commence par émettre des sons végétatifs et des pleurs, puis progressivement il s'exprime par des gazouillis, des jeux vocaux, des babilllements, des onomatopées, des termes monosyllabiques, des holophrases (un mot = une phrase), et enfin, des « phrases » combinés de deux voire de trois mots. Cette période, qui correspond au stade sensori-moteur défini par Piaget, dure environ deux ans.

Pour récapituler le développement des premières productions du jeune enfant de la naissance jusqu'à ses 24 mois, nous avons décidé de réadapter le tableau des « principales étapes du développement langagier avant 3 ans » proposé par Kern (2005) en nous imprégnant du « calendrier de développement de la production des premières vocalisations au premiers mots » de Vauclair (2004).

Ages	Compétences
Naissance	Pleurs, grognements, soupirs, petits cris
Entre 1 et 5 mois	Réaction à la voix Discrimination & préférence pour la voix maternelle et la langue maternelle Sensibilité à l'intonation et au rythme

	Apparition du gazouillis : vocalisations surtout de voyelles, puis de consonnes
Entre 3 et 6 mois	Emergence du babillage Début du contrôle articulatoire
Vers 6 – 7 mois	Babillage canonique (rédupliqué)
Entre 9 – 10 mois	Babillage diversifié Début de la compréhension des mots en contexte Premiers gestes communicatifs
Vers 12 mois	Production des premiers mots (10 mots) Compréhension de 50 à 150 mots* ⁷
Début entre 16 - 20 mois	Explosion lexicale (commence à partir d'environ 50 mots) Compréhension de 200 mots
Autour de 24 mois	Production d'environ 300 mots (100 < 500) Combinaison de mots

Tableau 1 : L'émergence des premières productions langagières (réadaptation de Vauclair, 2004 & de Kern, 2005).

Le développement du langage est lié, entre autres, à des facteurs affectifs et psychosociaux. D'après le psychanalyste Stern (1989, cité par Abdelilah-Bauer, 2015 : 20) la réaction et les soins psychoaffectifs apportés par la mère en réponse aux appels de cris et

*⁷ D'après une étude française réalisée auprès de 500 enfants, les enfants de 12 mois comprennent environ 86 mots. Cette moyenne passe à 161 mots à 16 mois. Par ailleurs, à 8 mois on note que « certains enfants ne comprennent aucun des items proposés alors que d'autres vont jusqu'à en comprendre 154 » (Kern, 2001).

de pleurs de l'enfant sont d'une importance incontestable et font partie des fondations du langage. Par ailleurs, l'engagement de l'enfant et l'« envie » de communiquer avec son entourage est reconnu comme une des conditions indispensables dans l'émergence du langage. Le neuropsychiatre Aimard (1982, cité par Abdelilah-Bauer, 2015 : 24) confirme ces propos en stipulant que l'émergence du lexique serait « le résultat de la curiosité de l'enfant de connaître le monde qui l'entoure ».

Pour qu'un enfant puisse commencer à parler, le développement des compétences langagières à la fois structurales, comme le lexique, et à la fois pragmatiques sont nécessaires. L'enfant a besoin de mots et d'un environnement propice à l'interaction. Nous avons déjà souligné l'importance des interactions dans les chapitres précédents. Nous nous intéresserons dans ce chapitre au développement du lexique de la naissance jusqu'à l'âge de deux ans.

Il nous semble nécessaire de rappeler que chaque enfant à son propre rythme de développement langagier que les psycholinguistes appellent la variabilité inter-individuelle (Fenson *et al.*, 1993). L'âge d'apparition des premières productions lexicales ainsi que le rythme de développement peuvent varier d'un enfant à l'autre selon l'environnement socioculturel, la psychologie ambiante, la qualité/la quantité/la fréquence de l'input et des interactions, les facteurs familiaux comme le rang dans la fratrie, le mode de garde, les facteurs biologiques comme le sexe, le tempérament, les caractéristiques singulières de l'enfant, etc. Un retard ou une avance au premier stade n'a pas de réelle signification dans le développement langagier (Boysson-Bardies, 1996).

« La variabilité inter-individuelle [...], se manifeste par des différences dans les rythmes et les styles des enfants qui apprennent une même langue (Kail & Bassano, 2000). On parle de variabilité de rythme pour désigner le fait qu'une compétence langagière donnée n'émerge pas au même âge et ne se développe pas à la même vitesse chez tous les enfants dont on estime le développement normal. Ces variations ont été mises en évidence notamment par l'étude anglo-américaine de Fenson et collègues (1994), qui reste la référence dans ce domaine » (Bassano, 2007 : 13/46).

Le développement du langage n'est pas linéaire non plus. Cela signifie que la courbe de progression n'est pas régulière. Il existe des phases où la progression en production lexicale s'accélère notamment lors de la fameuse période d'explosion lexicale qui commence aux alentours du dix-huitième mois.

Nous aborderons dans la première catégorie de ce chapitre 3 quelques hypothèses et les phénomènes notables qui interviennent lors de l'émergence lexicale.

Dans la deuxième catégorie du chapitre, nous étudierons le stade pré-linguistique, c'est-à-dire la période où l'enfant se prépare à prononcer ses premiers mots.

Enfin, dans la troisième catégorie, nous proposerons un aperçu détaillé de l'émergence lexicale en fonction de l'âge avec l'apparition des premiers mots (vers 12 mois) jusqu'aux premières « phrases » (vers 24 mois).

1. Quelques hypothèses et phénomènes sur l'émergence lexicale

La compréhension précède la production

Nous savons d'après les recherches mais aussi par nos expériences personnelles qu'en général la production du lexique arrive après la compréhension (Clark, 1973 ; Rondal, 1980 ; Bates *et al.*, 1995 ; Hoff, 2009). Avant de commencer à parler l'enfant écoute et observe attentivement son entourage. La production va donc se fonder sur ces acquis intériorisés. Par ailleurs, d'après certains chercheurs la compréhension impliquerait l'activation des deux hémisphères du cerveau (Wernicke, 1873) tandis que la production lexicale solliciterait plus spécifiquement l'hémisphère gauche (Broca, 1861).

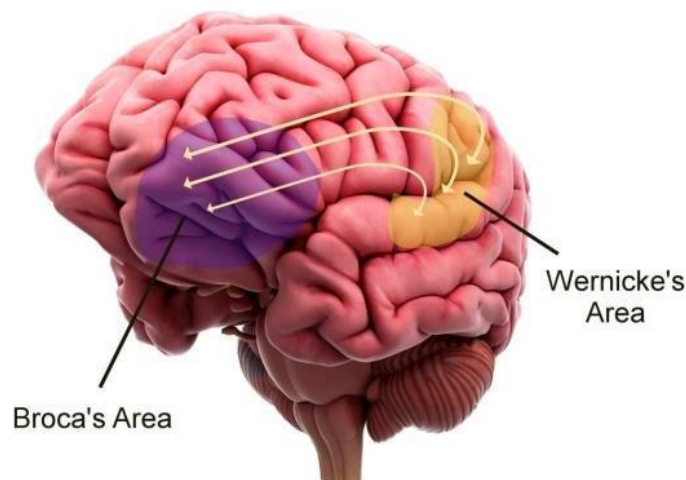


Figure 1 : représentation des aires de Broca et de Wernicke⁸.

⁸ Source : <http://bodytomy.com/difference-between-brocas-area-wernickes-area-in-brain>

Comparé à la production lexicale, il est plus difficile de repérer à partir de quand et comment exactement l'enfant commence à comprendre le sens des mots. Selon certains chercheurs comme Hallé et Boysson-Bardies (1996), l'émergence de la compréhension se situe entre 9 et 12 mois. D'autres chercheurs (Benedict *et al.*, 1979) avancent que la compréhension des mots commence dès 9 mois et l'association d'un objet ou d'un nom à un référent commence à partir de 12 mois.

Il est également difficile de cerner le degré de la compréhension qui est considérée comme le vocabulaire passif. En effet, l'enfant réagit en se référant aux indices. Selon le modèle de la coalition émergente, que nous avons déjà présenté dans le chapitre 1, les enfants s'appuient sur des signes ou des indices (perceptuels, sociaux et/ou linguistiques) qu'ils associent aux mots perçus.

Selon ce modèle de coalition émergente les enfants passent par trois phases où les indices prosodiques, puis sémantique, et enfin syntaxique prennent de l'ampleur de manière successive. D'après l'hypothèse de Golinkoff et de Hirsh-Pasek (1997) les enfants comprennent d'abord en extrayant des suites sonores, autrement dit, des paquets acoustiques (« acoustic packaging »). Il peut s'agir d'une séquence acoustique constituée d'une ou de plusieurs syllabes qui intègre les phonèmes et la prosodie de la langue. Les indices prosodiques font donc partie des éléments fondamentaux dans l'appréhension du lexique. Cette hypothèse avance l'idée que ces paquets acoustiques sont d'abord associés non pas aux noms ou aux objets mais aux événements (bain, repas, promenade etc.) ou aux contextes. Dans la seconde phase, l'enfant commence à faire des analyses sémantiques pour associer les mots aux noms ou aux objets, ou encore, aux actions. La troisième phase correspond à l'analyse syntaxique qui intervient à partir du vingt-quatrième mois de l'enfant, c'est-à-dire quand il commence à construire des « phrases » en combinant deux (voire trois) mots. A l'aide de ces indices référentiels l'enfant commence à faire le lien entre le signifiant et le signifié (Saussure, 1916).

« Pour maîtriser la signification des mots, l'enfant doit apprendre la correspondance entre signifiant et signifié (Saussure, 1916) : le signifiant est l'image acoustique correspondant à la production d'un mot, et le signifié le concept qui est associé au mot » (Bernicot & Bert-Erboul, 2014 : 63).

Dans le « Cours de linguistique générale » Ferdinand de Saussure (1916) explique que « le lien unissant le signifiant au signifié est arbitraire ». Cela signifie que l'image acoustique ne dépend en rien du concept (Bernicot & Bert-Erboul, 2014 : 63). Cependant,

pour certains mots, notamment les onomatopées, le lien entre le signifiant et le signifié est analogique.

Les premières expressions et les onomatopées

Les productions à valeur socio-pragmatique comme les expressions figées « ça y est », « y a plus », les routines sociales « bonjour », « coucou », « allo », ainsi que les items para-lexicaux comme les particules « oui / non », les adverbes comme « encore », les interventions et les mots de fonction comme « là » font partie du premier vocabulaire des enfants.

Cette tendance est encore plus valable chez les enfants dits « expressifs » qui sur une balance lexicale ont un équilibre entre les noms et les prédicats d'une part et les mots de la classe fermée (les termes fonctionnels) d'autre part. Ces enfants qui acquièrent la langue par stratégie holistique ont un vocabulaire plus diversifié et utilisent fréquemment des expressions « toutes faites » ou des formules dans une approche communicative.

L'imitation est une autre stratégie très souvent utilisée pour s'approprier la langue. Les enfants sont très attentifs aux comportements de leur entourage. Ils imitent voire ils « calquent » les attitudes, les manières de parler et les expressions des adultes. Prenons l'exemple d'une imitation très récurrente : l'enfant prend le téléphone, le met sur son oreille et dit « allô ». L'imitation, qui est fondée sur les relations sociales, constitue donc un mécanisme d'acquisition langagière très pertinent pour l'enfant (Winnykamen, 1990).

Nous remarquons que les onomatopées et les interjections, occupent une place particulière dans les débuts de l'émergence langagière. Dans la catégorie des interjections nous retrouvons des exclamations ou des mots de routine comme par exemple « bravo ! », « merci ! » tandis que dans celle des onomatopées nous retrouvons plus souvent le cri des animaux et le bruit des objets reproduits différemment selon les langues (ou les cultures).

Parmi les bruits d'animaux par exemple nous retenons plusieurs transcriptions phonétiques qui varient d'une langue à l'autre. A titre d'exemple le coq chante « cocorico » en français, « cock a doodle doo » en anglais, « kikerieki » en allemand, « chicchirichì » en italien, « koo ka re koo » en russe et « ü-ürü-üüü » en turc.

Dans son *Traité de phonétique* Maurice Grammont (1933) décrit ce phénomène de la manière suivante :

« L'oreille est façonnée d'une manière spéciale par la langue que l'on est accoutumé à parler dès l'enfance et que, selon l'éducation qu'elle a reçue par-là, elle entend les sons de la nature avec des nuances différentes » ([1933] 1965 : 400).

Ce phénomène retient notre attention surtout en ce qui concerne la production des onomatopées chez les enfants bilingues (voire plurilingues) précoces. Nous y reviendrons à ce sujet dans nos résultats.

Les mots idiosyncrasiques et les productions « simplifiées »

L'enfant qui commence à saisir la relation existante entre le son et le référent produit des proto-mots basés sur des bruits, comme par exemple « *miam* ». Certains enfants font preuve de créativité en inventant des mots (Boysson-Bardies & Hallé, 2004). Ces mots idiosyncrasiques expriment un concept ou une idée dans leur langage singulière. Le sens attribué à ces mots est en étroite relation avec l'expérience personnelle de l'enfant partagée avec l'adulte (*ibid.*). Les idiosyncrasiques « seront abandonnées lorsque l'enfant réalisera qu'elles ne trouvent pas de résonance » (Enzinger, 2013 : 52).

Les enfants ont tendance à « simplifier » ou à « harmoniser » leurs productions en raison des contraintes articulatoires (MacNeilage *et al.*, 1998). Parmi les procédés utilisés nous retrouvons l'omission ou la duplication des syllabes, la réduction ou la substitution consonantique et l'harmonisation vocalique (« pépé » pour « poupée ») ou consonantique (« tato » pour « gâteau ») (Locke, 1983 ; Stoel-Gammon *et al.*, 1998 ; MacNeilage *et al.*, 1998, Bertoncini & Boysson-Bardies, 2000 ; Bernicot & Bert-Erboul, 2009). Par ailleurs, les formulations peuvent varier d'une occurrence à l'autre pour un même référent. L'enfant pourra prononcer [tato], [ato] ou [kato] pour dire « gâteau » (Bernicot & Bert-Erboul, 2009).

La surextension lexicale et le concept catégoriel

Le jeune enfant forme « des concepts avant de connaître des mots » (Boysson-Bardies, 1996 :14). Il établit des liens entre le signifiant et le signifié en se basant sur des indices référentiels et en construisant des « concepts catégoriels » (Bernicot & Bert-Erboul, 2014 : 64). Clark, auteure de la théorie des traits sémantiques (1973), explique ce phénomène par une surextension lexicale qui consiste à utiliser un terme par exemple « chat » pour désigner tous les animaux à quatre pattes (Clark, 1995). Il s'agit en effet de sur-généraliser un terme et de l'appliquer à un nombre de référents plus large.

Inversement, l'enfant peut aussi utiliser un terme général par exemple « maison » pour désigner uniquement la maison dans laquelle il habite. Il s'agit dans ce cas du phénomène de sous-extension qui consiste à restreindre la signification du mot. Le mot « maison » est alors utilisé dans un but de désignation spécifique (Harris *et al.*, 1988).

Dans les débuts de l'émergence lexicale, il s'avère que « près de 30 % des noms d'objets connaissent une sous-extension et à peu près autant une surextension » (Barett, 1995, cité par Florin, 2010 : 30/41). On observe par ailleurs que plus l'enfant enrichit son vocabulaire, moins sont nombreuses les surextensions (Bernicot & Bert-Erboul, 2014 : 65).

D'un point de vue connexionniste les connaissances lexicales de l'enfant sont interconnectées. Il raisonne par analogie et « compare avec les items et les structures déjà stockés dans sa mémoire » (Baileul, 2017 : 62).

« L'usage d'un item lexical entraîne l'activation simultanée de représentations mentales liées à ce mot. Par exemple, lorsque l'enfant entend le mot mouton, cette entité lexicale active à son tour une série des caractéristiques sémantiques et phonétiques liées à ce mot, créant l'ensemble des représentations de ce concept » (Behrens, 2006).

Les principes de contraste et de conventionnalité

Ces deux principes opérationnels développés par Clark (1987, 1995) ont un fondement pragmatique. L'enfant comprend que « chien » et « animal » peuvent référer un même « objet » mais qu'ils se différencient par le sens. Il va donc les dissocier et sous-catégoriser selon le principe de contraste⁹. Dans cette même démarche, un nouveau mot devrait contraster avec les autres mots déjà acquis. Quand l'enfant entend un nouveau mot, il va d'abord l'isoler puis tenter de déduire le sens par comparaison selon les formes linguistiques conventionnelles.

L'enfant qui suit cette approche sera tenté d'inventer des mots en s'inspirant des formes linguistiques conventionnelles. Pour cela, il va devoir réajuster ses productions afin qu'ils soient appropriés aux formes linguistiques des adultes. Par exemple, l'enfant qui a déjà entendu des exemples de phrases avec le verbe « faire / défaire » pourra généraliser

⁹ A ne pas confondre avec le principe de contrainte développé par Markman (1989).

l'emploi du préfixe « dé » et ainsi dire « déprochez-moi », en analogie au verbe « approcher », pour demander de reculer ou de s'éloigner (Bernicot & Bert-Erboul, 2009). Les principes de contraste et de conventionnalité « permettent à l'enfant à la fois d'avoir accès à un savoir-faire langagier partagé (conventionnalité) et de signifier toute variation d'usage (contraste) » (Kern, 2019 : 118).

L'exclusivité mutuelle

Le principe d'exclusivité mutuelle (Markman & Wachtel, 1988 ; Markman, 1989) est un moyen d'assembler un référent à une nouvelle forme linguistique par contrainte lexicale. Il permet, entre autres, de désambiguïser la situation face à un mot inconnu.

Il part du principe que pour l'enfant un objet ne peut être nommé qu'avec une seule étiquette (Markman, 1994). C'est ainsi que raisonne un enfant aux environs de 18 mois (*ibid.*). Par exemple, lorsque l'enfant entend un nouveau mot pour désigner un des deux objets présents dans une situation donnée, il va exclure l'objet avec lequel il s'est déjà familiarisé et attribuera cette nouvelle étiquette à l'objet dont il ne connaît pas encore le nom. L'exclusivité mutuelle permet donc de guider l'enfant par l'idée de contrainte. Pour lui « un chien » ne peut être qu'« un chien » et non pas « un chat » ou autre chose. De plus, Markman (1994) rapporte qu'il est plus difficile pour ces enfants (de 16-20 mois) d'appeler un objet familier par un deuxième nom que d'appeler un objet non familier par un premier nom. Cependant, le principe de contrainte lexicale connaît des limites lorsqu'un objet est désigné par deux ou plusieurs appellations.

Notamment chez l'enfant bilingue, qui dès le plus jeune âge accepte qu'un même objet puisse avoir deux dénominations, l'exclusivité mutuelle se manifeste également mais dans une moindre mesure. Une étude menée auprès des enfants plurilingues (monolingues, bilingues et trilingues) âgés de 17-18 mois a montré que plus les enfants sont plurilingues, moins ils ont recours à ce principe (Byers-Heinlein & Werker, 2009). Par ailleurs, l'utilisation du principe d'exclusivité commencerait plus tard et se terminerait plus tôt chez les bilingues comparés aux enfants monolingues (*ibid.*). Si par exemple les enfants bilingues connaissent l'équivalent du lexique dans les deux langues ils s'adapteront plus aisément au principe « deux mots-un objet ». A contrario, ils continueront d'appliquer ce principe comme leur pair (*ibid.*).

2. Le stade pré-linguistique

Le stade pré-linguistique constitue une phase « d'initialisation » qui commence par les premiers cris et qui s'étend jusqu'au stade du babillage. L'enfant étant dans l'incapacité de parler, aussi bien biologiquement que linguistiquement, communique par des cris, des pleurs ou des gestes. D'ailleurs, des études ont montré que certains parents sont en mesure de reconnaître et de distinguer la nature des pleurs de leurs enfants (Barr *et al.*, 2000).

Pendant cette étape préparatoire du langage l'enfant écoute, observe, reproduit des sons, s'entraîne à parler et enfin, vers la fin de la première année, il produit son premier mot de vocabulaire. Rappelons que la durée de cette période pré-linguistique peut varier d'un enfant à l'autre. Celle-ci se termine en général aux environs du douzième mois, soit quelques mois avant ou après son premier âge avec l'apparition du premier mot.

L'émergence du lexique est le résultat d'une maturation du cerveau et du système perceptivo-articulatoire (Abdelilah-Bauer, 2015 : 24). En effet, la faculté de parler nécessite la coordination de plus d'une centaine de gestes moteurs (Kreiman & Sidtis, 2011) et des trois modules suivants : souffle, son, prononciation (Rey *et al.*, 2017).

A la naissance, la mâchoire et l'appareil phonatoire du nourrisson ne sont que partiellement développés. Ces facteurs physiologiques rendent la prononciation et la production des mots difficile pour l'enfant.

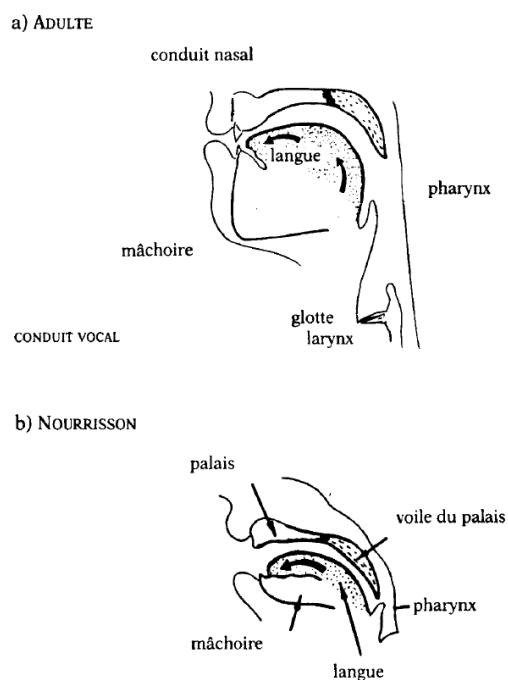


Figure 2 : Le conduit vocal de l'adulte (a) et du nourrisson (b) (Kent, 1976).

Avant de parler, l'enfant va d'abord par s'amuser et s'exercer en jouant avec sa voix. Il commencera par les sons de voyelles. Les stades les plus marquantes de cette période pré-linguistique sont les gazouillis et le babillage que nous allons voir plus en détail dans les étapes suivantes.

Les nourrissons sont capables de produire une très vaste variété de phonèmes, largement supérieure à ceux dont leur(s) langue(s) « maternelle(s) » en contient (ou contiennent). Ils sont dotés d'une capacité à produire et à distinguer tous les phonèmes possibles, ils sont aptes à acquérir n'importe quelle langue au monde. Par exemple, le bébé japonais de quelques mois peut distinguer le /r/ du /l/, tandis que l'adulte japonais ne perçoit pas ou peu la différence entre ces deux phonèmes. Vers la fin de la période pré-linguistique, l'enfant va peu à peu perdre cette sensibilité accrue de discrimination phonétique en se concentrant aux phonèmes qu'il perçoit dans sa ou ses langue(s) première(s) (Moon, Cooper, Fifer, 1993). Parmi une immense possibilité de langues à acquérir, il va se spécialiser dans la ou les langues de son environnement (Bertoncini & Boysson-Bardies, 2000).

Le système perceptif du nouveau-né est très sensible et lui permet de détecter facilement une langue « étrangère », une langue autre que celle de sa mère. En effet, « les nouveau-nés non seulement sont sensibles à la prosodie de la langue de la mère mais sont capables de différencier les unités plus petites, telles que les voyelles de la langue maternelle de celles d'une langue étrangère (Moon, Lagercrantz, Kuhl, 2013).

Dès les premiers mois, la mère et l'enfant s'échangent des vocalisations, des sourires, des gestes et des mimiques de manière synchronisée. Ces échanges synchronisés, qui ressemblent à une sorte de « miroitement réciproque » (Malloch, 1999) ont un impact psychologique très puissant sur le développement de la conscience de soi et de l'autre chez le nourrisson (Beebe & Lachmann, 1988).

« Le bébé en position de fixer le visage de l'adulte répond plusieurs fois de suite par des petites vocalises aux sollicitations vocales de l'adulte. Ce comportement de tour de rôle, très fugitif, peut se voir chez des bébés sourds ! Cela montre combien les bébés sont programmés pour réagir aux mouvements de la bouche lors de la parole. Le bébé saura d'ailleurs, dès 5 mois, associer les sons des voyelles aux mouvements de la bouche » (Boysson-Bardies, 1996 : 95).

Dernièrement, nous aimerions mentionner quelques mots sur une méthode de communication gestuelle basée sur la langue des signes que certains parents utilisent dès la période pré-linguistique. Cette méthode de « communication gestuelle associée à la parole

avec le jeune enfant » est originaire des Etats-Unis. Le concept est basé sur les travaux du linguiste William Dwight Whitney (1827-1894) puis il a été repris et développé dans les années 80 par Garcia, précurseur du courant « Sign2me », et par Acredolo et Goodwyn, qui sont à l'origine du courant « Baby Signs ».

La particularité de cette langue des signes est qu'il s'agisse d'une démarche de communication gestuelle pour les enfants entendants. Le but principal est de réduire la frustration du jeune enfant en manque de vocabulaire et de lui permettre d'exprimer ses émotions et ses besoins en signant les mots clés. Il s'agit de communiquer avec la langue des signes (simplifiée) du pays, par exemple en France on signera avec la LSF (Langue des Signes Française).

La période prénatale

« L'acquisition du langage est un voyage qui commence dans l'univers liquide de la matrice et se poursuit tout au long de l'enfance et de l'adolescence, et même au-delà » (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2012 : 7).

Pendant des siècles l'esprit de l'enfant était considéré comme une ardoise vierge (« tabula rasa ») à la naissance. Cette expression d'Aristote a été reprise par Locke (1689) qui supposait que « l'âme est ce qu'on appelle une feuille blanche, vide de tous caractères, sans aucune idée, quelle qu'elle soit ». Or, non seulement à la naissance l'enfant n'est pas « vide » puisque quelques milliers de neurones sont créés chaque seconde dans la vie intra-utérine, il né avec un plus grand nombre de neurones corticaux que celui de l'adulte (Rakic *et al.*, 1986).

Les premières connexions neuronales de l'être humain se forment dans le ventre de la mère. C'est ainsi que le fœtus commence à percevoir, à ressentir et à entendre les voix de l'extérieur. De plus, « la densité synaptique commence à croître dans les derniers mois de gestation, elle explose littéralement à la naissance » (Boysson-Bardies, 1996 : 24). Les connexions neuronales atteignent leur densité maximale au cours des deux premières années après la naissance et sont 50% supérieures à celles du cerveau adulte (Florin, 2020 : 26).

« Un neurone forme en effet autour de mille connexions et en reçoit plus encore. Il peut recevoir dix mille messages en même temps. Puisque le cerveau de l'homme contient 10^{10} neurones, on peut estimer à 10^{15} le nombre de jonctions [connexions]. Plus que d'étoiles dans l'univers ! » (Boysson-Bardies, 1996 : 24).

Plusieurs recherches scientifiques ont démontré que toutes les modalités sensorielles (tactile, olfactive, gustative, auditive, visuelle) deviennent fonctionnelles à divers degrés dès les derniers mois de grossesse. Dès la fin du cinquième mois de gestation par exemple l'audition du fœtus devient fonctionnelle. Il baigne dans la prosodie de sa langue maternelle (Bradley, Mistretta, 1975 ; Herbinet, 1981 ; Busnel, Granier-Deferre, 1983 ; Cohen *et al.*, 1985 ; Busnel *et al.*, 1992 ; Lecanuet, Schaal, 1996). Dès le huitième mois (35^{ème} semaine) *in utero*, la perception auditive du fœtus est si développée qu'elle atteint un niveau proche à celle des adultes (Florin, 2020 : 26). Il s'avère même que le fœtus soit en mesure de différencier les syllabes des mots (Lecanuet, Granier-Deferre, DeCasper, *et al.*, 1987).

Pour l'enfant *in utero* la voix maternelle est celle qui est la mieux perçue parce qu'elle bénéficie d'une double transmission notamment par voie aérienne et par voie interne (Granier-Deferre & Busnel, 2011 : 17/32 ; Florin, 2020 : 26). C'est sans doute une des raisons qui explique la préférence des nouveau-nés pour la voix de leur mère, mais aussi, pour la langue (maternelle) qu'ils ont entendue de leur mère (Mills & Melhuish, 1974 ; Sebastian-Galles, 1995 ; Kisilevsky *et al.*, 2002 ; Smith *et al.*, 2007). Cette préférence a été démontrée grâce à une technique expérimentale de succion non nutritive. Une autre étude menée par une équipe franco-allemande (Brunet, Mampe *et al.*, 2009) a montré que le contour mélodique des pleurs des jeunes enfants était influencé par la prosodie de leur langue « maternelle ».

Les gazouillis

Dès deux mois, l'enfant commence à émettre des sons aigus. Ce sont d'abord des voyelles ouvertes et prolongées comme « aaaa ». A l'inverse des bruits végétatifs, des soupirs ou des pleurs, ces vocalisations sont émises de manière consciente et volontaire. L'enfant explore sa voix, son intonation et son souffle (Stoel-Gammon, 1985). A ce stade, l'enfant n'est pas encore en mesure de contrôler ses cordes vocales et les articulateurs (la langue, les lèvres, la glotte, le voile du palais, etc.).

Vers 3-4 mois son larynx (*voir figure 2 : « Conduit vocal de l'adulte et du nourrisson »*), qui était jusqu'alors très haut, va descendre et se mettre en place progressivement. Ainsi, il va pouvoir contrôler la vibration de ses cordes vocales et jouer avec sa voix (Menn, 2015) en produisant des frictions, des murmures nasales (mmm), des consonnes roulées (grrrr). Il se prépare à formuler ses premières syllabes.

Vient ensuite la période des fameux « areuh » /aɤø/ ou « agueu » /agø/ aussi reconnue sous le nom de la période des « roucoulements » (Stoel-Gammon, 1985). Il s'avère que tous les nourrissons du monde « roucoulent » de la même manière (Hallé, 1998). Cette période coïncide également avec l'apparition des premiers sourires et des tours de parole (Boysson-Bardies, 1996 : 95).

Des études ont montré que les courbes mélodiques des gazouillis sont évolutives. Elles sont plates ou descendantes pendant les premières semaines, puis ascendantes à partir de la sixième semaine, et de toutes sortes à partir de la dixième semaine (Kuster-Besnier, 2009 : 10).

Les gazouillis sont généralement exprimés dans des états psychologiques de bien-être et de gaieté. Le nourrisson exprime sa joie, son excitation ou sa satisfaction par des vocalisations. Notons également que tous les nourrissons gazouillent, même les enfants sourds ou malentendants.

Le babillage

D'après la définition de Davis et de MacNeilage (1995) le babillage est une suite de syllabes répétés et produites par une alternance rythmique d'ouverture (voyelle) et de fermeture (consonne) de la bouche, accompagnée de phonation et produite par une oscillation mandibulaire.

Il se constitue de proto-syllabes qui rappellent les contraintes des syllabes et l'unité rythmique de la base des langues naturelles (Oller & Lynch, 1992 ; Boysson-Bardies, 1996). Cette étape est cruciale dans l'émergence du langage puisque c'est dans cette période-là que l'enfant va s'approprier les caractéristiques de sa ou ses langue(s) maternelle(s) (L1).

Suite à la phase des « areuh », le stade du babillage rudimentaire commence vers le cinquième mois avec la formulation des premières syllabes. Il s'agit en effet de la production des proto-syllabes composées de manière générale d'une consonne plosive et d'une voyelle centrale comme « ba » (Rousset, 2004).

A partir du sixième mois, ces syllabes vont par la suite se répéter et redoubler pour former des « ba-ba-ba » / « ma-ma-ma ». C'est ainsi que le babillage dit canonique, formé de syllabes de type consonne-voyelle (CV-CV-CV), apparaît. Cette tendance à formuler les premiers énoncés qui commence par une consonne et qui se termine par une voyelle (CV)

serait universelle d'après MacNeillage et Davis (2000). En effet, il s'agit des essais et des entraînements des différentes vocalisations.

D'un point de vue physiologique, certains phonèmes sont plus faciles à reproduire comme les consonnes occlusives [b], [p], [t], [d], les consonnes nasales [m] et les consonnes approximantes [j], [w] (Locke, 1983 ; Stoel-Gammon, 1985). Quant aux voyelles, les nourrissons prononcent plus facilement les phonèmes [a], [e], [ɛ] (Stoel-Gammon, 1990 ; Davis & Macneilage, 1990).

Cette théorie explique pourquoi les premiers mots des enfants sont « baba », « papa », « mama », ou « dada ».

Il nous semble intéressant de noter que d'après les résultats d'une étude les productions du babillage seraient contrôlées par la même zone responsable de la production langagière, c'est-à-dire par l'hémisphère cérébral gauche (Holowka & Petitto, 2002). Cependant, une autre recherche contredit cette hypothèse selon laquelle le babillage serait contrôlée par l'aire motrice supplémentaire et non par l'aire de Broca (Abry *et al.*, 2001, cité par Canault, 2015).

A partir de 9 ou 10 mois, le babillage commence à se différencier avec des suites polysyllabiques : les « bababa » se transforment en « baboba », « babibo ». Il s'agit du babillage varié. C'est aussi à partir de cette période que l'enfant commence à mettre un sens aux mots, à comprendre, d'une certaine manière, sa ou ses langue(s) première(s) (L1) (Boysson-Bardies & Hallé, 2004 ; Daviault, 2011). Cependant, il va commencer à perdre sa capacité initiale de « phonéticien universel » au profit des phonèmes de la (ou les) langue(s) ambiante(s) (Hallé, 1998).

C'est aussi à partir de ce stade qu'apparaissent les premiers mots isolés. L'enfant babille en même temps qu'il commence à produire des proto-mots (Boysson-Bardies, 1996). Il s'agit du babillage mixte considéré comme le « proto-langage » de l'enfant.

Plusieurs chercheurs ont repéré dans le babillage mixte les caractéristiques prosodiques de la langue que l'enfant est en cours d'acquisition. Les productions sonores, comme les phonèmes, le rythme, la mélodie et les intonations, commencent à se rapprocher de la langue « maternelle » (Locke, 1983 ; Stoel-Gammon, 1992 ; Boysson-Bardies, 1996). Les enfants babillent donc dans leur langue « maternelle », ou plutôt, dans la langue de leur environnement proche. De plus, il semblerait que les enfants modifient leur babillage quand ils interagissent avec les adultes.

« Ces productions sont totalement différentes de celles qui sont produites en situation de jeu solitaire. Tous les indices montrent une organisation reflétant la structure prosodique de la langue maternelle. La voix est contrôlée et sa hauteur se place dans un registre médium. Plus tard, les bébés entrent lentement dans le langage référentiel, qui devient de plus en plus complexe » (Dodane *et al.*, 1999 : 2162).

Vers le douzième mois, une étape additionnelle, ou plutôt, une particularité prosodique a été observée chez les enfants francophones. Il s'agit de l'allongement de la dernière syllabe (Konopczynski, 1990). Une autre étude a été réalisée auprès des enfants anglophones et hispanophones pour déterminer le caractère acquis ou inné de cet allongement final. D'après les résultats l'allongement final aurait une origine biologique et serait donc inné (Nathani, Oller, Cobo-Lewis, 2003).

A ce stade du babillage, le jeune enfant commence à communiquer par des regards expressifs, des sourires et des gestes. C'est à cette période qu'apparaissent deux éléments essentiels dans l'acquisition du langage : l'attention conjointe et le pointage. Il explore le monde qui l'entoure en désignant de son doigt les objets qu'il aimerait pouvoir identifier et nommer. Son petit doigt lui procure le pouvoir de découvrir et d'associer le mouvement à la parole.

Pour récapituler les différents points de vue des chercheurs, nous avons repris le tableau de Kent et de Miolo (1995) qui propose une synthèse sur l'émergence phonétique des jeunes enfants.

AGES (en mois)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
STARK (1980)	Cris réflexes et sons végétatifs	Gazouillements et rires		Jeux vocaux		Babillage redupliqué				Babillage non redupliqué et jargon expressif			
OLLER (1980)	Phonation	Gazouille-ments	Expansion		Babillage canonique				Babillage varié				
ELBERS (1982)	Vocalisations							répété		concaténation		mélange	
KENT (1990)	Premières phonations	Phonation tardive	Articulation simple avec variantes phonatoires		Babillage multisyllabique (babillage redupliqué et varié en développement parallèle)								
NAKAZIMA (1962)	Cris réflexes	Développement des mécanismes phonatoires, articulatoires et auditifs du babillage					Babillage répété		Réorganisation des mécanismes phonatoires, articulatoires et auditifs				

Tableau 2 : Développement des productions phonétiques de l'enfant pendant la première année de vie (Kent & Miolo, 1995).

Le babillage constitue une étape primordiale dans l'émergence du langage. Bien qu'il existe certaines différences (Gillis *et al.*, 2004), ce phénomène se manifeste aussi bien chez les enfants entendants que chez les enfants sourds ou malentendants. Selon les

orthophonistes, l'absence de babillage au-delà du 12^{ème} mois de l'enfant serait un signe précoce à prendre en compte pour détecter un trouble du langage.

3. L'émergence du lexique à partir du 12^{ème} mois

La langue est constituée de plusieurs composantes dont la phonétique, la prosodie, la morphologie, la sémantique, la syntaxe et le lexique. Ce dernier est reconnu comme une des composantes essentielles du langage (Pinker & Jackendoff, 2005). Dans cette dernière partie du chapitre 3, nous allons plus particulièrement nous intéresser à l'émergence du lexique qui est l'objet central de notre étude.

Il est important de rappeler que la quantité lexicale dans le premier vocabulaire d'un enfant est plus ou moins équivalente qu'il soit monolingue ou bilingue (ou plurilingue) (Plunkett & Marchman, 1993 ; Marchman & Bates, 1994 ; Bates & Goodman, 1997 ; Petitto *et al.*, 2001). Autrement dit, le nombre de langues acquises n'a pas de réel impact sur la quantité des premiers mots jusqu'à environ 30 mois (Pearson, 2002).

La courbe du développement lexical évolue en suivant plusieurs étapes délimitées en fonction d'un certain seuil ou d'une certaine « masse lexicale critique » (Bates *et al.*, 1994). Dans la catégorie grammaticale nous pouvons citer trois stades d'émergence: le stade des mots référentiels qui commence avec l'explosion lexicale à partir d'un seuil de 50 mots (vocabulaire composé en grande majorité de noms communs) ; le stade de l'émergence des prédicats qui intervient après le seuil des 100 premiers mots ; et le stade de l'émergence des mots grammaticaux à partir d'un seuil de 400 mots (Bates, *et al.*, 1979 ; Bates *et al.*, 1994 ; Bassano 2000, 2005 ; Dale & Goodman, 2005 ; Kern & dos Santos, 2011).

De nombreuses études inter-linguistiques ont mis en évidence des différences au niveau de la classe grammaticale et des catégories sémantiques du premiers vocabulaire en fonction de la langue acquise (voir Gentner, 1982 pour les travaux princeps). Ci-dessous une liste des études inter-linguistiques sur l'acquisition du lexique précoce :

- en anglais : Bates *et al.*, 1988, 1993, 1994 ; Goldfield, 2000 ; Bornstein *et al.*, 2004;
- en français : Poulin-Dubois *et al.*, 1995 ; Bassano, 1998, 1999, 2000 ; Parisse & Le Normand, 2000, 2008 ; Kern *et al.*, 2001; Kern, 2003, 2004, 2007 ; Morgenstern & Parisse, 2007 ; Bassano *et al.*, 2008 ; Kern & Gayraud, 2010 ; Kern & dos Santos, 2011 ;

- en turc: Alpöge, 1991; Kuntay & Slobin, 2001 ; Ketrez & Aksu-Koç. 2003 ; Aksu-Koç *et al.*, 2009 ; Sofu, Altinkamis-Türkay 2009 ; Altinkamis *et al.*, 2014 ; Güven & Topbas, 2014 ; Aydın, Göksun, Küntay, Tahiroglu, 2016 ;
- en italien : Caselli *et al.*, 1995 ; D’Odorico *et al.*, 2006 ;
- en espagnol : Jackson-maldonado *et al.*, 1993 ;
- en portugais du Brésil: Noro, 2015 ;
- en allemand : Kauschke & Hofmeister, 2002 ;
- en flamand : De Houwer & Gillis, 1998 ; Gillis & Verlinden, 1988 ;
- en suédois : Eriksson & Berglund, 1999 ;
- en hébreu : Dromi, 1987 ; Maital *et al.*, 2000 ; Bornstein *et al.*, 2004 ;
- en grec: Taxitari *et al.*, 2016 ;
- en coréen : Gopnik & Choi, 1990, 1995, 1996 ; Cheng, 1994 ;
- en japonais : Ogura *et al.*, 2006 ;
- en tzotzil (langue maya) : Leon, 1998 ;
- en chinois mandarin : Tardif *et al.*, 1998 ; entre autres.

Le facteur du sexe est un autre élément non négligeable à prendre en considération pour comprendre les différences interindividuelles. En effet, les filles semblent être plus avantagées dans les compétences du développement langagier. Plusieurs études (Hyde & Linn, 1988; Coates, 1993; Fenson *et al.*, 1994; Halpern, 1997; Maccoby, 1998; Galsworthy *et al.*, 2000 ; Swaroop *et al.*, 2001, entre autres) ont montré des divergences au niveau de l’apparition et du rythme de la courbe de développement lexicale (plus précoce et plus rapide chez les filles), de la quantité (plus importante chez les filles), de la qualité (meilleure performance dans l’utilisation des règles grammaticales) et de la diversité lexico-sémantique. Par exemple, d’après une étude sur les enfants franco-qubécois, la supériorité langagière des filles sur les garçons apparaît à la période de l’explosion lexicale et se poursuit jusqu’aux environs de 28 mois (Bouchard *et al.*, 2009).

En ce qui concerne la diversité dans la catégorie sémantique, les filles auront une gamme plus élargie des mots en rapport aux relations sociales ou aux activités tandis que les garçons utiliseront plus souvent des mots renvoyant à des objets mobiles tels que bus,

train, camion, voiture, etc. (Kern, 2013). Le mot « vroum » par exemple apparaît en troisième position parmi les mots les plus produits par les enfants franco-québécois de sexe masculin âgés de 8 à 30 mois (Bouchard *et al.*, 2009). Ces données montrent l'influence du genre sur l'émergence lexicale des enfants (Galsworthy *et al.*, 2000 ; Bauer *et al.*, 2002 ; Bornstein *et al.*, 2002 ; Kern, 2003 ; Boudreault & Trudeau, 2005).

Sans remettre en cause cette hypothèse sur le genre, Hargis et Pagis (2020) ont proposé une analyse plus nuancée des résultats en prenant en compte le facteur socio-économique des parents. Leur analyse est basée sur l'enquête de la cohorte « Elfe » (étude Longitudinale Française depuis l'Enfance) réalisée en 2013 auprès d'un échantillon d'environ 12 800 enfants âgés de 23 à 28 mois. La diversité lexicale en fonction du genre peut aussi dépendre d'autres facteurs environnementaux comme le lien existant entre les activités de l'enfant et la fréquence des mots renvoyant à celles-ci dans l'input langagier (Goodman *et al.*, 2008).

Dernièrement, nous aimerions aborder brièvement les deux types d'apprenants qui utilisent des stratégies différentes dans l'acquisition. Le premier type « référentiel » ou « analytique » utilise plus souvent la stratégie des mots isolés et le style « télégraphique » tandis que le deuxième type plus « expressif » ou « holistique » privilégie l'interaction même s'il ne dispose que de très peu de vocabulaire (Nelson, 1973 ; Peters, 1977 ; Bates *et al.*, 95 ; cités par Boysson-Bardies, 1996 :184). Le rythme d'augmentation du nombre de vocabulaire serait moins rapide pour le deuxième type. Un enfant peut aussi utiliser la « stratégie mixte » en combinant les deux types d'apprentissages (Boysson-Bardies, 1996 :184). La manière d'entrée dans le langage oral va influencer le contenu des premières productions mais cette différence s'atténuera progressivement quand l'enfant atteindra un vocabulaire d'environ 600 mots (Bates *et al.*, 1995).

L'enfant à 12 mois : les premiers mots

La première période d'émergence lexicale se situe aux alentours de 12 mois (Fenson *et al.*, 1993 ; Kern & Gayraud, 2010) avec la prise de contrôle des articulateurs et de la mandibule qui vont permettre à l'enfant de s'adapter aux caractéristiques phonétiques et prosodiques de sa langue première (Vilain, 2000 ; Davis & Kern, 2009).

L'émergence du lexique est un processus qui commence par la reconnaissance puis la compréhension de certains mots familiers dans la période pré-linguistique et qui s'étend jusqu'à la production des premiers mots aux alentours du premier anniversaire. La

production lexicale est dissociée de la compréhension en temps et en quantité (Clark, 1973 ; Benedict, 1979 ; Rondal, 1980 ; Fenson *et al.*, 1994 ; Bates *et al.*, 1995 ; Caselli *et al.*, 1995). Par exemple, un enfant de 16 mois pourrait produire 50 mots alors qu'il serait capable d'en comprendre 200 (Bates, Benedict *et al.*, 1979). Les chercheurs estiment un décalage temporel d'environ 3 à 5 mois entre ces deux compétences (*ibid.*).

Les premiers mots émergent dans le babillage mixte, c'est-à-dire que l'enfant produit ses premiers mots en même temps qu'il babille. Ils peuvent coexister jusqu'à la période de l'explosion lexicale. Les études montrent qu'il n'existe pas de différence dans la période d'apparition des premiers mots entre les enfants monolingues et les enfants bilingues (Pearson, 2002).

La taille du vocabulaire augmente de manière non linéaire. Dans les débuts, la courbe progresse lentement jusqu'au stade de l'explosion lexicale (Nelson, 1973 ; Benedict, 1979 ; Dromi, 1987 ; Goldfield & Reznick, 1990, Poulain-Dubois & Graham, 1994). Il faut compter plusieurs mois avant d'atteindre les 50 premiers mots considérés comme une « masse lexicale critique » (Bates *et al.*, 1994). Quand le premier vocabulaire atteint 50 mots, que Daviault (2011) qualifie de « lexique précoce », la courbe de production lexicale va s'accélérer.

L'hypothèse de la « masse lexicale critique » est aussi valable pour les enfants bilingues (Plunkett & Marchman, 1993 ; Bates *et al.*, 1994 ; Bates & Goodman, 1997 ; Bassano, 2005). Précisons qu'il ne s'agit pas d'additionner les deux stocks lexicaux (50 mots dans la langue A+ 50 mots dans la langue B) mais d'un répertoire lexical avec un stock commun. Nous pouvons donc retrouver dans ce répertoire lexical des mots appartenant aux deux langues.

Les psycholinguistes américains (Fenson *et al.*, 1993 ; Bates 1995) estiment qu'un enfant de 12 mois produit environ 10 mots. Une autre recherche plus ancienne (Nelson, 1973) réalisée auprès des enfants anglophones, estime que ce nombre (10) de lexique est

atteint aux alentours de 15 mois. Quand le premier vocabulaire atteint le seuil de 50 mots il marque le début de l'explosion lexicale.

D'après les résultats recensés par le biais de l'inventaire turc TIGE¹⁰ (Aksu-Koç *et al.*, 2009) adapté du MBCDI (Fenson *et al.*, 1993), les enfants turcs monolingues âgés entre 8 et 16 mois produisent en moyenne 44 mots (Aksu-Koç *et al.*, 2011). Une autre étude réalisée auprès des enfants bilingues turco-néerlandais, qui ont comme langue dominante le turc, a montré que ces enfants peuvent comprendre en moyenne 215 mots en turc entre 8 et 11 mois et ce nombre augmente jusqu'à 480 entre 12 et 16 mois (Ozcan, Altinkamis, Gilles, 2016). Le premier vocabulaire passif (mots compris) en langue turque de ces enfants bilingues est composé de 60% de noms et de 40% de verbes (*ibid.*). Quant à leur vocabulaire productif (en turc), nous constatons un écart peu réduit et relativement équilibré dans les deux catégories. Le répertoire lexical de ces enfants turcophones âgés entre 12 et 16 mois est composé de 24 noms (55%) et de 20 verbes (45%) (*ibid.*).

Avec la même méthodologie utilisée – inventaire français (IFDC) - chez les enfants français âgés entre 8 et 16 mois, les résultats montrent que les noms représentent 80% du premier vocabulaire (Kern & Gayraud, 2010). D'après ces résultats, nous remarquons une différence significative dans la répartition des catégories grammaticales du premier vocabulaire en turc et en français. Rappelons tout de même que ces nombres ne sont qu'à titre indicatif et ne représente que la moyenne recensée auprès d'un échantillon.

En termes de longueur syllabique dans le premier vocabulaire des jeunes enfants, ce sont les mots monosyllabiques qui prédominent (Locke, 1983 ; Stoel-Gammon, 1985 ; Vihman *et al.*, 1986 ; Davis *et al.*, 2000). Nous retrouvons aussi beaucoup de mots dissyllabiques (Boysson-Bardies, 1996). Il s'agit souvent de syllabes dupliquées et qui sont semblables à celles du babillage. Ces syllabes répétées finissent par devenir les premiers mots de l'enfant parmi lesquels nous retrouvons « papa », « tata », « mama », « caca », « pipi », « popo », « dodo » dans la langue française et « baba » (papa), « dede » (grand-père), « nene » (grand-mère), « meme » (sein/tétine), « bebe » (bébé), « cici » (joli), etc.,

¹⁰ « Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri » ¹⁰ (Aksu-Koç *et al.*, 2009, 2001).

dans la langue turque. En effet, l'enfant qui commence à formuler ces syllabes de manière spontanée et inconsciente va progressivement les répéter de manière plus consciente en marquant les contours suite aux réactions enthousiastes de ses parents. Ces encouragements vont renforcer ces premiers acquis et vont motiver l'enfant à reproduire d'autres nouvelles syllabes de manière volontaire.

« L'enfant de 12-14 mois a sans doute compris qu'il est possible de combiner des unités dépourvues de sens qu'il sait prononcer – par exemple des syllabes – pour créer des “mots” qui font sens au moins pour lui, et dans le meilleur des cas pour les autres. Autrement dit, l'enfant a appris l'arbitraire de la relation son-sens » (Boysson-Bardies & Hallé, 2004).

Les enfants font leur entrée dans le langage par des mots isolés « qui sont interprétés par son entourage familial comme ayant des significations relativement complexes comparables à celles d'une phrase » (Bernicot & Bert-Erboul, 2014 : 61). Ces proto-mots sont généralement utilisés en présence du référent auquel ils renvoient (Dore, 1978 ; Locke, 1980 ; Snyder *et al.*, 1981 ; cités par Kern, 2005). Ce sont en effet des holophrases, c'est-à-dire des phrases contractées en un mot. A titre d'exemple, l'enfant peut utiliser le mot « mama » pour réclamer toute sorte de demande en lien avec la nourriture : « j'ai faim », « j'ai soif », « je veux du lait / de l'eau / du gâteau/ à manger / téter », etc. Pour donner un autre exemple en turc, les enfants turcophones emploient le mot « atta » (ce mot ne s'emploie pas dans le langage des adultes) en lien avec l'action d'aller dehors. Il peut signifier « sortir de la maison », « se promener », « aller jouer dehors », « aller chez quelqu'un », etc. Le proto-mot peut être employé en but d'une généralisation conceptuelle ce qui renvoie au phénomène de surextension expliqué dans la première partie de ce chapitre 3.

La nature des premiers mots

Les premières productions orales sont souvent des onomatopées comme les bruits d'objets (« vroum ») ou des cris d'animaux (« miaou ») et des interjections (« aie »). Les mots de routine aux caractéristiques socio-pragmatiques comme « coucou », « allo », « non », « chut » apparaissent aussi très fréquemment dans le premier vocabulaire de l'enfant. Les noms de personnes, essentiellement les membres de la famille, sont également acquis à l'âge précoce.

A partir du premier mot, les réseaux sémantiques « sont en constante réorganisation tout au long de la vie » (Bernicot & Bert-Erboul, 2014 : 69). La composition sémantique

des premiers mots présente des caractéristiques communes quelle(s) que soi(en)t la ou les langue(s) acquise(s). Dans le premier répertoire lexical on retrouve les noms d'objets et de personnes, les bruits d'animaux, les parties du corps, la nourriture, les vêtements, des jeux, des routines et des mots d'action (Nelson, 1973 ; Dromi, 1986 ; Kern, 2001).

Une étude réalisée par Kern (2007) avec la méthodologie de l'inventaire MBCDI auprès des enfants français âgés entre 8 et 16 mois, trois catégories sémantiques ont été distingués par l'importance de leur proportion : les cris d'animaux (31.6%), les noms de personnes (18.8%) et les mots de routine (12.2%).

Toutefois, il existe des spécificités d'une communauté à l'autre (Kern, 2005). Une étude comparative réalisée par de Boysson-Bardies et son équipe (1996) auprès des enfants français, américains, suédois et japonais sur les 50 premiers mots montre que seuls 12 % des mots ont le même contenu sémantique. Cette étude met en exergue l'impact socioculturel sur l'acquisition lexicale.

L'enfant à 18 mois : l'explosion lexicale

L'explosion lexicale marque une période « déclic » dans l'émergence lexicale. Bien qu'il existe des cas où la courbe de développement lexical évolue de façon linéaire (Nelson, 1973 ; Goldfield & Reznik, 1990), en général elle subit un brusque accroissement environ 5-6 mois après l'apparition du premier mot (Clark, 1973 ; Bates & Goodman, 1999 ; Bassano *et al.*, 2004).

« Sous l'effet des changements graduels, des transformations drastiques peuvent se produire sous certaines conditions et à certains moments critiques du développement. Ainsi, des explosions quantitatives, susceptibles de renvoyer à des transformations qualitatives sous-jacentes, ont été mises en évidence dans le domaine du développement lexical, telle la fameuse explosion de la dénomination se produisant vers le milieu de la seconde année » (Bassano, 2007 : 13/46).

Le rythme d'acquisition qui était jusqu'alors relativement lent s'accélère avec l'explosion lexicale (Bates *et al.*, 1994). L'enfant qui dispose d'environ 50 à 75 mots au début de la période en connaîtra environ 300 vers 24 mois, soit une différence de plus de 300% (*ibid.*). Durant cette période, l'enfant acquiert plusieurs voire une dizaine de nouveaux mots par jour (Boysson-Bardies, 1996). Sachant qu'un enfant pourrait produire son premier mot entre 9 et 14 mois l'explosion lexicale peut survenir entre 16 et 20 mois. Ce phénomène ne se manifeste pas selon un âge précis mais plutôt à partir d'un certain seuil (50 mots) ou d'une certaine « masse lexicale critique » (Bates *et al.*, 1994).

L'explosion lexicale permettrait, entre autres, d'enclencher la production d'énoncés à deux mots (Veneziano, 1999). Elle est considérée comme une étape indispensable au déclenchement des acquisitions grammaticales et au développement des compétences morphosyntaxiques (Plunkett & Marchman, 1993 ; Marchman & Bates, 1994 ; Bates & Goodman, 1997 ; Bates & Goodman, 2001 ; Bassano, 2005, Kern & dos Santos, 2011). D'ailleurs, certains chercheurs (Dromi, 1987 ; Mervis & Bertrand, 1995) situent le début de cette période quelques semaines avant les premières productions syntaxiques. Les données recensés grâce à l'inventaire MBCDI (Fenson *et al.*, 1993) approuvent cette relation entre la masse de lexique et l'apparition des « premières phrases » construites sous forme de combinaison de deux/trois mots (Bates *et al.*, 1995 ; Caselli *et al.*, 1999 ; Fenson *et al.*, 1994).

Plusieurs interprétations ont été argumentées pour expliquer l'explosion lexicale. En effet, l'enfant qui découvre que « toute chose peut être nommée » saisit la valeur symbolique des mots (Goldfield & Reznick, 1990, 1992, 1996). Il prend alors conscience du lien existant entre la forme sonore et le référent (Kail, 2012 : 31).

D'après le modèle de coalition émergente (Golinkoff, Hirsh-Pasek *et al.*, 2006), l'enfant s'appuierait sur de multiples indices pour établir le lien entre les mots et les référents. D'abord il se baserait sur des indices perceptuels (visibles comme les objets concrets par exemple) puis sur des indices sociaux comme les regards expressifs (l'attention conjointe) ou les gestes (le pointage) pour saisir l'intention de son interlocuteur (Baldwin & Markman, 1989). Les indicateurs émotionnels de satisfaction sont également pris en compte lors de ces échanges. Il s'agit en effet des situations où l'enfant s'adapte en fonction des émotions (positives) exprimées par son interlocuteur (Tomasello & Barton, 1994). L'enfant peut aussi recourir à l'aide de son interlocuteur par des questions réponses afin de faire correspondre le mot et le référent (Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2011).

Les chercheurs tentent d'expliquer le phénomène d'explosion lexicale en s'appuyant sur des facteurs endogènes et exogènes. Les facteurs exogènes seront dépendant de l'input, autrement dit, de l'exposition à la langue et du LAE. Les mots acquis dans le répertoire lexical serviront de levier (« leverage learning ») d'après la théorie de Mitchell et de McMurray (2009). Le rythme d'acquisition qui est relativement lent dans les débuts prendra de la vitesse à partir d'un certain nombre de mots acquis (un premier mot

qui servira de levier au second mot et ainsi de suite). Le phénomène d'explosion lexicale serait donc inéluctable.

D'autres chercheurs mettent l'accent sur la coordination sociale et le rôle de la pragmatique (Tomasello & Akhtar, 1995). En effet, les intentions communicationnelles de l'enfant se manifestent dès les premiers mois de vie. Il communique d'abord par des regards, des sourires, des jeux de tours de parole (« turn-taking »), puis des « coucou », des « au revoir » sont exprimés avec l'entrée au langage verbalisé. Cette volonté de communiquer s'intensifie en parallèle au développement langagier (Lidz, Waxman & Freedman, 2003). Dès le milieu de la deuxième année (période de l'explosion lexicale), l'enfant surveille son entourage pour détecter les indices pragmatiques et les intentions des personnes en sa présence (Baldwin & Meyer, 2007). Ce comportement renforce l'hypothèse que l'aspect pragmatique soit l'élément principal de l'émergence linguistique (Akhtar, Carpenter, Tomasello, 1996).

Les facteurs endogènes qui expliquent ce phénomène seront liés au développement cognitif de l'enfant. Certains chercheurs stipulent l'idée qu'il existe une corrélation entre l'explosion lexicale et la formation des catégorisations (Gopnik & Meltzoff, 1987, 1992 ; Poulin-Dubois, Graham, Sippola, 1995). D'après cette perspective qui implique le développement conceptuel, l'enfant serait capable de catégoriser les objets selon leurs propriétés perceptuelles et fonctionnelles (Corrigan 1978 ; Mervis & Bertrand, 1994 ; Nazi & Bertoncini, 2003). L'étiquetage lexical (« labelling ») des objets désignés (par le pointage ou par présentation des images) par exemple aide à réduire les surextensions, facilite la catégorisation sémantique et permet de distinguer les concepts (Waxman, 1990, 1994 ; Waxman & Markow, 1995).

Tous ces procédés et ces principes expliqués précédemment, tels que la dénomination catégorielle (Waxman & Markow, 1995), les principes de contraste et de conventionnalité (Clark, 1992) et d'exclusivité mutuelle (Markman, 1989) font partie des multiples ressources exploitées par les jeunes enfants pour accéder au vocabulaire ainsi qu'à la sémantique des mots.

Nature des mots

Pendant cette période, que certains appelleront « explosion de la dénomination », nous constatons la prédominance des noms (généralement des objets concrets) dans la

catégorie grammaticale (Brown, 1973 ; Gentner, 1982 ; Clark, 1993 ; Bates *et al.*, 1994 ; Bassano, 1998). Chez les enfants américains par exemple, 70% des 50 premiers mots sont composés de noms (Benedict, 1979 ; Bates *et al.*, 1993). Cette proportion diminue et représente 55% du vocabulaire quand l'enfant atteint entre 100 et 200 mots (vers 18-20 mois). En revanche, la quantité de verbes augmente progressivement (*ibid.*).

Les résultats sont semblables chez les enfants francophones. D'après l'étude réalisée grâce au IFDC, 80% des mots produits entre 8 et 16 mois sont des noms (Kern & Gayraud, 2010). Le pourcentage des noms diminue (58,5%) avec l'augmentation des prédicats entre 16 et 30 mois (*ibid.*). L'étude de Bassano (1998) confirme également l'hypothèse de la prédominance des noms qui sont « deux fois plus nombreux que les verbes à 20 mois, mais en quantité identique à 30 mois » (Bassano, 1998 : 45).

L'écart entre les deux catégories est également observable dans le vocabulaire (composé à 63% de noms) des enfants turcophones âgés entre 17 et 23 mois (Ozcan, Altinkamis, Gilles, 2016). Rappelons que cet écart est beaucoup moins perceptible avant 16 mois (vocabulaire constitué à 55% de noms) (*ibid.*).

D'après ces études, nous remarquons que le pourcentage des noms diminue dans le vocabulaire des enfants anglophones (Bates, *et al.*, 1993) et francophones (Bassano, 1998 ; Kern & Gayraud, 2010) alors qu'il augmente progressivement dans celui des enfants turcophones (Ozcan, Altinkamis, Gilles, 2016).

Certains chercheurs, comme Gentner (1982), ont attribué une valeur universelle à la prédominance des noms dans le premier vocabulaire. Ils expliquent la prédominance de la catégorie nominale du fait que les noms soient plus accessibles et plus stables que les prédicats, mais aussi, parce que la valeur référentielle des noms est plus représentative des entités concrètes.

Cette hypothèse de nature conceptuelle a été abandonnée suite aux recherches axées sur l'acquisition des langues orientales (Tardif *et al.*, 1996 ; Gopnik *et al.*, 1996 ; Cheng, 1994 ; Leon, 1998). Une étude sur les enfants chinois âgés de 22 mois a montré que 90% des enfants produisent une plus grande variété de verbes que de noms (Tardif *et al.*, 1996). L'explication serait en rapport avec l'input que l'enfant reçoit à travers le LAE (Kern, Chenu, Turkey-Altinkamis, 2012). Plusieurs études (Goldfield, 1993 ; Gelman & Tardif, 1998 ; Choi, 2000) ont confirmé ce constat. Goldfield (1993), qui a étudié les dyades mère-enfant lors des jeux, a observé que l'attention de l'enfant est focalisée sur le nom des jouets

(référents) ou sur les actions (prédicat) en fonction du contexte des jeux observés. Les résultats ont permis de mettre en lumière l'impact de l'input mais aussi du contexte lors de ces interactions. Dans cette même démarche, Kern et Turkay-Altinkamis (2012) ont analysé les dyades mère-enfant des enfants monolingues français (en France) et turcs (en Turquie) âgés entre 16 et 34 mois (âge moyen : 23,5 mois). Il s'avère que la fréquence, la quantité et la diversité des noms produits sont plus importantes lors des activités de dénomination (lecture d'album) que lors du jeu de poupée (Kern & Turkay-Altinkamis, 2012). Cette étude confirme l'hypothèse selon laquelle le contexte influencerait la distribution grammaticale. Les différences observées dans la répartition des catégories grammaticales en fonction du contexte est nettement plus significative dans les dyades mère-enfant en japonais (Ogura *et al.*, 2006), en coréen (Choi, 2000), et en mandarin (Tardiff *et al.*, 1999). Nous en concluons que les caractéristiques spécifiques de la langue adressée à l'enfant (l'input) influencent considérablement la distribution grammaticale et la composition du premier vocabulaire.

Par ailleurs, l'étude sur les dyades mère-enfant turcophones a permis d'avoir une interprétation plus nuancée de l'hypothèse selon laquelle le turc serait une langue orientée vers les verbes (« verb-friendly ») (Kern & Turkay-Altinkamis, 2012). En effet, sur un continuum de langues, le turc se situerait entre les langues « occidentales » orientées vers les noms (comme le français, l'anglais, le néerlandais) et les langues « orientales » (comme le coréen, le mandarin, le japonais), tout comme la position géographique où elle domine.

D'après d'autres études comparatives réalisées auprès des enfants monolingues francophones et anglophones américains âgés de 20 mois (deux langues indo-européennes) les enfants francophones produiraient moins de noms (28% contre 45%), plus de verbes (13% contre 3%) et plus de mots grammaticaux - comme les pronoms et les déterminants - (22%) que les enfants anglophones (Bates *et al.*, 1988, 1994 ; Bassano, 1998, 1999, 2000).

Les chercheurs qui ont comparé le développement lexical des enfants coréens et des enfants anglophones (deux langues typologiquement éloignées) ont constaté une proportion et une fréquence plus importante de verbes (et cela à un âge plus précoce) chez les enfants coréens (Gopnik & Choi, 1990, 1995, 1996 ; Kim *et al.*, 2000). Ces résultats sont semblables à celles d'une autre étude réalisée auprès des enfants chinois (mandarin) âgés de 20 à 22 mois (Tardif *et al.*, 1998). Par ailleurs, il est intéressant de noter que chez les enfants coréens l'explosion verbale précède l'explosion nominale tandis que chez les

enfants français l'explosion verbale apparaît vers 30 mois, soit environ 10 mois après l'explosion nominale qui a lieu vers 18-20 mois (Choi & Gopnik, 1995 ; Bassano, 2005).

D'après les résultats de ces études comparatives il semblerait que l'usage des noms prédomine surtout dans les langues à structure grammaticale SVO (Sujet-Verbe-Objet). Les activités de dénomination semblent être plus fréquentes dans les langues qui utilisent cette structure que l'on retrouve fréquemment dans les langues indo-européennes. Nous remarquons que l'élément saillant des langues à structure SOV (comme le coréen, le turc) se retrouve à la fin. Il s'avère que les verbes, qu'on retrouve en fin de phrase, soient plus favorisés dans les langues de cette typologie syntaxique.

Une proportion plus importante des noms ou des verbes dans le premier vocabulaire peut dépendre de la structure de la langue (différence inter-linguistique) mais aussi de la stratégie utilisée par l'enfant (différence interindividuelle) selon qu'il soit plutôt expressif ou référentiel (Nelson, 1973 ; Gopnik *et al.*, 1982, 1985, 1995). On parle aussi de « variabilité stylistique » pour définir la manière dont l'enfant procède pour acquérir le vocabulaire (Nelson, 1973). En effet, l'enfant de type « référentiel » emmagasinerait plus de noms dans son premier vocabulaire (Nelson, 1973 ; Bates, Dale & Thai, 1995).

Des études anglo-saxonnes ont montré que le vocabulaire des enfants de type « expressif » est plus varié et comporte une part plus importante de prédicats, de formules toutes faites et de déictiques (*ibid.*). La proportion importante de noms dans le premier vocabulaire des enfants n'est donc pas systématique et représentative pour tous les enfants du même âge.

En termes de fréquence, les noms et les mots para-lexicaux (les interjections, les interventions, les particules) sont couramment utilisés par les enfants âgés de 20 mois. Les chercheurs expliquent la domination des noms par « le fait que les noms font référence à des « entités perceptives distinctes », donc moins complexes à traiter cognitivement que les verbes » (Bassano, 2005 : 31). En revanche, les prédicats et les mots grammaticaux sont peu dominants mais augmenteront progressivement. La balance des catégories dominantes dans la production lexicale sera inversée à 30 mois.

L'enfant à 24 mois : les premières « phrases »

Vers 24 mois, les « mots-phrases » (holophrases) se transforment en « des pré-phrases ». Les « pré-phrases » sont des mots combinés par juxtaposition au style

télégraphique comme par exemple, « papa pati » pour dire « papa est parti ». L'enfant commence à assembler deux ou trois mots pour produire des phrases simples dépourvues de morphèmes grammaticaux. Celles-ci sont construites que par des mots chargés sémantiquement.

« Ce sont ces petits bouts de langage doués de sens en contexte qui petit à petit lui permettent de se construire des grammaires successives » (Morgenstern 2009 : 99).

La combinaison des deux mots marque en effet l'entrée dans la syntaxe (Brown, 1973). Après l'explosion lexicale, les productions deviennent plus régulières et systématisées (Boysson-Bardies & Hallé, 2004) mais aussi, plus cohérentes, conventionnelles et catégorielles (Dromi, 1999). Toutefois, les premières combinaisons peuvent apparaître à la même période que l'explosion lexicale (Nelson, 1973 ; Veneziano, 1999). L'émergence du lexique est donc étroitement liée avec l'émergence des capacités sémantiques et l'acquisition de la grammaire. Elle permet la coordination des mots, et ainsi, l'apparition des premières phrases (Bassano, 2007).

L'approche émergentiste postule que l'émergence de la grammaire soit dépendant des acquis et du développement lexical (Bassano *et al.*, 2020). Le mode combinatoire qui témoigne de la capacité à formuler des phrases ferait donc émerger la grammaire (*ibid.*). Les chercheurs avancent que le décodage de l'information grammaticale nécessite la connaissance d'un certain nombre de lexiques et notamment des noms. Par ailleurs, l'enfant devrait être suffisamment exposé à des productions syntaxiques (des phrases) afin qu'il puisse s'approprier les structures et développer ses capacités à combiner les mots acquis (Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2011). Le stade de l'émergence des mots grammaticaux intervient généralement au cours de la deuxième année après avoir atteint le seuil des 400 mots (Bates *et al.*, 1994 ; Bassano 2000, 2005).

« Quand le vocabulaire atteint 100 mots, les prédicats augmentent, signe de l'émergence de la capacité des enfants à encoder des significations relationnelles. Une autre catégorie très peu représentée dans le premier vocabulaire est la classe des mots grammaticaux qui ne représente pas plus de 5 % du vocabulaire total, et leur utilisation n'augmente que lorsque le vocabulaire productif de l'enfant atteint entre 300 et 500 mots » (Kern & dos Santos, 2011).

L'augmentation significative des prédicats (verbes et adjectifs) apparaît à partir de 24 mois, du moins pour les enfants francophones. La valeur moyenne des prédicats qui était de 8 items à 18 mois passe à 43 items (dont 29 verbes) à 24 mois. L'utilisation des prédicats s'intensifie à partir de cet âge et la courbe de production ne fait qu'accroître de

façon linéaire pour atteindre 120 items (dont 82 verbes) à 30 mois (Bassano *et al.*, 2020). Inversement, les mots para-lexicaux utilisés de manière fréquente à 18 mois connaîtront une baisse dans le rythme d'augmentation vers 30 mois. Cette baisse est encore plus valable dans la production des onomatopées et des interjections considérées comme des « moyens langagiers rudimentaires » (*ibid.*).

En ce qui concerne la forme verbale des prédicats en production, 63% des enfants de 18 mois produisent des verbes à l'impératif et 30% de ces enfants emploient le présent (au singulier) de façon correcte. Remarquons que ces deux formes sont homophones à l'oral. Seulement 4% des enfants de cet âge conjuguent des verbes au passé composé. Vers 24 mois, le pourcentage des enfants sachant conjuguer les verbes augmente jusqu'à 90% pour l'impératif et 50% pour le présent de l'indicatif. Dernièrement, 22% des enfants de 18 mois emploient des verbes à l'infinitif selon la courbe de progression qui augmente (avec plusieurs pics) jusqu'à 40 mois (Bassano *et al.*, 2020).

Certains chercheurs avancent l'idée qu'il existe une période où l'enfant considère la conjugaison des verbes optionnelle bien qu'il soit conscient de leurs formes flexionnelles (Wexler, 1994). D'après cette théorie l'utilisation inadéquate des verbes à l'infinitif serait donc volontaire de la part des enfants. Ce phénomène se manifeste à partir de 24 mois chez les enfants français (Pierce, 1992), anglais, néerlandais, allemands (Poeppel & Wexler, 1993), danois, norvégiens et suédois (Wexler, 1994 ; Schütze & Wexler, 1996).

Rappelons que l'explosion lexicale peut aussi avoir lieu vers la fin de la deuxième année (après 20 mois) en raison de la variabilité interindividuelle mais aussi interlinguistique. La diversité et la complexité des langues sont les principales explications de cette variabilité (Vihman *et al.*, 1986 ; Boysson-Bardies, 1996).

Une étude réalisée grâce au questionnaire élaboré par Bassano et son équipe (2000) auprès d'environ 500 enfants français âgés de 18 à 42 mois, révèle que les enfants produisent en moyenne 72 mots vers 18 mois et 233 mots vers 24 mois. Cette même étude montre que la courbe moyenne de production lexicale est stagnante jusqu'à 20 mois. Elle présente des périodes d'accroissement successives entre 20 et 25 mois, entre 26 et 32 mois puis entre 33 et 38 mois (Bassano *et al.*, 2020). Les résultats de cette enquête mettent en évidence des différences interindividuelles selon les tranches d'âges. Par exemple, à 18 mois, certains groupes d'enfants produisent en moyenne 25 mots tandis que les enfants plus « bavards » produisent en moyenne 167 mots. De même, à 24 mois la moyenne est de

101 mots pour les « moins bavards » et de 414 mots pour le groupe plus productif (*ibid.*). Ces résultats s'accordent avec les données de l'étude américaine (Fenson *et al.*, 1993) concernant les différences interindividuelles dans l'apparition et le rythme de l'émergence lexicale. Pour un vocabulaire productif une moyenne de 300 mots, dans un continuum allant de 100 mots (moyenne minimale) à 500 mots (moyenne maximale), est retenue à l'âge de 24 mois (*ibid.*).

Ces différences interindividuelles sont par ailleurs expliquées par des différences quantitatives et qualitatives de l'input et des interactions avec l'enfant. Une étude menée sur les dyades mères-enfants (âgés de 18 à 54 mois) par Rowe (2012) souligne l'impact des interactions sur la diversité du vocabulaire. En effet, la quantité du lexique entendu (vocabulaire passif) à 24 mois ont des répercussions sur la quantité du vocabulaire productif à 30 mois. L'aspect socio-pragmatique représente donc un élément non négligeable dans l'acquisition du lexique (Poulin-Dubois, 1997 ; Hirsh-Pasek *et al.*, 2006 ; Tomasello, 2003 ; Clark, 2009).

Les stratégies et les différents procédés expliqués précédemment (la catégorisation, les principes de contraste et de conventionnalité, l'exclusivité mutuelle, etc.) qui contribuent au développement du vocabulaire continueront d'être exploités à 24 mois voire même dans les mois qui suivent (Golinkoff, Hirsch-Pasek, Lavallee & Baduini, 1985 ; Hutchinson, 1986 ; Markman & Wachtel, 1988 ; Merriman, Bowman, MacWhinney, 1989). Cependant, la surextension (la surgénéralisation d'un lexique) semblerait s'atténuer voire disparaître avec le développement des habiletés linguistiques (Baldwin, 1992 ; Imai *et al.*, 1994 ; Golinkoff *et al.*, 1995). Par ailleurs, nous remarquons également une diminution dans l'usage des idiosynchrases (mots inventés) et des onomatopées (Kern, 2013).

Autour de 24 mois, la capacité de décontextualisation devient de plus en plus développée. Par exemple, l'enfant peut comprendre une action non visible dans un discours (Akhtar & Tomasello, 1996). Il commence à produire des mots pour renvoyer à des choses ou à des personnes physiquement absentes (Kern, 2013). L'expression de la négation, l'imitation et la reproduction des expressions se font de plus en plus remarquables (Nadel, 1986 ; Winnykamen, 1990 ; Dodane & Massini-Cagliari, 2010 ; Morgenstern & Parris, 2012 ; Beaupoil-Hourdel *et al.*, 2016 ; Blondel *et al.*, 2017 ; de Vasconcelos & Scarpa, 2018).

A 24 mois, le développement articulatoire des enfants n'étant toujours pas achevé, ils peuvent produire que la moitié des consonnes de manière correcte (Levelt *et al.*, 1999 ; MacLeod *et al.*, 2011). La prononciation évoluera en s'améliorant jusqu'à l'âge de 7-8 ans (MacLeod *et al.*, 2011 ; Rvachew *et al.*, 2013).

Nature des mots

D'après les données de Bassano et de son équipe sur le développement lexical des enfants francophones, les catégories sémantiques dominantes à 18 mois sont les animaux, la nourriture et les noms de personnes. À 24 mois, nous retrouvons encore une forte dominance dans la catégorie des animaux et de la nourriture auxquelles s'ajoutent deux nouvelles catégories, notamment les noms d'objets de la maison (y compris les jouets et les vêtements) et les parties du corps (Bassano *et al.*, 2020).

Ci-dessous une analyse représentant la répartition des 13 rubriques en fonction du nombre moyen de mots produits (entre parenthèses) par les enfants français à 18 mois et à 24 mois (Bassano *et al.*, 2020).

Ages	Densité élevée	Densité modérée	Densité faible
18 mois	Plus de 5 mots Animaux (6,6) Repas (5,6) Personnes (5,1)	De 2 à 5 mots Corps (4,5) Objets (3,9) Vêtements (3,6) Jeux (3) Véhicules (2,4)	Moins de 2 mots Sentiments (1,6) Éléments naturels (1,1) Pièces de la maison (0,7) Lieux (0,4) Noms abstraits (0,4)
24 mois	Plus de 15 mots Repas (20) Objets (19,4) Animaux (17,7) Corps (16,9)	De 5 à 15 mots Vêtements (14) Personnes (12) Jeux (11) Véhicules (7,3) Éléments naturels (6,7)	Moins de 5 mots Sentiments (4,4) Pièces de la maison (4,3) Lieux (3,5) Noms abstraits (3,1)

Tableau 3 : La répartition sémantique des productions lexicales chez les enfants français à 18 mois et à 24 mois (Bassano *et al.*, 2020).

D'après les données d'une étude longitudinale fondée sur l'analyse de corpus d'une enfant suivie de 14 à 39 mois (Bassano *et al.*, 1998), à 18 mois les deux catégories dominantes sont les noms (40 %) et les mots para-lexicaux (30 %) tandis que les prédicats (15 %) et les mots grammaticaux (10 %) sont minoritaires. Les proportions vont progressivement s'équilibrer autour de 24 mois. Par la suite, vers 30 mois, ce sont les mots

grammaticaux (40 %) qui prendront de l'ampleur, suivis des prédicats (26 %), des noms (23 %) et des items para-lexicaux (11 %). Pour récapituler en une phrase l'évolution des données citées ci-dessus de 18 à 30 mois : les proportions diminuent de 40 % à 23 % pour les noms, et de 30 % à 11 % pour les mots para-lexicaux, tandis qu'elles augmentent de 15 % à 26 % pour les prédicats, et de 10 % à 40 % pour les mots grammaticaux.

Les données d'une autre étude transversale (Bassano *et al.*, 2005) confirment les résultats de l'étude longitudinale précédente (Bassano *et al.*, 1998). D'après les résultats recueillis auprès des enfants français âgés de 20 mois et de 30 mois, on constate une diminution dans la proportion de noms (de 31 % à 23 %) et de mots para-lexicaux (de 30 % à 17 %) et une augmentation dans la proportion de prédicats (de 17 % à 23 %) et de mots grammaticaux (de 23 % à 38 %) (Bassano *et al.*, 2005).

Quant aux mots grammaticaux ils sont quasi-inexistants (moins de 5%) au cours des deux premières années et sont acquis bien après les mots à fonction référentielle (les noms communs) et les prédicats (Kern, 2005).

Chapitre 4 – L'enfant bilingue

Il n'existe pas un seul type de bilinguisme. On pourrait même dire qu'il existe autant de bilinguismes qu'il existe d'individus bilingues (Abdelilah-Bauer, 2008, 2015 ; Grosjean, 2015, entre autres)

Contrairement à l'idée reçue, le bilinguisme ne signifie pas la maîtrise parfaite de deux langues. Nombreux pensent aussi que le bilinguisme « parfait » nécessite de parler deux langues sans aucun accent, ce qui est totalement faux puisque le bilinguisme parfait n'existe pas en soi. Grosjean (1992) explique que le bilingue n'est pas l'addition de deux monolingues. Chaque bilingue a ses propres compétences linguistiques et possède donc son propre bilinguisme (Daviault, 2011). Par ailleurs, il n'existe pas de bilingue parfait puisque le bilinguisme parfaitement équilibré n'existe pas.

Le bilinguisme est présent dans tous les pays du monde sans distinction d'âge ou de classe socio-économique. Dans le monde, on estime que plus de la moitié de la population parle au moins deux langues (Grosjean, 2015). Parler plusieurs langues n'est donc pas hors du commun. Certains chercheurs affirmeront même le contraire de cette idée en considérant le monolinguisme comme étant plutôt étrange.

« Je ne pense pas que parler deux langues soit si extraordinaire, mais en revanche, n'en parler qu'une seule doit être un peu bizarre, c'est comme ne voir que d'un œil : vous auriez en quelque sorte un manque de profondeur et de perspective » (Harding-Esch & Riley, 2003 : 177)

En France, on estime plus de 13 millions de locuteurs bilingues ou plurilingues (Grosjean, 2014), soit 20% de la population parlent plus d'une langue parmi les 400 recensées sur l'Hexagone (Héran, Filhon, Deprez, 2002).

Les premiers travaux sur le bilinguisme datent du début du XX^{ème} siècle avec l'étude de Ronjat (1913) puis de Leopold (1939-1949). Les travaux de Peal et de Lambert (1962) ont également fortement contribué à l'enrichissement de la littérature sur l'acquisition bilingue (*ibid.*). En France, Tabouret-Keller (1963), Marcellesi (1981), Vermès et Boutet (1987), Dabène (1994), Deprez (1994) sont les pionniers de la recherche sur le bilinguisme, en particulier, le bilinguisme des migrants. En effet, les premières recherches étaient consacrées au bilinguisme des enfants issus de familles aisées ou des couples mixtes (Varro, 2003). On définira de bilinguisme « additif » le bilinguisme des « élites » (Hélot, 2004) tandis qu'on parlera de bilinguisme « soustractif », de

« semilinguisme », ou encore, de bilinguisme de « masse » pour parler de celui des enfants issus de familles migrantes (SkutnabbKangas, Toukomaa, 1976). D'ailleurs, le bilinguisme des enfants issus de migration est souvent perçu comme source de difficultés ou d'handicap dans la réussite scolaire (Delamotte-Legrand & Sabria, 2001 ; Hélot, 2004).

Il existe différents types de bilinguismes définis en fonction de l'âge d'acquisition, du niveau de compétence dans chaque langue, du contexte d'acquisition (familial ou scolaire) et du statut des langues (Hamers & Blanc, 1983).

Nous commencerons ce chapitre par donner quelques définitions proposées par les psycholinguistes. Par la suite, nous détaillerons les types de bilinguisme définis en fonction des différents critères. Nous prêterons une attention particulière aux types de bilinguisme précoce, soustractif et équilibré

Dans la deuxième partie du chapitre 4, nous nous intéresserons aux particularités des enfants bilingues comme l'alternance codique (« code-switching »). Nous traiterons quelques concepts liés au traitement cognitif et présenterons la métaphore du « double iceberg » de Cummins (1980). Nous partagerons également quelques résultats d'études expérimentales en neuroscience.

1. Définitions et les différentes approches du bilinguisme

Il n'existe pas une seule définition du bilinguisme. Il n'y a donc pas de consensus sur la définition de ce « concept à champ sémantique ouvert » (Baetens-Beardsmore, 1986).

« Définir qui est bilingue et qui ne l'est pas est certes une tâche impossible : si l'on cherche dans l'abondante littérature scientifique publiée depuis les années 60, on s'aperçoit qu'il y a autant de définitions que de chercheurs, et que ces définitions vont d'un point de vue maximaliste (parler deux langues comme un locuteur natif) à un point de vue minimaliste (être capable de dire ou de comprendre quelques phrases en LE [Langue Etrangère], incluant toute la gamme de possibilités qui se situent entre ces deux pôles » (Hélot, 2006 : 9).

Le linguiste canadien Mackey (1978) énumère dix-neuf types de bilinguismes à savoir : complémentaire, bilatéral, de transition, fonctionnel, horizontal, institutionnel, minimal, naturel, non réciproque, occasionnel, productif, progressif, réceptif, réciproque, régressif, résiduel, supplémentaire, unilatéral et vertical (pour une liste exhaustive et les définitions voir Hamers & Blanc, 1983, cité par Akıncı, 2011).

Les définitions les plus restrictives rejoignent la conception populaire qui stipule que le bilinguisme serait la maîtrise parfaite des deux langues, de façon équilibrée et au même niveau qu'un natif (Bloomfield, 1933 ; Deshays, 1990 ; Hagège, 1996).

« Être bilingue implique que l'on sache parler, comprendre, lire et écrire deux langues avec la même aisance [...] J'appelle double maîtrise de l'idiomatique cette égale connaissance des unes et des autres [les formulations et les expressions caractéristiques d'une langue] dans deux langues » (Hagège, 1996 : 218).

Pour Titone (1972), « le bilinguisme consiste dans la capacité d'un individu à s'exprimer dans une seconde langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue, plutôt qu'en paraphrasant sa langue maternelle ».

Macnamara (1966) propose une définition plus élargie du concept en s'appuyant sur les compétences linguistiques. D'après cette vision, il suffirait d'avoir une des quatre compétences (comprendre, parler, lire, écrire) pour être considéré comme bilingue.

D'autres psycholinguistes donnent une définition plus pragmatique et axée sur l'usage de la langue. Deprez (2012) définit le bilingue comme « une personne qui parle deux langues couramment ». Grosjean rejoint cette vision et définit le bilinguisme comme « l'utilisation régulière de deux [...] langues ou dialectes dans la vie de tous les jours » (Grosjean, 2015 : 16).

Pourtant nous pouvons parler plusieurs langues mais n'en utiliser qu'une au quotidien. Nous pouvons aussi maîtriser l'écrit mais pas assez l'oral ou avoir des compétences limitées voire absentes dans une des langues. Nous pouvons même comprendre aisément une langue sans pouvoir la parler. C'est le cas justement du « bilingue passif », expression utilisée par Deprez (2012) pour qui la compréhension serait une compétence « active ».

Les définitions plus récentes et nuancées parleront d'un « continuum de bilinguisme » (Garland, 2007). Il s'agit de situer un niveau de maîtrise sur un continuum allant du monolinguisme (absence de compétence en une deuxième langue) au bilinguisme qui exige la maîtrise (« complète » ou « parfaite ») des deux langues. De ce point de vue, la maîtrise partielle de la deuxième langue ou avoir des compétences limitées ne représentent pas un obstacle pour se définir en tant que bilingue.

« Les élèves bilingues sont ceux qui vivent dans deux langues, qui ont accès à, ou besoin d'utiliser deux ou plusieurs langues à la maison et à l'école. Cela ne signifie pas qu'ils ont la

maîtrise parfaite des deux langues ou qu'ils sont compétents et instruits dans les deux langues » (Hall, 2001).

D'après cette citation, nous comprenons que le facteur de contexte représente un autre critère déterminant pour définir le bilinguisme. D'ailleurs, le bilingue peut parler dans différents registres en fonction du contexte dans lequel les langues ont été acquise(s)¹¹ ou apprise(s). Par exemple, pour un enfant ayant acquis la L1 dans le cercle familial, il est probable qu'il ne puisse pas parler dans le registre formel puisqu'il n'a jamais été confronté à le développer. Inversement, un académicien ayant une rédaction irréprochable dans un domaine spécifique pourrait ne pas pouvoir comprendre le registre familier de manière aisée.

Pour finir avec les définitions, nous en concluons que le bilingue est un locuteur qui navigue le long d'un continuum entre le mode monolingue et le mode bilingue en fonction de l'interlocuteur, du besoin, des compétences, du contexte et des situations qui se présentent (Macnamara, 1966 ; Grosjean, 2018).

À l'autre bout du continuum (mode bilingue), un langage plus singulier, improvisé et original peut naître quand deux locuteurs qui maîtrisent les mêmes langues se rencontrent : le « parler bilingue » (Grosjean, 2018), ou autrement dit, le « code-switching » que nous développerons dans la deuxième partie du chapitre.

Le bilinguisme précoce simultané vs consécutif

Le bilinguisme précoce se définit en fonction de l'âge mais parfois aussi du contexte (familiale). Toutes les langues acquises avant 6 ans sont classifiées dans la catégorie du bilinguisme précoce (Hamers & Blanc, 1983).

Celui-ci se divise en deux groupes :

- Le bilinguisme précoce simultané
- Le bilinguisme précoce consécutif

¹¹ Nous parlerons de langue(s) acquise(s) pour toute(s) langue(s) développée(s) à l'âge précoce (0-6 ans).

Dans le **bilinguisme précoce simultané** les langues sont acquises avant 3 ans (Hamers & Blanc, 1983). Il s'agit souvent des enfants de couples mixtes ou des parents bilingues à qui on s'adresse dans les deux langues dès la naissance. Il peut également s'agir des enfants qui sont gardés par des locuteurs parlant une autre langue (L2) que les parents (crèche, nourrice). L'important est que l'enfant soit exposé aux deux langues de manière régulière à partir de la naissance (Akıncı, 2011). Il existe plusieurs stratégies afin que le bilinguisme puisse se développer de façon équilibrée. Le principe de Grammont-Ronjat est une des pratiques la plus connue. Il s'agit d'appliquer le principe : une personne/parent = une langue.

« Il n'y a rien à lui apprendre ou à lui enseigner. (...). Mais voici le point important : que chaque langue soit représentée par une personne différente (...). N'intervertissez jamais les rôles. De cette façon, quand il commencera à parler, il parlera deux langues sans s'en douter et sans avoir fait aucun effort spécial pour les apprendre » (Ronjat, 1913 : 3).

Cette méthode permet la séparation des deux systèmes de langue dès la période sensible du développement. Ainsi, « chacune des langues est peu marquée par l'influence systématique de l'autre » (Akıncı, 2011).

Les limites de cette méthode est qu'elle ne laisse pas la liberté de s'adresser dans la deuxième langue pour un parent bilingue par exemple. De ce point de vue, elle semblerait être plus adaptée aux couples mixtes ayant des langues maternelles différentes.

« Les enfants de couples linguistiquement mixtes, c'est-à-dire ceux dont les parents ne possèdent pas la même langue maternelle, naissent, théoriquement, sous de bons auspices » (Hagège, 1996 : 38).

En effet, il est important de pouvoir s'exprimer de manière spontanée et la plus naturelle pour transmettre la culture et les émotions à travers la langue (Abdelilah-Bauer, 2008, 2015). Une mère qui chante sa berceuse dans une langue peu émotionnelle selon elle ne pourra pas transmettre ses sentiments affectifs aussi intensément que lorsqu'elle chantera dans sa « langue des émotions » ou sa langue maternelle (Lacan, 1938 ; Moro *et al.*, 2016, 2018).

Dans le **bilinguisme précoce consécutif** (ou séquentiel) la deuxième langue est acquise entre 3 et 6 ans (Hamers & Blanc, 1983). Ces enfants entrent en contact avec la L2 souvent en dehors de la famille, à l'école maternelle par exemple (Attout, 2007 ; Moro *et al.*, 2008 ; Daviault, 2011 ; Akıncı, 2011).

L'entrée en contact avec une nouvelle langue (L2) dans un environnement différent de celui où l'enfant est habitué pourrait au premier abord le bouleverser. C'est pourquoi il sera prudent d'exposer l'enfant à la deuxième langue afin de le préparer avant l'entrée à l'école maternelle. Avec le passage soudain du mode monolingue au mode bilingue les enfants se retrouvent confrontés à un « clivage langagier » (Moro *et al.*, 2007 ; Abdelilah-Bauer, 2006). De plus, l'enfant qui se retrouve éloigné du cercle familial et de sa zone de confort pourrait ressentir une insécurité pouvant causer un certain mutisme passager (sans danger). Pendant la phase mutique, il privilégiera la communication non verbale. Cette période perçue silencieuse de l'extérieur est en effet une période assez active pour l'enfant qui découvre et décortique le nouveau système langagier.

Pendant cette période d'intégration il sera d'une certaine manière « poussé » vers la zone de développement (Vygotski, 1978) et développera ses compétences langagières au fur et à mesure qu'il retrouvera ses repères. Le fort besoin d'acquérir la L2 pour s'adapter à son nouvel environnement lui procurera une immersion totale dans sa deuxième langue. Pendant la période de transition, il est important de respecter le rythme et le temps d'adaptation dont l'enfant a besoin. Sinon, toute pression aura pour conséquence de le ralentir davantage.

Parler uniquement la L1 au sein de la famille semble être une des méthodes la plus adaptée si on prend en compte le fort impact de la langue de l'environnement (L2 : langue de l'école, de la société, du pays). Le tableau ci-dessous met en exergue le taux de réussite d'un bilinguisme équilibré selon les différentes stratégies mises en place par les familles (De Houwer, 2007)¹².

¹² Les résultats sont issus du Tableau "The effect of language input patterns in the parent pair on children's use of language X" (Houwer, 2007).

Parent 1	Parent 2	Bilinguisme équilibré (L1 + Langue de l'école LDE*) chez l'enfant
L1	L1	97 %
L1 + LDE	L1	93 %
L1 + LDE	L1 + LDE	79 %
L1	LDE	74 %
L1 + LDE	LDE	35 %

Tableau 4 : Les effets de l'input parental sur le développement langagier de l'enfant bilingue (Houwer, 2007).

Légende : Langue de l'école = LDE).

Le bilinguisme tardif, scolaire ou d'adolescence

Le bilinguisme tardif est l'acquisition de la L2 à partir de 6 ans jusqu'à 10/12 ans tandis que dans le cas du bilinguisme d'adolescence la deuxième langue peut être apprise jusqu'à 16/17 ans (Hamers & Blanc, 1983).

Hagège (1996) évoque la présence d'un seuil fatidique vers 11 ans, coïncidant avec l'âge d'apparition des premiers signes de puberté, au-delà duquel l'accent natif, la prosodie et certains traits phonétiques seront difficile à acquérir.

Dans le cas d'un bilinguisme tardif, la L2 est en général apprise à l'école pendant la scolarisation. Il s'agit d'une langue « étrangère » aussi appelée « LVE » Langue Vivante Etrangère (anglais, espagnol, allemand, italien, etc.) ou d'une langue régionale (breton, corse, occitan, etc.). En cas de bilinguisme précoce, cette langue correspond à la troisième voire à la quatrième langue de l'enfant.

Toute langue apprise au-delà de 16/17 ans entre dans la catégorie du bilinguisme de l'âge adulte.

Le bilinguisme coordonné, composé, subordonné

Jusqu'à présent, nous avons vu les différents types de bilinguisme définis en fonction de l'âge d'acquisition. En effet, l'âge et les conditions d'acquisition bilingue peuvent induire des fonctionnements différents au niveau cognitif. Le bilinguisme de types coordonné, composé et subordonné sont définis en fonction du style cognitif (Ervin & Osgood, 1954 ; Hamers & Blanc, 1983 ; Romaine, 1995).

Dans le cas du **bilinguisme coordonné** les deux langues sont acquises par deux personnes différentes selon le principe de Grammont-Ronjat (une personne = une langue) ou dans deux environnements différents (maison / école) (Romaine, 1995). Cette méthode permet le développement de deux systèmes linguistiques en parallèle (Ervin & Osgood, 1954). Cela veut dire que les représentations (signifiés) sont différentes pour chacune des langues pour un même objet. Cette différenciation est dû à l'influence des références environnementales et culturelles associées à chacune des langues (Akıncı, 2014). Le bilingue coordonné se comporte et raisonne comme le natif monolingue dans les deux langues respectives.

Chez le **bilingue composé** il n'y a qu'un seul signifié, c'est-à-dire que la représentation mentale est identique, pour les deux signifiants « de sorte qu'il n'est pas capable de détecter les différences conceptuelles qui existent entre les deux langues » (*ibid.*). Ce type de bilinguisme est plus fréquent chez l'enfant dont les deux parents sont bilingues et s'adressent à lui indifféremment dans chacune des deux langues (*ibid.*).

Précisons que ces différents types de bilinguisme peuvent se manifester chez un même locuteur. Le bilingue peut utiliser tantôt le système du bilinguisme coordonné tantôt celui du composé en fonction des concepts (Akıncı, 2016). Certains chercheurs (Jakobovits & Lambert, 1960) avancent l'idée que la distinction entre les deux systèmes se manifesterait surtout lors de l'utilisation des mots du domaine affectif ou émotif. Pour terminer, rappelons que les différences s'appliquent au niveau de l'organisation cognitive et ne sont pas forcément reliées à l'âge ou au degré de compétences linguistiques (*ibid.*).

Dans le cas du **bilinguisme subordonné**, il s'agit de traduire et de reformuler les expressions de la L1 dans la L2. Il s'agit donc de puiser dans le lexique et les ressources mentales de la L1 pour produire des mots ou des phrases dans la L2. En apprentissage, le mot à acquérir passe par le relais de la L1 au lieu d'être relié directement à un contenu conceptuel. (Akıncı, 2016). Nous pourrions aussi parler d'un transfère translinguistique.

D'après le point de vue du linguiste Weinreich (1953, cité par Akıncı, 2016), il représente le troisième type d'organisation des connaissances linguistiques chez les bilingues. Cependant, certains chercheurs considèrent que ce troisième type ne peut s'appliquer aux bilingues (précoces). Comme l'expliquait Titone (1972), « le bilinguisme consiste dans la capacité d'un individu à s'exprimer dans une seconde langue en respectant

les concepts et les structures propres à cette langue, plutôt qu'en paraphrasant sa langue maternelle ».

Le bilinguisme soustractif vs le bilinguisme additif

Le bilinguisme qualifié de soustractif est associé au bilinguisme de « masse » ou des migrants qui renvoi à l'aspect social de la L1 avec une représentation plutôt négative (Lambert, 1974 ; Swain & Cummins, 1979 ; Hamers & Blanc, 1983 ; Cummins, 2000 ; Mejia, 2002). La L1 représente la langue des minorités qui est souvent sous-estimée, peu valorisée, parfois perçue comme « subie ». Certains chercheurs utilisent aussi le terme « langue d'héritage » pour la langue transmise dans les familles migrantes (Polinsky *et al.*, 2010) mais il peut aussi s'agir des langues régionales du pays.

Anciennement, ce type de bilinguisme était aussi qualifié de « semilinguisme », terme employé en cas de déficits langagiers (Romaine, 1989 : 234), puis il a été rectifié par « bilinguisme limité » (Skutnabb-Kangas, 1984). Concernant le terme « semilinguisme », la linguiste finlandaise précise qu'il s'agissait « d'un concept politique et social plutôt qu'un concept linguistique ou scientifique » (Skutnabb-Kangas, 1984 : 248-249).

Dans le bilinguisme soustractif, les compétences en langue maternelle (L1) sont moins développées que celles de la L2 (langue de la société). Le vocabulaire est plus réduit et les échanges sont restreints au cercle familial.

Submergée par la langue dominante (de l'environnement, de l'école), la L1 peut être négligée par la société mais aussi par le bilingue lui-même (ou bien les parents de l'enfant bilingue) en raison de la représentation statutaire, ou encore, dans un souci d'intégration.

« [I] est d'ailleurs intéressant d'observer, chez les personnes porteuses à la fois d'une langue dominante et d'une langue dominée, le choix presque inconscient de ne pas transmettre à ses enfants la langue dominée, sous prétexte de faciliter leur intégration » Prohic & Varro (2007 : 104).

Les premiers concernés sont donc eux-mêmes convaincus par « l'idéologie dominante à l'égard du bilinguisme » (Akıncı, 2016).

La dévalorisation de la langue maternelle (L1) ou la survalorisation de la langue de la société (L2) conduit le bilingue à privilégier sa deuxième langue et ainsi, accélère le

processus de déculturation de sa langue natale. Le développement de la L1 est donc ralenti au profit de la L2.

Pourtant, le développement de la L2 est étroitement lié et interdépendant du développement de la L1 (Cummins, 1980 ; Hagège, 1996 ; Lüdi, 2007 ; Rezzoug *et al.*, 2008). Celui-ci pourrait donc causer un ralentissement général au niveau linguistique et des troubles cognitifs (Cummins, 1979, 2014 ; Extra & Yağmur, 2002).

Dans des cas extrêmes, la négligence de la L1 peut conduire à une attrition de la langue maternelle. Ce phénomène, plutôt rare, consiste à en réduction voire une extinction complète de la langue maternelle (L1) (Moro *et al.*, 2007). Par ailleurs, le risque d'attrition est relativement plus élevé en contexte de migration quand la pratique de la L1 est arrêtée pendant l'enfance (Lüdi & Py, 1986 ; Köpke, 2007, 2011 ; Moro *et al.*, 2007).

L'assimilation dans la culture cible pourrait aussi engendrer d'autres troubles graves comme la perte des repères culturels voire la perte d'identité.

Quant au **bilinguisme additif**, il est associé à la compétence de parler une des langues considérées comme dominante et ayant un prestige à l'échelle internationale d'un point de vue sociale. Contrairement au bilinguisme soustractif, la L1 est particulièrement valorisée et hautement estimée par la société. D'ailleurs, elle procure également une haute estime du locuteur.

Au niveau des compétences, les deux langues sont hautement développées. Ce type de bilinguisme tend vers une interprétation du bilinguisme équilibré (Cummins, 1976).

Le bilinguisme passif

Le bilinguisme passif est la compétence développée de la compréhension dans la L2 (Deprez, 2012). Par exemple, les enfants à qui les parents s'adressent en L1 comprennent la langue maternelle (L1) mais répondent en L2.

Dans le cas des familles migrantes, généralement les parents parlent et/ou comprennent la L2 mais préfèrent s'adresser en L1 pour préserver la transmission de la langue d'héritage. Si le choix des parents qui communiquent en L1 n'est pas volontaire, alors les principales raisons sont en lien avec la maîtrise partielle de la L2 ou des compétences limitées voire absentes. Les parents bilingues passifs sont généralement des personnes de la première génération migratoire. Suite à leur intégration dans le territoire, certains deviennent des bilingues passifs.

Cette sorte de bilinguisme se manifeste également de façon provisoire chez les enfants bilingues qui acquièrent la L2 suite à leur intégration à l'école. Il s'agit d'une courte période de transition au bilinguisme actif.

Le bilinguisme équilibré

C'est le type de bilinguisme qu'on pourrait qualifier d'harmonieux où les compétences sont développées de manière équivalente dans les deux langues, ce qui est plutôt rare (Grosjean 2015).

Les effets positifs du bilinguisme au niveau cognitif sont incontestables. Cependant, tous les types de bilinguisme ne sont pas concernés par ce privilège (Cummins, 1976 ; Toukomaa & Skutnabb-Kangas, 1977 ; Hamers & Blanc, 1983).

La théorie des seuils proposée par Cummins (1976) apporte une réponse schématisée du rapport entre la cognition et le degré de bilinguisme. D'après l'illustration ci-dessous, seul les bilingues ayant un haut niveau de compétence dans leurs deux langues de manière équilibrée bénéficient des avantages du bilinguisme au niveau cognitif (*ibid.*).

L'hypothèse des seuils minimaux de compétence

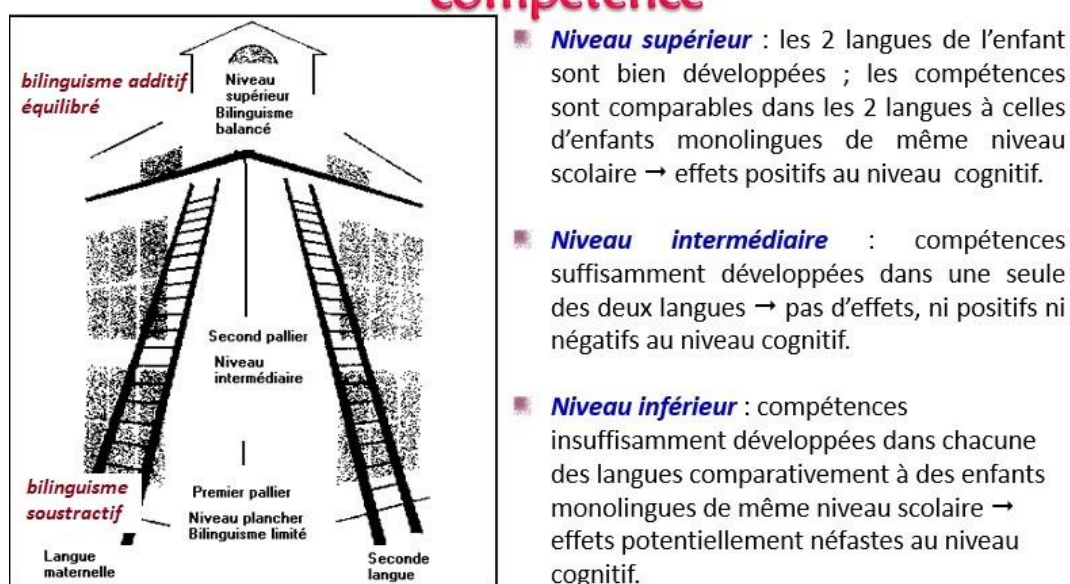


Figure 3 : La théorie des seuils minimaux de compétence illustrée sous forme d'échelle graduée (Cummins, 1976 ; Hamers & Blanc 1983, 1998 ; avec les commentaires de Akinci, 2019).

Il n'existe pas une seule méthode « idéale » afin de développer un bilinguisme harmonieux chez l'enfant car plusieurs facteurs sont à prendre en considération : le pays, les conditions, les parents, le besoin, la motivation, etc. Par exemple, la méthode de Grammont-Ronjat paraît idéale dans le cas certaines familles (surtout mixtes) mais elle n'est pas forcément adaptée à toutes les familles si on prend en compte la langue dominante dans la société. La langue parlée à la maison de devrait pas être submergée par la langue de l'environnement ou de l'école. Les deux lexiques devront être enrichis en parallèle en suivant le rythme et les capacités de l'enfant.

La quantité de l'input et la régularité d'exposition aux deux langues devront aussi être équilibrées (Bijeljac-Babic, 2017). Thordardottir (2015) constate que lorsque l'input en LAE n'est pas équilibré (en quantité) dans les deux langues les compétences linguistiques de l'enfant ne le sont pas non plus. D'autres chercheurs (Hoff *et al.*, 2012) situent le seuil d'exposition dans une des langues à au moins 40%, seuil en-dessous duquel l'enfant bilingue ne pourra pas développer ses deux langues de manière équilibrée. Pour les enfants bilingues qui parlent une langue minoritaire, la quantité du LAE en L1 est d'autant plus importante afin de la renforcer (Pearson, 2002).

Les interactions prennent une tout autre importance puisqu'elles favorisent l'acculturation de la langue (Bruner, 1983), mais aussi, l'engagement de l'enfant dans son propre processus d'acquisition. Il est donc essentiel d'éveiller l'enfant à la langue en suscitant son intérêt et sa motivation.

Les incitations et les encouragements à parler les deux langues, ou au contraire, l'absence de celles-ci pourront influencer le comportement langagier de l'enfant. L'attitude et les croyances de la famille mais aussi de la société vis-à-vis des langues minoritaires ont également un impact sur la motivation et le positionnement de l'enfant et sur la valorisation des langues parlées (Pearson, 2007). La dévalorisation excessive de la langue minoritaire par exemple pourrait conduire l'enfant vers une attrition de sa langue maternelle (Köpke, 2007, 2011 ; Moro *et al.*, 2007).

Un dernier point à aborder est l'importance d'un locuteur natif dans la langue adressée à l'enfant. En effet, quand les parents ne s'adressent pas à l'enfant dans leur langue maternelle l'input est susceptible d'être plus « pauvre », peu varié, et les erreurs (au niveau phonologique, grammaticale, morphosyntaxique) peuvent être plus fréquentes. Une étude réalisée auprès des enfants bilingues (anglais-espagnol) a mis en exergue que le

langage adressé à l'enfant par des locuteurs non natifs n'avait pas d'effets bénéfiques pour le développement d'un bilinguisme équilibré (Hoff *et al.*, 2011).

Par ailleurs, comme nous l'avons déjà évoqué dans les chapitres précédents, le LAE devra être adressé en langue maternelle pour des raisons psychoaffectives, comme le souligne la pédiatre :

« Quand chacun des parents s'exprime avec sa langue maternelle, cela permet de faire passer les émotions, les sentiments, chose qui est moins possible avec une autre langue que la sienne. Ce serait beaucoup moins naturel, les premiers mots seront simplement posés, mais sans l'émotion ni la musicalité qui vont avec » (Salinier, 2022).

2. Des particularités spécifiques aux enfants bilingues

Le « Code switching »

L'alternance codique ou le « code switching » (ou encore, « code-mixing ») est un phénomène typique des bilingues (Calvet, 1993 ; Grosjean, 1982 ; Gumperz, 1982 ; Hamers & Blanc, 2000 ; Blom & Gumperz, 2000 ; Daviault, 2011). Le bilingue, qui a l'avantage et la flexibilité de s'adapter selon son interlocuteur, dispose du choix de parler dans une langue ou l'autre, ou encore, en alternant les deux langues face à un autre bilingue qui maîtrise les mêmes langues.

Le « parler bilingue » est un mode langagier qui a sa propre manière de fonctionner et des caractéristiques spécifiques (Gumperz, 1982). Le bilingue qui dispose de la liberté de naviguer sur un continuum allant du mode monolingue au mode bilingue use de cet avantage d'alterner entre les deux langues. Il peut alterner entre les phrases ou entre les mots selon ses besoins et sa motivation. L'alternance codique pourrait aussi se justifier par des raisons d'affinité ou de conformité. Quand l'équivalent du mot n'est pas approprié dans une langue alors le bilingue alterne dans l'autre, comme par exemple : « on va chez abi » (« abi » signifie « grand-frère »). Dans ce contexte le mot « grand-frère » ne donnera pas le même effet que dans la langue turque. La relation lexico-sémantique est donc étroitement liée avec ce phénomène sociolinguistique.

Certains abuseront de l'alternance et iront jusqu'à appliquer les règles grammaticales d'une langue à l'autre. Les conséquences ne sont pas si graves entre les adultes s'ils en sont conscients mais ce modèle n'est certainement pas adapté au langage adressé à l'enfant. La déformation des mots pourra affecter l'acquisition langagière de l'enfant et induire des erreurs morpho-lexicales dans la production.

D'ailleurs, selon Lanza (1997) l'emploi du « code switching » chez les jeunes enfants serait dépendant du langage environnant, en particulier des parents qui alternent les langues fréquemment. Les enfants reproduisent donc le modèle parental (Genesee, 2001).

Le « code-switching » représente-t-il un danger pour la langue ? Pourra-t-il se transformé en une langue comme le créole au fil des temps ? Nous ne pouvons y répondre à l'heure actuelle mais nous en doutons puisque le « code switching » n'est ni une langue ni un langage mais un mode de fonctionnement improvisé et spontané, non systématique et sans normes pré-délimités. De ce fait, la morphosyntaxe est singulière et authentique. Aucun bilingue ne parle de façon alternée en le planifiant à l'avance. Le bilingue lui-même ne sait pas comment vont exactement se juxtaposer les mots dans une phrase « bilingue ».

Jadis, le « code switching » était considéré comme un manque de compétence dans une langue ou une incapacité à trouver le mot en raison des lacunes linguistiques. Aujourd'hui on le considère comme une richesse du bilinguisme.

L'aspect cognitif

La coexistence de deux (voire plusieurs) langues implique la présence d'un système de traitement cognitif central. Autrement dit, les deux langues sont exploitées par la même région du cerveau. « Lorsqu'une personne possède deux langues ou plusieurs, il y a une unique source de pensée intégrée » (Baker, 1996 : 147). C'est-à-dire que, quelle que soit la langue, « les pensées qui accompagnent la production, la lecture, l'écriture et la compréhension proviennent du même système central » (Akinci, 2019). Par ailleurs, le développement cognitif et langagière étant interdépendant, la faculté linguistique et le système cognitif interagissent ensemble et s'influencent mutuellement.

D'après Cummins (1980), il existe deux systèmes de fonctionnement cognitif chez le bilingue. Selon le modèle CUP (« Common Underlying Proficiency », qu'on traduirait de compétence sous-jacente commune, les deux langues fonctionneraient de façon interdépendante à travers un même système de traitement cognitif (Cummins, 1980, 1981, 1983, 2000). Cummins (1980) utilise la métaphore du « double iceberg » pour illustrer l'interdépendance des langues selon le modèle « CUP ».

Métaphore du « double iceberg »

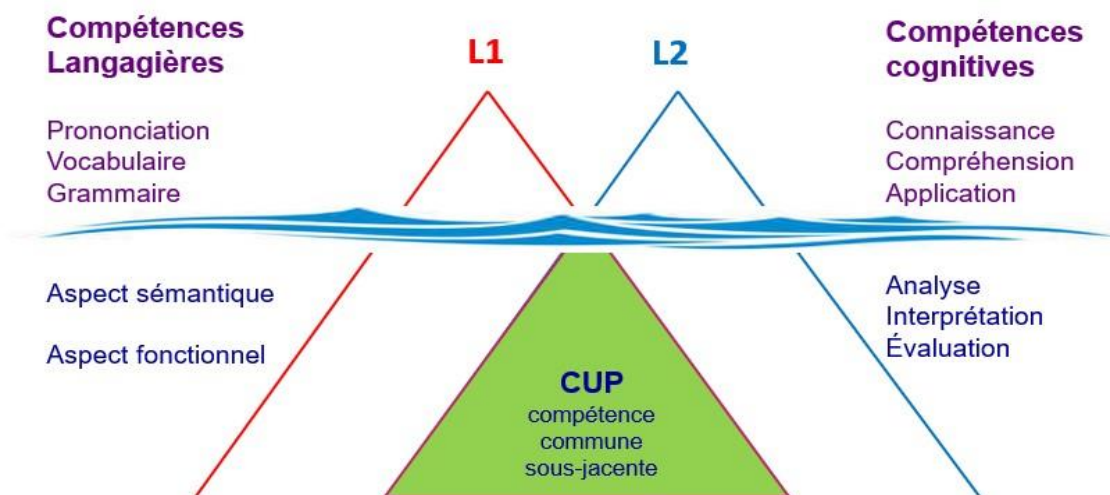


Figure 4 : La métaphore du « double iceberg » de compétence bilingue (Cummins, 1980 : 36 ; 1996 : 111, cité par Akıncı, 2019).

Les deux parties émergées de l'iceberg représentent les caractéristiques perceptibles et observables des deux langues : la phonologie, le lexique, la morphosyntaxe, etc. La partie immergée représente les compétences complexes incluant les capacités d'analyse, d'interprétation, de synthèse, qui combinent les apports de la L1 et de la L2 (Akıncı, 2019). Les stratégies cognitives et métalinguistiques sont également développées dans cette partie immergée (*ibid.*).

Dans cette approche, Cummins (1980) considère que le développement dans une des langues (L1) aurait des conséquences bénéfiques sur l'autre (L2) en raison du mécanisme de traitement commun. De plus, le « CUP » faciliterait le transfert des compétences métalinguistiques, des concepts et des stratégies métacognitives d'une langue à l'autre (Cummins, 1979, 1981). Cependant, pour bénéficier des aspects positifs de ce transfert inter-linguistique, il est nécessaire que les deux langues soient pleinement opérationnelles et développées de façon équilibrée. Si l'enfant privilégie l'utilisation de la L2 au dépend de la L1 alors que cette dernière n'est pas suffisamment développée, le fonctionnement cognitif et le rendement scolaire peuvent être affectés de façon négative (Akıncı, 2019).

« [...] l'échec du transfert des compétences de la L1 vers la L2, s'il y a lieu, est susceptible de reposer sur le niveau en L1 au moment de l'exposition intense à la L2 plutôt que sur l'insuffisance d'exposition à la L2 en milieu familial et le manque de motivation pour son

acquisition qui sont souvent indiqués comme les raisons principales des difficultés, voire de l'échec scolaire pour ces enfants » (Akinci, 2016 : 214).

Selon le modèle SUP (« Separated underline profeciency ») les compétences langagières sous-jacentes sont séparées au niveau cognitif (Cummins, 1980). Bien qu'elles s'appuient sur le même système de traitement les deux langues fonctionnent indépendamment. Par conséquent, le transfert des compétences métalinguistiques et métacognitifs n'a pas lieu entre les deux langues.

Indépendamment du modèle « SUP » proposé par Cummins (1980), certains chercheurs (Genesee, Nicoladis, Paradis, 1995, entre autres) stipulent l'idée que le vocabulaire serait différencié par la séparation des deux systèmes langagiers dès le début de l'acquisition, c'est-à-dire avant 3 ans. Une hypothèse qui semblerait véridique si nous prenons l'exemple des enfants bilingues qui saisissent dès l'âge précoce que deux mots (signifiant) différents peuvent renvoyer au même objet (signifié) (Akinci, 2011). Comme nous l'avions évoqué dans le chapitre précédent, d'après l'étude menée auprès des enfants plurilingues âgés de 17 mois sur le principe d'exclusivité mutuelle, les enfants bilingues avaient moins recours à ce principe que les enfants monolingues pour qui un objet ne pouvait être nommé que par un seul mot (Byers-Heinlein & Werker, 2009).

La question suivante est de savoir si le cerveau de l'enfant bilingue diffère de celui de l'enfant monologue. Les premiers travaux en neurolinguistique sur le bilinguisme remontent à la fin des années 1970 (Albert & Obler, 1978). Les études expérimentales par enregistrement et par imagerie cérébrale (tomographie, électroencéphalographie, résonance magnétique) ont mis en évidence les zones activées dans le cerveau lors de l'accomplissement des tâches cognitivo-linguistiques comme la lecture, la répétition de mots, la traduction simultanée, la dénomination d'images, la compréhension, etc. (Pallier, Dehaene *et al.*, 2003). A l'issue des résultats, il a été observé que les zones cérébrales sont activées de manière superposée chez les bilingues qui ont un niveau avancé. Comparés aux bilingues tardifs, la superposition des deux langues chez les bilingues précoces est encore plus couvrante dans les zones activées (aire de Broca, de Brodmann, de Wernicke). Ci-dessous une image représentant la superposition des deux langues activées dans l'aire de Broca chez un adulte bilingue précoce anglais/turc (Kim *et al.*, 1997).

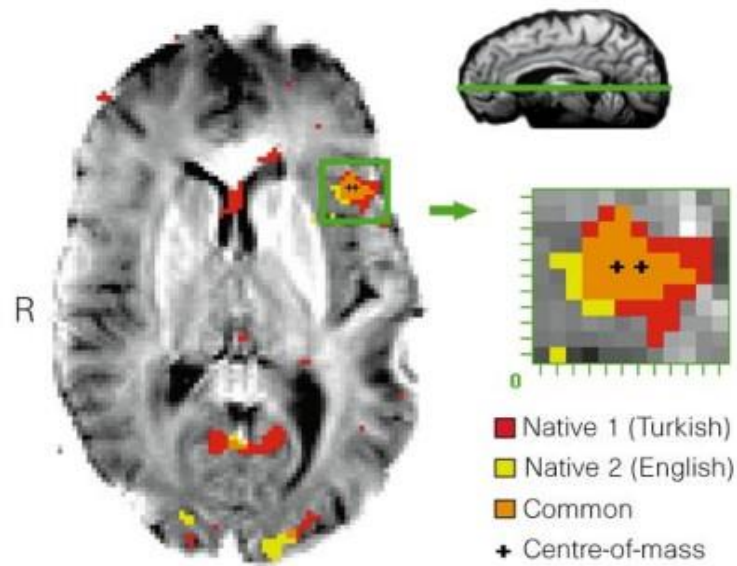


Figure 5 : image issue du test IRM effectué chez une femme adulte bilingue précoce anglais/turc (« early bilingual ») (Kim *et al.*, 1997).

Cependant, la tâche demandée lors du test IRM était peu contrôlée : le bilingue devait raconter les événements survenus au cours d'une journée précédente. En effet, les résultats peuvent varier selon les tests et les tâches demandées. La comparaison devient donc plus difficile lors des tâches peu restrictives. Nous ne savons pas exactement si l'âge d'acquisition (bilinguisme précoce dans le cas énoncé) est le seul facteur influant le résultat IRM ou si celui-ci est dû aux hautes compétences développées dans les deux langues. Les résultats sont plus hétérogènes chez les bilingues tardifs. Les zones activées par les deux langues se superposent que partiellement voire pas du tout (Pallier & Argenti, 2003). Les chercheurs ont conclu que plus les deux langues sont acquises à l'âge précoce et/ou sont bien maîtrisées, plus les activations se superposent et se recouvrent (*ibid.*).

Une autre étude réalisée au Canada a comparé les résultats de l'imagerie cérébrale des enfants et des adultes, bilingues et monolingues. Il s'avère que l'activité cérébrale est plus accrue chez les bilingues précoces et tardifs qu'ils soient enfants ou adultes (Jasinka & Petitto, 2013). Cependant, les aires frontales sont plus impliquées chez les bilingues tardifs en raison d'une sollicitation plus importante des fonctions cognitives pour le traitement et la résolution de problèmes (*ibid.*). Les chercheurs en déduisent que le bilinguisme précoce permet de laisser une empreinte (« neural signature ») dans les zones cérébrales du langage (Kovelman *et al.*, 2008 ; Jasinka & Petitto, 2013).

Les résultats de ce test pourront être mis en relation avec le sujet de la plasticité cérébrale à l'âge précoce. Contrairement aux adultes qui utilisent des stratégies de manière consciente pour apprendre les langues, le jeune enfant acquiert la langue de manière inconsciente. Le bilinguisme précoce semblerait faciliter le traitement des activités cognitives liées au langage grâce à l'empreinte laissée à l'âge précoce.

L'étude de Conboy et Mills (2006) sur les activités cérébrales des enfants bilingues précoces simultanés (âgés entre 9 et 22 mois) a montré que les mêmes structures sont impliquées pour les deux langues. Néanmoins, les résultats peuvent varier en fonction de la taille du vocabulaire dans chacune des langues, notamment par un traitement plus rapide dans la langue dominante.

Chapitre 5 – L’enfant franco-turc

1. *La diaspora turque en France*

La première génération des turcs en Europe est arrivée en grande majorité suite à l’appel au besoin de mains d’œuvres à partir des années 1970. Les premiers arrivés se sont essentiellement installés en Allemagne, aux Pays-Bas, en Belgique, en Autriche, au Royaume-Uni et en France.

Selon les données du site officiel du ministère des Affaires étrangères de la République de Turquie en 2022, la diaspora turque compte plus de six millions d’habitants en Europe dont plus de cinq millions en Europe de l’Ouest (sans compter les trois millions de turcs qui sont retournés définitivement en Turquie).

Après l’Allemagne, la France est le deuxième pays qui héberge le plus grand nombre d’habitants de la diaspora turque suite à la convention migratoire signée en 1965 entre la France et la Turquie. En France, on estime plus de 700 milles habitants d’origine turque, dont près de la moitié détiendrait la double nationalité (Akinci, 2020), soit le quart du nombre de turcs en Allemagne (estimé à environ trois millions ; 2,7 millions selon Armagnague, 2008).

Les premiers migrants en Europe étaient venus en principe pour une durée temporaire avec le statut de « travailleur-invité (« *Gastarbeiter* »). Ils étaient monolingues pour la plupart et n’avaient que peu d’intérêt d’apprendre la langue du pays d’accueil et de s’intégrer dans leur système. Ils étaient généralement issus de milieux populaires venant des régions rurales notamment des villages anatoliens ou de l’Est de la Turquie. Les turcs « travailleurs » de la première génération étaient connus pour leur qualité d’obéissance, d’endurance, de droiture et de sobriété (Esenkova & Delerm, 1967, cité par Akinci, 2020). Ils étaient donc peu susceptibles de causer des ennuis ou des troubles sociaux (*ibid.*).

Aujourd’hui, les descendants des premiers migrants en sont à la quatrième génération. Il va de soi que ce groupe devient de plus en plus hétérogène à différents niveaux (éducation, croyance, intégration, mode de vie, etc.). D’ailleurs, ethniquement la diaspora turque n’a jamais été hétérogène puisqu’elle regroupe d’autres minorités de nationalité turque dont les kurdes de Turquie (De Tapia, 1995 ; Bozarslan, 2005).

En France, les turcs sont principalement installés dans les régions peuplées notamment en Ile-de-France, en Alsace-Lorraine et dans la région du Rhône-Alpes

(Yegavian, 2021). Ils sont particulièrement actifs dans les secteurs du bâtiment et de la restauration rapide, de la confection, entre autres. Les turcs sont par ailleurs reconnus comme constituant la communauté la plus endogame de France (Collet & Santelli, 2012).

La transmission de la langue dans les familles turques en France

Les turcs sont reconnus pour être très attachés à leurs origines, à leur culture, à leur religion et à leur langue (De Tapia, 1995). Ils représentent la communauté minoritaire ayant la meilleure maîtrise (80%) de leur langue maternelle (parlée, lue, écrite) comparés aux autres descendants de parents migrants (Condon & Régnard, 2010). Ils sont suivis des minorités espagnoles (68%) qui parlent une langue largement répandue et enseignée dans les écoles françaises en LVE (*ibid.*). La transmission de la langue turque est plutôt bien réussie au sein des familles.

Cependant, la langue transmise par les parents est relativement pauvre et peu variée en vocabulaire. Les pratiques langagières sont limitées au niveau lexical et contextuel. Ceci est étroitement lié avec le niveau de maîtrise et des compétences des parents dans leur langue maternelle. Le niveau d'éducation peu élevé, aussi bien au niveau scolaire que linguistique, de la première génération a aussi influencé la « pauvreté » de cette langue d'héritage. Les échanges en langue maternelle sont généralement limités à l'espace privée (entre famille et proches) et à des lieux de rencontre intercommunautaire. La plupart des turcs de France se rencontrent dans des espaces socio-culturels (association) et/ou religieux (mosquée) où ils trouvent l'occasion de pratiquer leur langue (Akıncı & Yağmur, 2012).

Depuis la première génération, les enfants turcs bénéficient des cours de turc dispensés par des enseignants assignés par la Turquie. Les cours sont assurés dans les associations turques ou dans les écoles publiques grâce aux accords signés entre les deux pays en 1978. Le dispositif ELCO (Enseignements des Langues et Cultures d'Origine) était à l'origine mis en place afin de faciliter l'insertion des enfants de travailleurs immigrés dans le système scolaire français (circulaire n°1975-148 du 9 avril 1975) et de maintenir des liens avec leur langue et leur culture d'origine dans l'éventualité d'un retour au pays (circulaire n°1977-345 du 28 septembre 1977).

Avec la création du CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) par le Conseil de l'Europe en 2001, certaines langues européennes (comme le portugais) faisant partie des langues ELCO ont commencé à être enseignées en LVE (langues vivantes étrangères) dans les écoles publiques. Le changement de statut de ces

langues, auparavant reconnues comme langue des immigrés, a soulevé la question d'inégalité à l'égard des autres langues comme le turc (Varro, 2012).

ELCO a été remplacé par EILE (Enseignements Internationaux de Langues Etrangères) en 2016 avec la suppression de l'enseignement de la culture dans ce nouveau dispositif.

Fourquet (2019) rapporte que les cours de langues EILE sont davantage fréquentés par les enfants turcs (estimés à 13 000 pour l'année 2018/2019) que par les jeunes maghrébins. Les résultats de l'enquête réalisée en 2008 auprès des descendants d'immigrés âgés entre 18 et 50 ans confirme ce constat (Condon & Régnard, 2010). D'après l'enquête de 2008, les enfants d'immigrés turcs viennent en tête de liste des groupes minoritaires ayant suivi des cours dans leur langue maternelle avec 53%, suivis des portugais 49 %, des espagnols 44%, des marocains 40%, et des algériens 27% (*ibid.*).

La transmission de la langue et de la culture au sein de la famille, surtout chez les familles migrantes, contribue à l'équilibre psychologique et à la construction identitaire de l'enfant franco-turc. Selon la théorie de Veltman (1988), l'évolution de la langue maternelle transmise dans les familles migrantes se déroule en trois générations (« three generation-rule »). Dans la première génération, bien que bilingue, c'est la langue maternelle (ou la langue d'héritage) qui domine. La deuxième génération bilingue est fluente et compétente dans les deux langues. Dans la troisième génération bilingue, c'est la langue de l'environnement qui deviendra dominante. Cette théorie de « la règle des trois générations » (*ibid.*) nous montre le degré du danger d'attrition de la langue maternelle dans les générations futures chez les migrants.

« Le bilinguisme des migrants est d'une manière générale une affaire passagère : l'assimilation peut prendre deux ou trois générations, mais il est très rare que des descendants de migrants immergés dans la société d'accueil maintiennent leur langue à long terme, sauf dans des circonstances très particulières, telles que les ghettos ». (Lüdi & Py, 1986 : 25-26).

2. L'aspect socioculturel

Le monde est façonné selon notre point de vue lui-même influencé par « nos réalités » discutables. La langue est cet instrument qui colorie, qui conditionne nos pensées, parmi d'autres.

« Le langage est un guide menant à la réalité sociale » avait écrit Sapir en 1929. Il avait aussi ajouté : « Deux langues ne sont jamais suffisamment semblables pour qu'on

puisse les considérer comme représentant la même réalité sociale » (Sapir, 1929, cité par De Visscher, 2017). Chez le bilingue, il peut donc cohabiter plusieurs réalités, ce qui le rend plus flexible et qui fait de lui un être plus « ouvert d'esprit ». D'ailleurs, les bilingues sont souvent de bons médiateurs entre les langues, entre les cultures, entre les esprits.

« Chaque culture devient un ensemble de façons de penser, sentir, réagir tout-à-fait spécifiques, qui est inconsciemment identifié avec « la » réalité. Sapir, Thomas (1937) et bien d'autres précurseurs, ont mis ce point en lumière. La façon dont les gens perçoivent et se représentent les personnes, le monde, et les modes de comportement des uns envers les autres est fonction, en partie du moins, de la dénomination qu'ils en donnent. Morphologie linguistique et vocabulaire acquièrent alors une valeur médiatrice prépondérante » (De Visscher, 2017 : 265/305).

La langue ne peut être considéré indépendamment de son aspect socioculturel. Bruner défend qu'il existe « une correspondance entre les connaissances et la façon de penser des individus de cette culture » (Bruner, 1985) « car la culture donne forme à l'esprit » (Bruner, 1997). Mais c'est aussi la langue qui structure la pensée.

« Il faut bien comprendre que la langue structure la pensée d'un individu. Certains croient qu'on peut promouvoir une pensée française en anglais : ils ont tort. Imposer sa langue, c'est aussi imposer sa manière de penser » (Hagège, 2012, cité par De Visscher 2017 : 265/305).

L'enfant entre dans la culture à travers la langue qui lui est inculquée. La langue est donc un intermédiaire qui joue le rôle de « moteur » dans la transmission de la culture. Lors des interactions avec l'enfant, l'adulte agit comme un « médiateur de la culture » (Bruner, 1983). Dans le langage adressé à l'enfant, le nourrisson reçoit à travers la langue, avant même sa naissance (Deheane-Lambertz *et al.*, 2010), la mélodie, l'affection, la culture, l'éducation, les pensées et les sentiments que sa mère lui transmet.

La langue incarne la culture mais elle est aussi influencée par la culture. L'apprentissage d'une langue exige l'apprentissage des coutumes, des dictons, des expressions, des blagues, des non-dits et du non verbal de cette langue. Parler français par exemple c'est aussi penser en français, et penser comme « le français ». En analogie à l'acculturation à travers une langue, l'hypothèse d'une « double personnalité » chez la personne bilingue a suscité l'intérêt de nombreux chercheurs qui ont observé chez les bilingues des réactions qui diffèrent en fonction de la langue dans laquelle on s'adresse à eux (Harris, Ayçiçeği, Gleason, 2003).

Pour revenir à notre sujet, dès sa naissance, l'enfant franco-turc né et baigne dans deux cultures. Parfois génétiquement, s'il est issu d'un couple mixte, et psychologiquement

mais surtout d'un point de vue social et par l'impact des expériences acquises et vécues, il est doté d'une double culture. Et puisque la langue et la culture sont indissociables, négliger une de ses deux langues reviendra à négliger une partie de sa culture, de ses origines et de son identité.

La question de l'identité

« J'ai l'impression parfois d'être un flot de courants multiples. Je préfère cela à l'idée d'un moi solide, identité à laquelle tant d'entre nous accordent tant d'importance » (Saïd, 2002 : 429).

Peut-on se référer qu'à une seule identité ? Quelle serait l'identifiant identitaire de l'enfant issu d'un mariage mixte ? Ou celui qui est issu de l'immigration ? Sur quelles bases devrait se fonder l'identité ? Les origines ethniques, le vécu, ou le ressenti ? Dans sa quête de construction identitaire, l'enfant franco-turc se retrouve entre deux langues, deux cultures et deux identités.

Les enfants issus de l'immigration ont souvent un manque de repères dans la définition de leur identité. Dans une dimension culturelle, soit ils sont biculturels et ont une double culture, comme le bilingue qui dispose d'une double maîtrise des langues, soit une culture hybride alternée entre les deux cultures, comme le « code switching ». Il y a aussi une troisième branche : les assimilés.

Les descendants des travailleurs étrangers recrutés pour « la reconstruction de l'Europe », après la crise du choc pétrolier en 1973, ont été confrontés à une discrimination dans les différents secteurs de l'emploi (Beauchesne, 1992 ; Lochak, 1990). Une des conséquences de cette discrimination à l'égard des enfants « étrangers » s'est traduit par une forte volonté d'intégration en passant par le processus d'assimilation. Certains ont modifié, ou plutôt francisé, leur nom pour augmenter leurs chances de réussite et d'ascension sociale, d'autres ont changé leur mode de vie. Ces changements ont parfois été incité par les parents afin de mieux préparer l'avenir de leur enfant et faciliter leur insertion professionnelle. Certains parents ont même adopté une attitude, consciemment ou inconsciemment, de survalorisation de la langue dominante, celle qui est considérée comme plus prestigieuse par la société.

Immergés dans la culture environnante et envahis par la langue dominante, certains enfants issus de l'immigration renoncent à leur langue maternelle, ce qui induit la perte

d'une partie de leur identité infériorisée et dévalorisée par la société ou le pays. Nous sommes donc face à une crise d'identité :

« [...] une crise d'identité sociale provoquée par des pressions cumulatives antagonistes, dirigées sur une communauté biculturelle de la part d'une société unilingue et sociologiquement dominante, au sein de laquelle la communauté biculturelle est considérée comme socialement inférieure et à laquelle son bilinguisme (vu historiquement) est lui-même une réponse assimilative » (Diebold 1966, cité par Titone, 1980).

L'identité est fortement reliée à l'identité ethnique mais elle est aussi dépendante des valeurs socioculturelles. Quant à la langue corrélée à la culture, elle fait partie des valeurs intégrantes de l'identité. « La langue renvoie à une identité » affirme le psychosociologue De Visscher (2017). Qu'en est-il alors quand la société rejette la langue de l'enfant ?

« Quand l'école rejette la langue de l'enfant, elle rejette l'enfant. Quand le message donné à l'enfant à l'école, explicitement ou implicitement, est : « Laisse ta langue et ta culture à la porte d'entrée de l'école » ; les enfants laissent aussi une partie importante d'eux-mêmes - leur identité - à la porte de l'école. Il est fortement improbable qu'ils puissent participer à l'enseignement activement et avec confiance en sentant ce rejet. Il n'est pas suffisant que les enseignants, en classe, acceptent passivement les différences culturelles et linguistiques des enfants; ils doivent aller de l'avant, en ayant par exemples des posters dans toutes les langues représentées, affichés dans différents endroits à l'école, en encourageant les enfants à écrire, non seulement dans la langue majoritaire, mais aussi dans leur langue maternelle (en imprimant des livres bilingues écrits par les enfants) et en général, en créant, autour de l'enseignement, un milieu où toute l'expérience langagière et culturelle de l'enfant est acceptée et mise en valeur » (Cummins, 2001 : 19-20).¹³

Nous avons l'impression de lire une conception utopique et inconcevable du bilinguisme avec le système éducatif français dans les propos de Cummins (2001), surtout en ce qui concerne la langue maternelle des minorités. Pourtant, reconnaître et valoriser le

¹³ “To reject a child’s language in the school is to reject the child. When the message, implicit or explicit, communicated to children in the school is “Leave your language and culture at the schoolhouse door”, children also leave a central part of who they are - their identities - at the schoolhouse door. When they feel this rejection, they are much less likely to participate actively and confidently in classroom instruction. It is not enough for teachers to be passively accepting of children’s linguistic and cultural diversity in the school. They must be proactive and take the initiative to affirm children’s linguistic identity by having posters in the various languages of the community around the school, encouraging children to write in their mother tongues in addition to the majority school language (e.g. write and publish pupil-authored bilingual books), and generally create an instructional climate where the linguistic and cultural experience of the whole child is actively accepted and validated “(Cummins, 2001: 19-20).

bilinguisme des enfants biculturels contribuerait à leur construction identitaire et à leur épanouissement dans la société (Cummins, 1991, 2001).

3. *Le statut des langues*

« A peine sommes-nous entrés dans l'ère de l'information que la diversité de deux des grandes réserves d'informations de notre monde, les organismes biologiques et les langues humaines, est mise en péril » (Brush, 2001 :517).

Il existe environ 7000 langues vivantes dans le monde, sans compter les langues des signes, selon les données de 2021.¹⁴ En effet, les langues naissent, évoluent et meurent. Elles se regroupent en familles, s'influencent et s'empruntent entre elles. Selon les estimations (optimistes) 50% à (pessimistes) 90% des langues parlées actuellement peuvent disparaître dans cent ans (Skutnabb-Kangas, 2002).

A l'échelle mondiale, deux pays, la Papouasie Nouvelle Guinée (plus de 850 langues) et l'Indonésie (670 langues) se partagent un quart des langues du globe terrestre (*ibid.*). L'Europe est le continent le plus « pauvre » en matière de diversité linguistique avec ses 275 langues (dont plus de la moitié dans l'ex-URSS) (*ibid.*).

Dans le cadre de la Convention culturelle européenne (1954) le Conseil de l'Europe fondé en 1949 promeut le plurilinguisme dans le continent européen. Il est à l'initiative du CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) en 2001, parmi d'autres projets prônant la diversité linguistique. D'après le rapport rédigé pour relater les objectifs du Conseil de l'Europe (2006) la valeur égalitaire de toutes les langues a été mise en avant :

« L'Europe est multilingue et toutes ses langues sont des modes de communication et des expressions d'identité d'une valeur égale ; le droit d'utiliser et d'apprendre sa (ses) langue(s) est protégé par les conventions du Conseil de l'Europe » (Vollmer, 2006).

Cependant, les conceptions optimistes et les promotions en faveur du plurilinguisme s'affrontent sur le front du réel : « il y a conflit linguistique quand deux

¹⁴ Selon les données du site : www.ethnologue.com

langues clairement différenciées s'affrontent, l'une comme politiquement dominante (emploi officiel, emploi public) et l'autre comme politiquement dominée » (Kremnitz, 1981 : 65).

Le statut de la langue française

La France accorde une importance particulière au statut et au prestige de la langue française au niveau national et international. Il s'agit non seulement de faire vivre et de transmettre une langue aux générations suivantes, comme c'est le cas des langues régionales ou des langues minoritaires, mais surtout de préserver le statut de langue « supérieure ». Bien qu'elle soit multilingue et multiculturelle dans les faits, la politique linguistique de la France est « monolingviste ». Dans cette approche, elle s'oppose à toute rivalité pouvant menacer le statut prestigieux du français tout en permettant l'apprentissage et la pratique des autres langues.

Fortement attachée à ses valeurs et à sa langue, la France est un Etat centralisé et prône une vision jacobine depuis la révolution de 1789 : « une langue, une nation, un peuple » en but de préserver l'indivisibilité de la nation française. Pourtant jusqu'à la révolution française, le français n'était qu'une langue minoritaire parlée que par un dixième de la population dans le bassin parisien. Officialisé comme langue du pays depuis 1539 par François 1^{er}, en 1992 elle devient la seule langue officielle et nationale : « la langue de la République est le français » (article 2 de la Constitution). Néanmoins, la France accorde un statut privilégié aux autres langues régionales (le basque, le breton, le catalan, l'occitan, le corse, l'alsacien, entre autres) : « les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France » (article 75-1 de la Constitution) qui ont été interdites pendant près d'un siècle. En effet, les langues régionales étaient bannies dans les écoles françaises depuis 1881 avec la loi Ferry. C'est en 1951 avec la loi Deixonne qu'elles ont commencé à être progressivement intégrées dans le système scolaire.

Bien que la politique linguistique de la France devienne de moins en moins restrictive à l'égard des autres langues en accord avec les principes de la diversité linguistique du Conseil de l'Europe, le sujet du bilinguisme reste problématique. Pourtant, un cinquième des habitants en France métropolitaine, soit 20% de la population, est bilingue (Grosjean, 2015 : 25).

Le bilinguisme des jeunes enfants issus de migration est d'autant plus problématique car il est souvent mésestimé voire ignoré par les systèmes scolaires. Leurs

lacunes en langue française sont réduites à leur manque de compétences linguistiques et/ou cognitives sans prendre en compte le fait qu'ils aient une autre langue. Ainsi, ils sont parfois dirigés vers des spécialistes, notamment des orthophonistes qui se chargent de donner des cours de « soutien » plutôt que d'apporter des solutions aux troubles qui n'ont pas lieu chez ces enfants ont un développement langagier typique.

Le statut de la langue turque en France

Au niveau national, c'est-à-dire en Turquie, la langue turque présente des similarités avec la France en ce qui concerne le monolinguisme. Le turc est la seule langue officielle du pays depuis la réforme linguistique de 1928. Par son passé historique et son état actuel, la Turquie regroupe sur son territoire une population multiculturelle, multiconfessionnelle et multilingue depuis environ mille ans. Avec la chute de l'Empire Ottoman et la transmutation vers une république, la Turquie a totalement changé ses frontières, ses codes et sa vision politique. La langue fait partie de ces réformes importantes. Le remplacement de l'alphabet arabe par l'alphabet latin était en partie lié à la vision politique de l'époque qui envisageait de « séparer la Turquie des racines islamiques et faciliter la communication quotidienne avec le monde occidental » (Lewis, 1999 : 27). En effet, le turc ottoman qui était une langue composite, une sorte de mélange du turc, de l'arabe et du persan, s'est transformée en une langue « puriste » par l'élimination d'un grand nombre de vocabulaire.

Les relations entre la Turquie et la France remontent au XVIème siècle. Un des évènements des plus marquants dans l'historique des relations était l'alliance de François^{1^{er}} avec Soliman le Magnifique contre Charles Quint « roi des Espagnes ». Plus récemment, les « jeunes turcs » qui venaient étudier en France ont fortement été influencés par la culture, la langue et les idéologies françaises. Il s'agit des membres d'un mouvement qui a joué un rôle prépondérant dans la dissolution de l'Empire et dans la construction de la nouvelle République. Dernièrement, la migration depuis les années 1970 vers la France a

sans doute influencé le statut de la Turquie et de la langue turque au regard des français. Un regard réducteur à une langue de migration dans une perspective politico-linguistique.

Quant au niveau international, la langue turque connaît une expansion depuis une dizaine d'année. Elle est apprise comme langue étrangère par des milliers d'étudiants internationaux. Selon les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) la Turquie s'est positionnée au 10ème rang dans la mobilité des étudiants internationaux en 2018.¹⁵ Le rapport du Conseil de l'enseignement supérieur YÖK (« Yükseköğretim Kurulu ») publié en 2021 confirme également ce succès en précisant que le nombre d'étudiants internationaux a quadruplé de 2014 à 2020 en passant de 48 000 à 200 000. Le turc est aussi appris comme langue seconde ou langue de scolarisation par un grand nombre de migrants venant du Moyen-Orient, depuis la guerre de Syrie, et des pays asiatiques.

4. La typologie linguistique : le français vs. le turc

Deux familles de langues, un enfant.

L'enfant bilingue franco-turc est un enfant exposé à deux systèmes linguistiques différents. Les structures grammaticales, les constructions de phrases sont diamétralement opposées. Le franco-turc est donc invité à changer sa manière de pensée quand il alterne d'une langue à l'autre.

Concernant le vocabulaire, le turc et le français ont plus de 5000 mots en commun par les emprunts du turc vers le français (« yaourt », « café », « boulgour », etc.) avec l'expansion de l'Empire Ottoman et du français vers le turc surtout depuis la réforme linguistique en Turquie (« merci », « pantalon », « porte-manteau », etc.).

Le français

Le français est une langue indo-européenne appartenant à la famille des langues romanes. Il s'est formé en France à partir de la « langue d'oïl » qui était parlée dans la moitié nord de l'Hexagone.

¹⁵ Source ISU <http://uis.unesco.org/fr/uis-student-flow>

D'après les sources statistiques de l'Observatoire de la langue française de l'OIF (Organisation internationale de la francophonie) publiées en 2022, le français est parlé par environ 321 millions de locuteurs dans le monde, dont près de 70 millions en France.¹⁶

Le français utilise l'alphabet latin composé de 26 lettres dont 6 lettres voyelles. En termes de phonologie, le français possède 16 voyelles dont 12 qui sont orales et 4 voyelles nasales. Il possède 21 consonnes dont 7 fricatives, 6 occlusives, 4 nasales, 3 approximantes et une consonne liquide. La conversion phono-graphémique de la langue française est peu transparente. La langue parlée et la langue écrite du français se diffèrent et causent des difficultés dans l'apprentissage de l'orthographe aussi bien pour les natifs que les non-natifs.

Le français est une langue flexionnelle. Les verbes se fléchissent en temps, mode et sujet et les noms s'accordent en genre et en nombre. La structure grammaticale du français (dans une phrase déclarative) est l'ordre SVO Sujet-Verbe-Objet.

Le turc

Le turc fait partie des langues ouralo-altaïques (ou seulement altaïques, selon certains linguistes comme Ramstedt, 1873-1950). Il appartient à la famille des langues turciques (aussi appelées « langues turques ») parlées par environ 200 millions de locuteurs dans une trentaine de pays sur le continent euro-asiatique¹⁷. Les langues turciques se séparent en six branches. La plus grande branche « oghuz » représente 65% des locuteurs des langues turciques. Elle regroupe les langues qui sont mutuellement intelligibles comme le turc (de Turquie), l'azéri, le turkmène, le gagaouze, le gagaouze balkanique (aussi appelé le turc balkanique), le qashqaï, le tatar de Crimé et le turc du Khorassan (Johanson, 1998, 2001).

¹⁶ Richard Marcoux, Laurent Richard et Alexandre Wolff. Estimation des populations francophones dans le monde en 2022. Sources et démarches méthodologiques. Québec, 2022, Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone (ODSEF), université Laval. <https://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2022/03/Francophones-stats-par-pays-2022.pdf>

¹⁷ Türk Dilleri Portalı : <http://turkdilleri.com/Harita/1/turk-dilleri-haritasi>

Le nombre de locuteurs du turc (langue maternelle) est estimé à plus de 90 millions si on compte la diaspora turque dispersée en Europe de l'Ouest ainsi que les minorités vivant dans les Balkans.

Le turc a adopté l'alphabet latin depuis la réforme de 1928. L'alphabet compte 29 lettres dont 8 voyelles et 21 consonnes. Du point de vue phonologique il existe 25 consonnes : 14 occlusives dont 3 nasales et 2 affriquées, 7 fricatives et spirantes, 3 liquides et une approximante (Accattoli, Divitçioğlu & Knittel, 2016 ; Armağan, 2021). La conversion phono-graphémique (ou grapho-phonologique) est assez stable et transparente en turc. Toutes les lettres sont prononcées (à l'exception du « ğ » - appelé « g mou » ou « g doux » - qui allonge la voyelle précédente). Le turc ne supporte pas les occlusives et les affriquées voisées (b, d, g, dz) en fin de mot (*ibid.*).

D'un point de vue morphologique, le turc est une langue agglutinante et flexionnelle. Cette langue permet de construire une phrase complète en un seul mot au moyen de la suffixation grâce aux flexions des mots et surtout des verbes qui incluent plusieurs informations (comme le sujet, la voix (active / passive), le nombre, le temps, l'aspect, la modalité, la négation, l'interrogation). Les noms n'ont pas de genre.

Une des caractéristiques de cette langue est l'harmonie vocalique qui régit le choix des voyelles séparées en deux catégories : les voyelles « dures » (postérieures) : a, ı, o, u ; et les voyelles « douces » (antérieures) : e, i, ö, ü. La morphologie des lexèmes manifeste une grande régularité selon la règle phonologique de l'harmonie vocalique qui s'applique également aux morphèmes fonctionnels (Slobin, 1982, cité par Jisa, 2008). Si la première voyelle est postérieure, alors les suivantes seront postérieures, exemple : « **ç**ilek », « **kar**ınca ».

Dernièrement, le turc présente des caractéristiques de langue « orientée » vers les verbes (« verb-friendly ») (Kern & Turkay-Altinkamis, 2012). La typologie syntaxique du turc est selon l'ordre SOV : Sujet-Objet-Verbe.

Partie II

-

PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE

Problématique et hypothèses

D'après les études inter-linguistiques comme l'anglais ou le français (Bates *et al.*, 1993 ; Bassano, 1998, 1999 ; Kern *et al.*, 2001) nous savons que les noms sont prédominants dans le premier vocabulaire du jeune enfant monolingue. Nous savons aussi que la répartition grammaticale n'est pas identique dans les langues dites « orientales » comme le coréen, le mandarin, le japonais (Gopnik & Choi, 1990 ; Tardif *et al.*, 1998 ; Ogura *et al.*, 2006).

Le français suggère une acquisition précoce de la valeur référentielle, c'est-à-dire des noms communs. En turc, la répartition entre les noms et les autres catégories semble plus nuancée et équilibrée surtout dans le lexique précoce (les 50 premiers mots) (Ozcan, Altinkamis, Gilles, 2016).

Chez le bilingue précoce franco-turc deux langues qui sont typologiquement éloignés émergent de manière simultanée. Cet enfant possède donc dans son répertoire deux lexiques. Ces deux lexiques se diffèrent sur plusieurs aspects : la phonétique, la structure grammaticale SOV-SVO, la prosodie, la sémantique, etc. L'enfant bilingue dispose donc de deux systèmes qui fonctionnent différemment.

Dans le cadre de cette étude nous allons tenter de mettre en évidence la répartition grammaticale dans le premier vocabulaire de l'enfant bilingue franco-turc. Nous essayerons également de comprendre quels sont les facteurs les plus influençant pour déterminer la langue dominante dans le vocabulaire du bilingue.

La question centrale de cette recherche se concentre autour de la question de l'émergence du vocabulaire dans les deux lexiques. Notre étude tentera de répondre à la suivante :

Comment est constitué le premier vocabulaire de l'enfant franco-turc né en France ?

D'autres questions opérationnelles s'en suivent :

Question 1 : Quelle est la catégorie grammaticale dominante dans le premier vocabulaire de l'enfant bilingue précoce franco-turc ?

Notre réponse à cette question sera une contribution pour confirmer si l'hypothèse selon laquelle la prédominance des noms est une tendance universelle comme le stipulent

certaines chercheurs comme Gentner (1982). Nous chercherons donc à valider ou non cette prédominance nominale sur les verbes.

Question 2 : Quelle est la répartition des verbes et des noms en français et en turc ?

Question 3 : Quelle est la langue dominante dans le premier vocabulaire de l'enfant franco-turc ?

Cette dernière nous semble importante à soulever puisque la langue dominante détermine la composition lexicale dans le vocabulaire et ainsi la répartition des catégories grammaticales.

Hypothèses

Hypothèse 1 : La catégorie nominale est prédominante dans le premier vocabulaire aussi bien dans le lexique français que dans le lexique turc.

Hypothèse 2 : La proportion de verbes est plus importante dans le vocabulaire des enfants qui ont le turc comme langue dominante que les enfants pour qui le français est la langue dominante.

Hypothèse 3A : La langue dominante de l'enfant reflète la langue dominante parlée au sein du foyer.

Hypothèse 3B : La langue dominante parlée au sein du foyer est la langue commune la mieux maîtrisée par les deux parents dans le cas où les niveaux de bilinguisme ne sont pas équivalents.

Méthodologie de recherche et présentation du public

L'objectif de la recherche

Cette étude a pour objectif d'étudier la répartition lexicale et les variations interindividuelles auprès d'un échantillon de 14 enfants bilingues précoces franco-turcs âgés de moins de 2 ans. Elle vise à comparer les deux lexiques de l'enfant bilingue précoce franco-turc mais aussi à considérer le premier vocabulaire dans son ensemble.

Elle tend à mettre en exergue la répartition des catégories grammaticales, plus spécifiquement des noms et des verbes. Elle contribuera à apporter une réponse à l'hypothèse selon laquelle les noms seraient prédominants dans le vocabulaire précoce.

Nous verrons également l'influence de l'input parental sur la langue dominante de l'enfant bilingue. En effet, celle-ci sera reflétée par la composition lexicale et la répartition des deux langues dans le premier vocabulaire du bilingue.

Nous proposerons également un aperçu des catégories sémantiques développées dans le premier vocabulaire. L'objectif principal reste focalisé sur la production lexicale fondée sur les données quantitatives recueillies par le biais des inventaires.

Méthodologie de recherche

Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une étude transversale et comparative. La méthodologie part d'une approche quantitative. Pour ce faire nous avons eu recours à des questionnaires parentaux notamment à l'inventaire MBCDI (Fenson *et al.*, 1993) adapté en français (Kern *et al.*, 2003, 2010) et en turc (Aksu-Koç *et al.*, 2009, 2011).

L'étude propose une analyse descriptive des résultats issus des questionnaires. Elle présente également des caractéristiques qualitatives en ce qui concerne la mise en relation de ces résultats avec les réponses apportées sur le questionnaire parental concernant les facteurs environnementaux qui conditionnent l'acquisition lexicale.

Les questionnaires sont composés de deux inventaires et d'un questionnaire parental traduit dans les deux langues (turc et français). Les inventaires sont composés de questions fermées tandis que le questionnaire parental est composé de questions fermées (oui/non, échelle de Likert, choix multiple) et semi-ouvertes (réponses courtes).

Pour recueillir des données sur notre population cible nous avons collaboré avec les parents qui sont nos médiateurs et nos interlocuteurs principaux. La participation active des associés est une des conditions dans l'élaboration de ce projet.

Critère de sélection de la population cible

Pour mener notre recherche nous avons d'abord délimiter les critères de l'échantillon : enfant – né en France - âgé entre 12 et 24 mois – de parents turcs ou franco-turcs.

Dans un premier temps, nous avons procédé par une recherche active sur le terrain de la population cible : diffusion de la demande d'enquête par réseau de connaissances et par annonce sur réseaux sociaux.

Compte-tenu du nombre de locuteurs turcophones - tout âge confondu - sur le territoire français qui est d'environ 700 000, soit 1% de la population, le nombre de participants à notre enquête est assez restreint en raison des critères restrictifs de notre échantillon.

Zone géographique de la récolte

Nous avons récolté les données uniquement auprès des enfants qui sont nés en France.

Les données analysées ont été recueillies dans la moitié nord de la France, plus précisément dans la région des pays de la Loire (7 enfants dont 6 dans le département du Maine et Loire), dans la région parisienne (5 enfants) et du Loiret (2 enfants).

La récolte des données

La récolte a été essentiellement réalisée par l'intermédiaire du réseau social réel (et non virtuel) et la collaboration des connaissances personnelles.

Les moyens de récolte ont été diversifiés en fonction de la demande des enquêtés : questionnaires en version papier, formulaire en ligne, par entretien téléphonique et/ou en face à face. Nous avons laissé un large choix afin d'optimiser les résultats. Les versions papiers ont été remises en main propre à la demande des parents. Certains ont préféré un entretien en présentiel pour des facilités d'interprétation ou de traduction. La majorité a

répondu via les liens de formulaire en ligne envoyés par mail, estimé plus rapide et plus sécurisé en raison des circonstances liées à la pandémie de Covid-19.

La récolte des données s'est étendue sur une période relativement longue : 17 mois se sont écoulés entre l'envoi du premier questionnaire et la dernière récolte de données. Le premier mail groupé destiné aux parents a été envoyé le 22 octobre 2020 afin de présenter le sujet d'étude et d'expliquer le fonctionnement de l'enquête. Dans ces courriels, nous avons aussi demandé à ce que les questionnaires soient remplis si possible par les deux parents.

La récolte de données a commencé en décembre 2020 et elle s'est terminée en mars 2022. Ce premier envoi a été suivi de plusieurs mails de relances afin d'optimiser le nombre de réponses. Les parents ayant déjà répondu aux questionnaires ont été exclus de la liste de diffusion.

Un accord au préalable de ces envois électroniques a été effectué par téléphone ou de vive voix. Tous les mails adressés ainsi que les questionnaires familiaux ont été rédigés en turc et en français en but de laisser le choix aux parents de répondre dans la langue qu'ils désirent. Nous avons également demandé le consentement des parents afin d'exploiter les réponses de façon anonymisée.

Au total, malgré les critères assez restrictifs de la population cible, nous avons pu avoir l'accord de 25 familles. Cependant, dans cette étude nous avons analysé les données d'un échantillon de 14 enfants.

Les outils de recherche : les questionnaires

Dans cette recherche nous nous sommes servis de questionnaires parentaux qui était au nombre de quatre dont trois à remplir par les parents :

- 1 questionnaire « parental » afin de relever des informations générales sur l'environnement, la famille et les pratiques langagières au sein du foyer.
- 3 inventaires préétablis dans les deux langues (adapté de l'inventaire américain MBCDI MacArthur Communicative Development Inventories). Il s'agit d'un outil d'évaluation pour mesurer la taille du vocabulaire acquis.

- Pour le turc : TIGE « Türkçe İletişim Gelişim Envanteri » (Inventaire Turc du Développement Communicatif) à choisir en fonction de l'âge de l'enfant :
 - TIGE 1 (8-16 mois) (Aksu-Koç, Küntay *et al.*, 2009)
 - TIGE 2 (16-36 mois) (Aksu-Koç, Küntay *et al.*, 2011)
- Pour le français : IFDC (version courte) Inventaire Français du Développement Communicatif (Kern, 2003 ; Kern & Gayraud, 2010).

La durée totale consacrée aux questionnaires est estimée entre 2 et 3 heures pouvant varier d'un enfant à l'autre selon le nombre de lexiques acquis et les réponses apportées dans le questionnaire parental.

Les inventaires sont des outils qui permettent de mesurer la taille et la variété du vocabulaire acquis et de suivre le développement linguistique typique chez le jeune enfant. Ils permettent aussi d'évaluer et de repérer les troubles s'il y a lieu dans le type de développement linguistique dit « atypique ». Néanmoins, l'objectif de cette recherche est purement linguistique. Il ne s'agit donc pas d'évaluer le niveau linguistique ou de proposer un diagnostic dans une approche thérapeutique. La méthode des inventaires MBCDI, fondée sur le rapport des parents, permet de recueillir des données naturalistes sur l'enfant. Par ailleurs, elle permet de comparer les données de manière descriptive et normative.

L'inventaire MBCDI (Fenson *et al.*, 1993) est une référence mondiale qui a fortement inspiré les travaux dans le domaine des recherches sur le développement lexical des jeunes enfants. Il a été étalonné sur plusieurs milliers d'enfants dans le monde et il a été adapté dans des dizaines de langues¹⁸ dont le français (Kern, 2003 ; Kern & Gayraud, 2010) et le turc (Aksu-Koç, Küntay *et al.*, 2009, 2011).

¹⁸ <http://mb-cdi.stanford.edu/adaptations.html>

Le questionnaire parental « général »

Le questionnaire parental (voir annexe) préparé par nos soins a été élaboré afin de récolter des informations générales sur la population cible. Il permet d'avoir de recueillir des données qualitatives notamment par des informations complémentaires et des éclaircissements apportés en rapport à l'acquisition linguistique. La mise en relation de ces données avec les résultats qui ressortent des inventaires permettent de mieux comprendre les variables interindividuelles et de saisir les facteurs influençant la production lexicale.

Ce questionnaire comporte des questions en rapport à l'environnement de l'enfant, aux pratiques langagières au sein du foyer, aux choix des langues selon les circonstances lors des interactions avec l'enfant. Il recense également des informations sur la biographie langagière des parents, sur leur niveau d'études, de leurs occupations, de leur rapport à la langue et au bilinguisme. Il relève aussi des informations concernant la représentation et le statut des langues et des questions liées aux facteurs socioculturels.

Nous nous servons essentiellement de ces informations rapportées par les parents pour l'interprétation des résultats. L'utilisation du terme « questionnaire parental » sera exclusivement réservée aux données issues de ce questionnaire et non des inventaires IFDC ou TIGE.

IFDC (adaptation française)

L'Inventaire Français du Développement Communicatif a été adapté par le laboratoire Dynamique du langage (DDL) du Centre national de la recherche scientifique (CNRS) sous la direction de Kern (2003, 2010). La liste des items proposés dans l'IFDC version courte - une version plus « synthétisée » - (Kern & Gayraud, 2010) sont des mots sélectionnés par leur fréquence d'acquisition et d'utilisation dans la vie quotidienne. Elle présente une corrélation de plus de 90% avec les résultats de la version longue.

L'inventaire se compose de trois listes à remplir en fonction de l'âge, à savoir : 12 mois, 18 mois et 24 mois. Parmi les mots proposés dans l'ordre alphabétique on retrouve des mots de routine, des noms, des verbes, des adjectifs, et des onomatopées, des injonctions et des adverbes (voir annexe).

L'avantage de la version courte est qu'elle permette une évaluation rapide (entre 15 et 30 minutes) contrairement aux versions longues qui peuvent durer environ entre 30 minutes et une heure selon le cas.

TIGE (adaptation turque)

L'inventaire turc est adapté suivant le modèle initial qui se présente en deux volets : TIGE 1 pour les 8-16 mois, et TIGE 2 pour les 16-36 mois (voir annexe).

La version courte n'étant pas proposée à ce jour, nous avons utilisé la version « classique » c'est-à-dire la version longue. Cet inventaire présente plusieurs listes de mots dans une vingtaine de rubriques : bruits d'animaux, mots de routine, noms de jouets, noms de personnes, verbes d'action, etc. Le TIGE 1 propose environ 400 mots pour les moins de 16 mois tandis que le TIGE 2 propose plus de 700 mots pour les enfants qui ont entre 16 et 36 mois.

En plus des listes de mots proposées dans les différentes catégories, TIGE 2 comprend une deuxième partie où sont incluses des questions liées aux compétences grammaticales et morphosyntaxiques.

Validité des questionnaires

La validité des questionnaires (inventaires) a été approuvée par la stabilité et la cohérence dans les résultats obtenus. De nombreuses études et des tests réalisés auprès des enfants dans les différentes langues corroborent avec ceux obtenus par l'inventaire initial développé par l'équipe américaine. Par ailleurs, les résultats obtenus confirment les hypothèses et les théories qu'on retrouve dans la littérature en acquisition du langage (Benedict, 1979 ; Davis & MacNeilage, 1990 ; Bates *et al.*, 1991, entre autres).

Critères d'analyse

Nous avons défini trois critères principaux pour l'analyse des données : l'âge, le seuil de mots (ou d'items) et le pourcentage de langues en fonction de la quantité de production lexicale.

Pour le critère d'âge nous avons effectué 2 regroupements :

- moins 18 mois (4 enfants)
- plus de 18 mois (10 enfants)

Pour le critère de seuil, nous avons délimité 3 niveaux :

- moins de 50 items (5 enfants)
- entre 50 et 100 items (5 enfants)

- plus de 100 items (4 enfants)

Pour déterminer la langue dominante, nous avons utilisé la méthode de pourcentage en fonction de la répartition lexicale des langues dans le vocabulaire. Pour cela, nous avons repris le critère de Hoff (2012) qui suppose que le bilinguisme est équilibré quand le seuil de 40% est atteint en compétences dans une des deux langues. Compte tenu de la population cible, nous avons décidé de prendre une marge plus élargie en raison du vocabulaire très réduit à l'âge précoce. La quantité de production lexicale sera notre seule référence de compétence langagière. Ainsi, nous considérerons que le bilinguisme est équilibré à partir du seuil minimal de 30% dans la langue la moins développée.

CRITERES D'ANALYSE

<i>AGES</i>	12 à 17 mois		18 à 24 mois
<i>SEUIL ITEMS</i>	1 à 50 items	50 à 100 items	+ de 100 items
<i>SEUIL% BILINGUISME</i>	< 30%	30% à 70%	> 70%

Tableau 5 : Des critères pour l'analyse des enfants bilingues précoces entre 12 et 24 mois.

Nous procéderons donc principalement selon ces trois critères et en fonction de la pertinence envisagée dans les résultats.

Présentation de la population cible

L'échantillon est composé de 14 enfants nés de parents turcs ou franco-turcs et qui ont entre 12 et 24 mois.

Ces enfants ont respectivement (en mois et jours) : 13 ;7 / 13 ;23 / 16 ;20 /16 ;20 / 19 / 20 / 20 ;15 / 20 ;23 / 21 / 21 ;25 / 23 / 23 ;15 / 23 ;23 / 24 ;29 mois.

(Moyenne (M) = 19,6 mois ; Écart type (ET) = 3,41 mois).

L'échantillon est constitué d'enfants qui sont :

- Nés entre décembre 2018 et août 2021 (la plupart des enfants (8) sont nés en 2019) ;
- 10 enfants sur 14 ont plus de 18 mois ;
- 5 filles et 9 garçons ;
- Issus de la 3^{ème} génération et de la 4^{ème} génération.

Afin d’anonymiser les noms des enfants et pour des facilités d’interprétation nous avons décidé de coder de la façon suivante : ENF1 : ENFANT - 1^{er} rang (de l’échantillon) par âge chronologique. Ainsi nous avons 14 enfants dénommés ENF1, ENF2, jusqu’à ENF14.

Nous avons décidé de présenter les résultats tels qu’ils nous ont été transmis en respectant l’avis des parents concernant le type de bilinguisme de leur enfant. Dans le tableau ci-dessous le type de bilinguisme « BS » (Bilingue Simultané) ou « BC » (Bilingue Consécutif) a été déterminé par les parents. Il ne reflète donc pas notre point de vue. Nous y reviendrons à ce sujet dans l’interprétation des résultats.

	Age mois et jours	Sexe	Rang dans la fratrie	Mode de garde	Langue domina nte au foyer	Langue domina nte de la mère	LD du père	LD. pers.de la garde
<i>ENF1</i> <i>BS</i>	13 ;07	F	2/2	nounou	BI	BI	BI	BI
<i>ENF2</i> <i>BS</i>	13 ;23	M	3/3	mère	BI	BI	BI	N/A
<i>ENF3</i> <i>BS</i>	16 ;20	M	3/3	mère	TR	BI	TR	N/A
<i>ENF4</i> <i>BS</i>	16 ;20	M	3/3	mère	TR	TR	BI	N/A
<i>ENF5</i> <i>BS</i>	19	M	1 ^{ER}	nounou	FR	FR	BI	FR
<i>ENF6</i> <i>BS</i>	20	F	3/3	mère	TR	BI	BI	N/A
<i>ENF7</i> <i>BC</i>	20 ;15	F	3/3	mère	TR+	BI	TR	N/A
<i>ENF8</i> <i>BC</i>	20 ;23	M	2/2	GM	TR+	BI	BI	TR
<i>ENF9</i> <i>BS</i>	21	M	1 ^{ER}	nounou	TR	BI	BI	FR
<i>ENF10</i> <i>BS</i>	21 ;25	M	1 ^{ER}	père& mère	TR	BI	BI	N/A
<i>ENF11</i> <i>BS</i>	23	F	1 ^{ER}	GM	BI	BI	BI	TR
<i>ENF12</i> <i>BS</i>	23 ;15	M	4/4	mère	TR	BI	TR	N/A
<i>ENF13</i> <i>BS</i>	23 ;23	F	2/2	nounou	FR	FR	BI	FR
<i>ENF14</i> <i>BC</i>	24 ;29	M	1 ^{ER}	GM	TR+	BI	BI	TR

Tableau 6 : Présentation de l’échantillon.

Légende pour lire le tableau : GM : grand-mère ; BI : bilingue « équilibré » ; FR : Français Langue dominante ; TR : Turc Langue Dominante ; TR+ : Turc Langue Unique.

Langue dominante au foyer

- Dans 9 familles, le turc est dominant au sein du foyer, dont 3 qui parlent uniquement en turc (cas des enfants « BC »)
- Dans 2 familles, le français est langue dominante, à savoir les mères et les nounous parlent quasiment qu'en français dans ces 2 familles
- Dans 3 familles les deux langues sont parlées de manière équilibrée.

Le rang dans la fratrie

- 5 enfants sont des premiers-nés,
- 9 sont puînés et les derniers de la fratrie :
 - 3 enfants sont les deuxièmes de la fratrie, 5 enfants sont les troisièmes de la fratrie, 1 enfant est le quatrième de la fratrie.

Profil des parents

Parmi les 14 couples, nous avons 2 mariages mixtes (franco-turcs). Tous les autres parents sont les descendants de familles migrantes, ou alors, ils sont eux-mêmes migrants.

- 8 parents (2 mères et 6 pères) sont nés en Turquie, 20 parents (12 mères et 8 pères) sont nés en France.

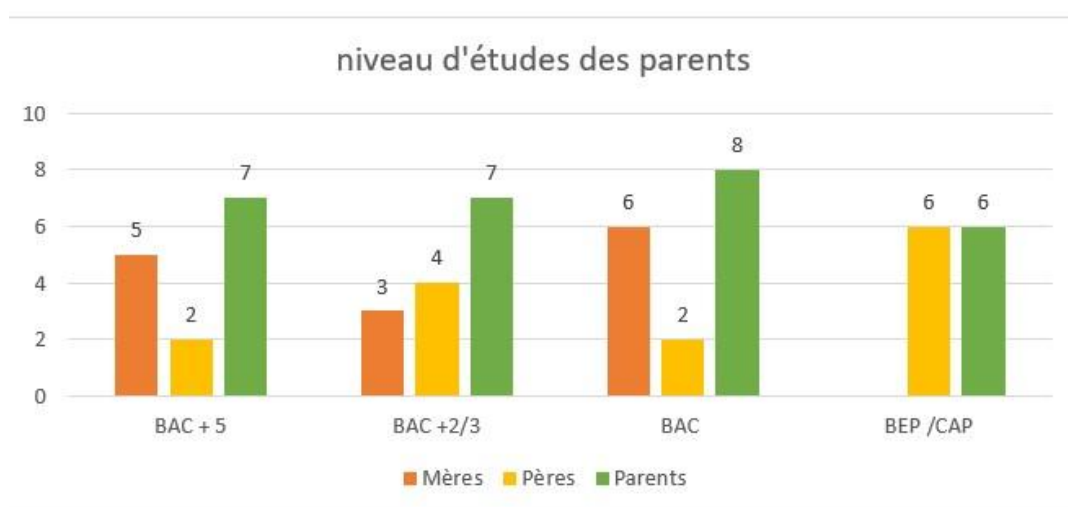
Le bilinguisme des parents

Tous les parents sont bilingues.¹⁹

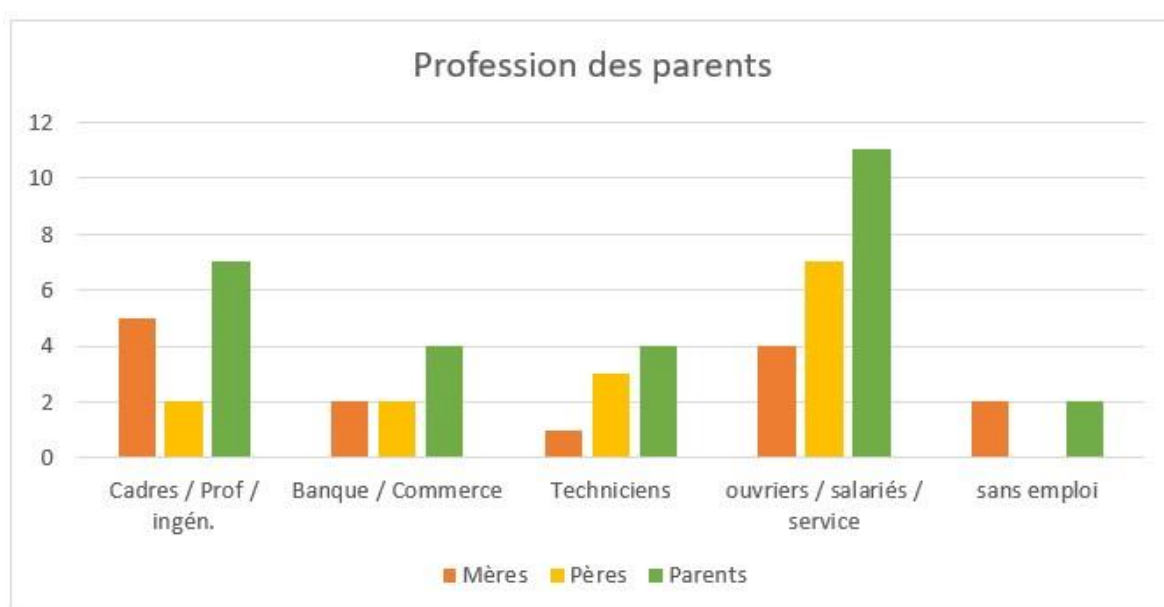
- Toutes les mères sont bilingues dont deux qui ont des compétences limitées en turc, et une mère ayant des compétences limitées en français. Dans ces trois profils, le bilinguisme est plutôt « passif » (Deprez, 2012)
- Tous les pères sont bilingues dont 3 qui ont le turc comme langue dominante.

¹⁹ Selon la définition minimaliste de Macnamara (1966) qui considère que la personne est bilingue s'il possède au moins une des quatre compétences : comprendre, parler, lire, écrire, dans la deuxième langue.

Le niveau d'étude et profession des parents



Nous constatons que le niveau d'études est relativement supérieur par rapport à la moyenne de la classe populaire. Par ailleurs, toutes les mères ont au moins le niveau Bac et ont un niveau d'études supérieurs aux pères des enfants. Néanmoins, nous tenons à préciser que certaines mères (3) n'occupent pas un emploi, ou bien, occupent un emploi moins qualifié que leur niveau d'études.



D'après ces résultats, nous pouvons apercevoir que les enfants de notre échantillon sont issus de familles de la classe moyenne, dont un quart de la classe moyenne supérieure.

Contraintes et forces de l'enquête

Forces de l'enquête

Les questionnaires parentaux sont d'une grande aide pour étudier le développement linguistique des jeunes enfants. En effet, les parents sont les principales sources d'informations au sujet du développement des jeunes enfants. Ils sont les mieux placés pour répondre aux questions relatives au lexique de leur enfant car ils connaissent mieux la population cible (Dale, 1991).

Ainsi, nous avons pu récolter des données en milieu « naturel » en laissant une grande liberté de temps pour répondre selon la disponibilité des parents. Ces données n'auront pas pu être récoltées dans le cadre formel d'une étude expérimentale ou lors d'un enregistrement délimité en temps.

Un autre point fort de cette étude est sans doute les informations supplémentaires et complémentaires recueillies grâce au questionnaire parental.

Malgré la durée relativement longue (2h à 3h) requise pour remplir les questionnaires, les parents et surtout les mamans étaient particulièrement intéressés et investis dans ce projet. Certaines ont dû répéter la tâche faute d'envoi de leurs réponses par la plateforme électronique. Certaines ont demandé des nouvelles de l'avancement et ont fait part de leur volonté à voir les résultats de la recherche.

L'avantage des inventaires est qu'ils permettent aux participants, c'est-à-dire aux parents, d'avoir un aperçu - en temps immédiat - de la production lexicale de leur enfant.

Contraintes et limites de l'enquête

Les limites concernant la méthodologie sont principalement liées à la manière dont les données sont recueillies, c'est-à-dire de manière indirecte (Kail & Bassano, 2000). En effet, les parents ont parfois une vision subjective de leur enfant, ce qui peut aussi influencer leur perception vis-à-vis des compétences réelles. Néanmoins, le caractère quantitatif de l'étude qui se focalise sur le vocabulaire productif et l'utilisation de questions fermées diminue le risque de surestimation (ou de sous-estimation) éventuelle.

Les contraintes liées à l'âge (entre 12 et 24 mois) et aux critères spécifiques (être nées en France, de familles turques ou franco-turques) sur la population cible a fortement réduit le nombre de notre échantillon. Concernant le critère d'âge, certains parents ont voulu attendre l'augmentation des productions lexicales pour répondre aux questionnaires,

ce qui réduit davantage la tranche d'âge étudiée. En effet, 10 enfants sur 14 ont plus de 18 mois. Certains parents ont rempli que le tiers ou les deux tiers des questionnaires. Ces données ont donc été exclues des analyses. De plus, la population franco-turque (tout âge compris) sur le territoire est très minoritaire, soit 1% de la population.

La réticence de certains parents vis-à-vis de l'étude a également eu un impact dans le nombre de l'échantillon. En effet, un accord préalable ainsi que le consentement²⁰ des deux parents étaient prérequis pour pouvoir exploiter les données concernant leur enfant. Sur 25 réponses positives à notre demande de participation, une dizaine a été exclue des analyses, pour diverses raisons : questionnaires incomplets, abandon, réticence, manque de temps ou de disponibilité.

Les contraintes liées aux circonstances de la pandémie Covid-19 (mesures restrictives, précautions sanitaires, quarantaine, etc.), coïncidant avec la période de l'étude, ont également eu un impact en ce qui concerne la diffusion de l'annonce, les rencontres, la motivation des parents. Les difficultés liées à la récolte des données ont retardé l'analyse des données et la présentation des résultats. En effet, la période de récolte s'est étendue sur 15 mois (première récolte en décembre 2020 – dernière récolte en mars 2022).

Dernièrement, bien que nous ayons demandé de remplir les questionnaires en présence des deux parents (dans la mesure du possible), les réponses reflètent essentiellement le point de vue des mères. En effet, toutes les réponses apportées appartiennent aux mères des enfants étudiés.

²⁰ Un exemplaire de l'attestation de consentement est présenté dans les annexes.

Partie III

-

RESULTATS ET DISCUSSION

Présentation et analyse des résultats

Nous aimerions apporter quelques clarifications et rappels avant de commencer à présenter les résultats.

Pour ne pas prêter à confusion, l'utilisation du terme « questionnaire parental » sera exclusivement réservée au questionnaire élaboré par nous-même. Il s'agit des réponses qualitatives qui reflètent le point de vue (objectif ou subjectif) des parents, contrairement aux données quantitatives issues des inventaires IFDC ou TIGE.

La quantité de mots dans les deux langues représente le lexique dit « théorique » et c'est sur ces données-là que seront basées les résultats suivants.

Les résultats seront interprétés et discutés dans la même section.

1. Le lexique en chiffres

La quantité de productions dans le vocabulaire total est en moyenne de 104 items par notre échantillon (N=14). Celle du lexique français est de 25 items (moyenne) et celle du lexique turc de 79 items (moyenne). Nous remarquons que le turc est quantitativement supérieur en production lexicale dans cet échantillon.

Les enfants (N=4) qui ont moins de 18 mois (âge moyen=14 ;8) produisent en moyenne 11 items en français, 23 items en turc, et 35 items dans la totalité du vocabulaire.

Les enfants (N=9) qui ont plus de 20 mois (âge moyen=21 ;8) produisent en moyenne 33 items en français, 112 items en turc, et 145 items dans la totalité du vocabulaire.

L'acquisition du lexique en fonction du genre

L'âge moyen est de 19,9 mois pour les filles et de 19,4 mois pour les garçons. La production moyenne des filles est de 123 items (N=5) et 93,5 items pour la moyenne des garçons (N=9).

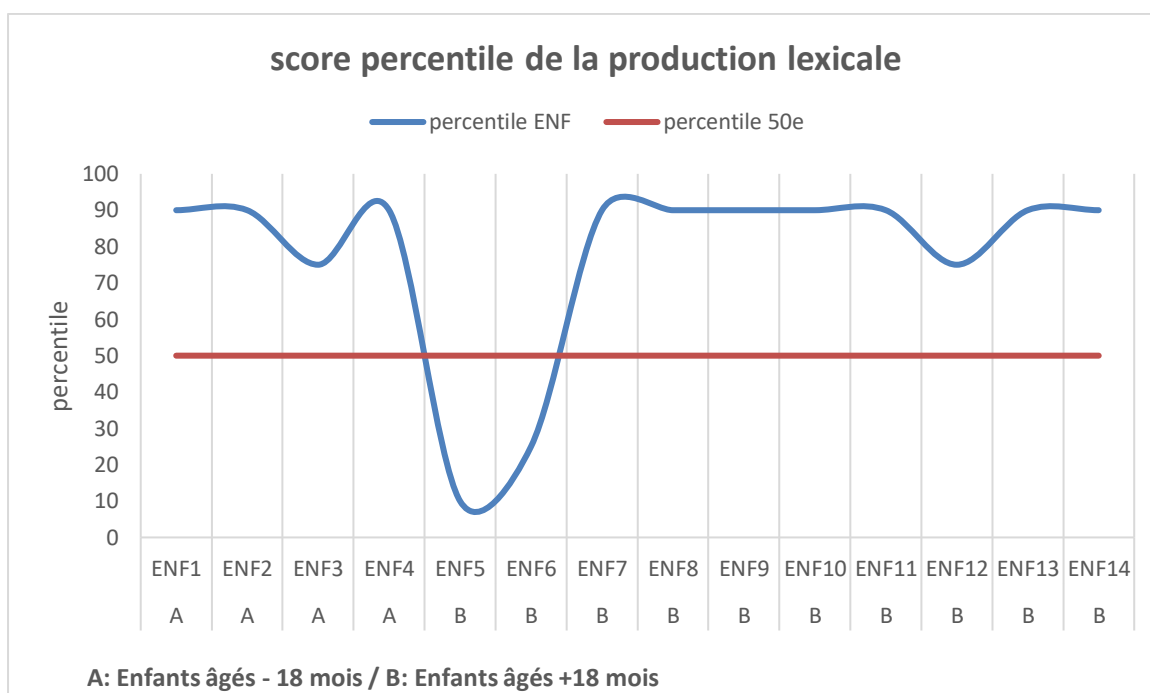
Toutefois, étant donné que notre échantillon soit restreint (N=14) et que le nombre de filles et de garçons ne soient pas réparti de façon égalitaire nous n'avons pas effectué d'analyse détaillé. Par ailleurs, dans les comparaisons interindividuelles nous n'avons pas noté de différence significative entre les deux sexes.

L'acquisition du lexique (quantité, score, seuil)

AGES	ENFANTS	Sexe	Items produits	Percentile	Combinaison de mots	Seuil items
Enfants âgés de moins de 18 mois	ENF1	F	32	90 ^e	Non	< 50
	ENF2	M	67	90 ^e	Non	50-100
	ENF3	M	9	75 ^e	Non	< 50
	ENF4	M	33	90 ^e	Oui	< 50
Enfants âgés de plus de 18 mois	ENF5	M	4	10 ^e	Non	< 50
	ENF6	F	16	25 ^e	Non	< 50
	ENF7	F	52	90 ^e	Non	50-100
	ENF8	M	63	90 ^e	Non	50-100
	ENF9	M	102	90 ^e	Oui	50-100
	ENF10	M	224	90 ^e	Oui	> 100
	ENF11	F	267	90 ^e	Oui	> 100
	ENF12	M	96	75 ^e	Oui	50-100
	ENF13	F	248	90 ^e	Oui	> 100
	ENF14	M	244	90 ^e	Oui	> 100

Tableau 7 : Résultats de l'échantillon : items produits, score percentile, combinaison de mots, seuil.

Score en percentile



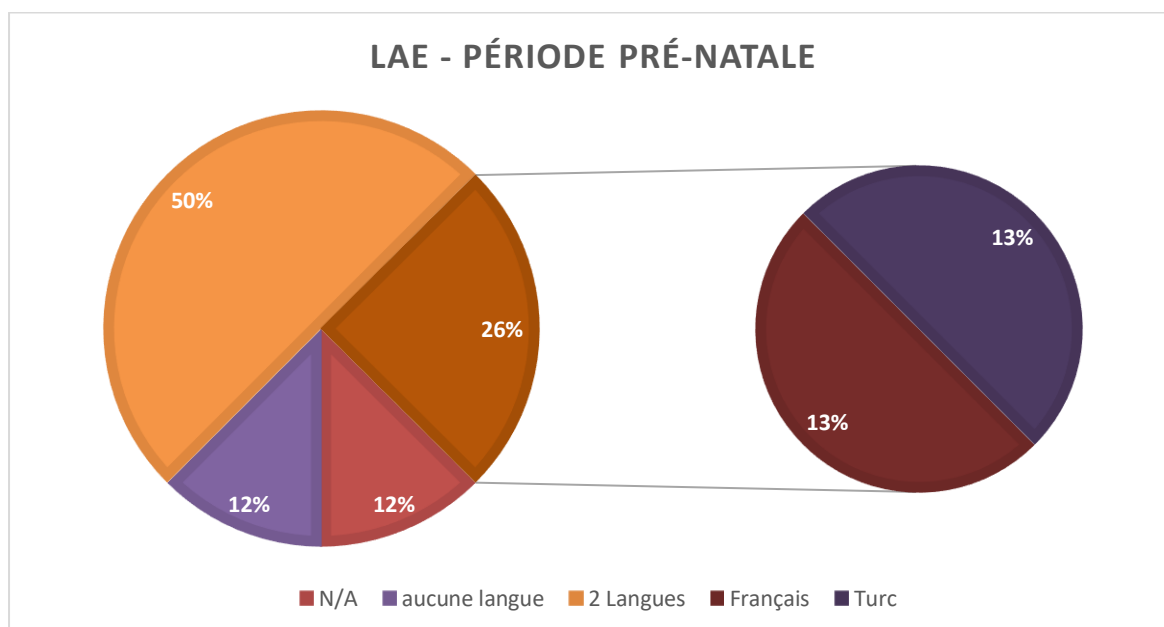
Le score exprimé en percentile permet de situer la production lexicale de l'enfant par rapport à l'ensemble de la population cible en fonction de la tranche d'âge. L'inventaire apporte la précision que deux scores inférieurs ou égaux au 10e percentile sur le questionnaire est un signe d'alerte concernant l'acquisition linguistique.

Dans ces résultats, nous pouvons apercevoir que la grande majorité de l'échantillon se situe dans le 90^e percentile et deux enfants se situent en dessous de la moitié de l'ensemble des enfants du même âge dont une qui est de sexe féminin.

L'hypothèse selon laquelle les filles ont de meilleurs scores en production langagière est indémontrable dans notre échantillon du fait que leur nombre soit très réduit (5). Les filles de notre échantillon ENF1, ENF6, ENF7, ENF11, ENF13 sont pour la plupart situées dans le 90^e percentile par rapport à l'ensemble de la population cible du même âge. Cependant, une (ENF6) parmi les 5 filles se positionne au 25^e percentile.

2. La période pré-linguistique

Dans le questionnaire parental, nous avons demandé aux parents s'ils s'adressaient à leurs enfants pendant la grossesse, et si oui dans quelle(s) langue(s).



Nous constatons que la grande majorité des mères s'adressent à leur enfant dès la période de la grossesse. La moitié des mères rapportent parler dans les deux langues et le quart uniquement en turc ou en français. Les enfants à qui on s'adressait uniquement en français sont ceux issus de couple mixte dont les mères sont françaises. Les enfants à qui on s'adressait uniquement en turc sont issus de parents bilingues précoces qui ont fait le choix conscient de parler uniquement turc.

Age d'apparition des premiers mots

D'après les réponses données au questionnaire parental, les enfants de notre échantillon (N=14) ont commencé à prononcer leur premier mot à environ 9,5 mois (âge moyen), dans un intervalle d'âge de 6 à 15 mois (Ecart type=2,95). Par ailleurs, les parents rapportent que les premières productions étaient majoritairement en turc, soit 11 enfants sur 14 ont prononcé leurs premiers mots en turc.

Nature des premiers mots

Les premiers mots produits (selon l'ordre de production d'après le rapport parental)	
1^{ère} position	2^{ème} ou 3^{ème} position
Baba (papa) x11 anne (maman) x2 mama x1	anne x5 maman/mama ; dede (papy) x4 baba x3 papa ; abla (grande-sœur) ; abi (grand-frère) ; cocotte ; dayı (oncle) ; arre (arrête) ; aç (ouvre) ; su (eau) x1

Nous remarquons que les tout premiers mots sont quasiment que des noms de personnes.

Les autres (premiers) mots que l'on retrouve dans le lexique précoce de notre échantillon sont :

- dans les catégories grammaticales,
 - Mots de routine : « Hadi » (vas-y), « allo », « encore », « nennen » (dodo) ;
 - Verbes : « gel » (viens), « ver » (donne), « kapat » (ferme), « bitti » (c'est fini) ;
- dans les catégories sémantiques,
 - Noms de personnes ou d'animaux : « kedi » (chat), « aneanne » (grand-mère), « mamie », « bébé » ;
 - Nourriture : « su » (eau), « de l'eau », « meme » (sein/tétine), « bonbon » ;
 - Objet personnel : « doudou ».

Dans les premiers mots mentionnés nous retrouvons 28 items différents dont 17 items en turc et 11 items en français, soit presque les deux tiers des premiers mots sont en turc. Les mots équivalents dans les deux langues pour exprimer un même concept dans cette liste sont au nombre de 4 : maman/anne, baba/papa, mamie/anneanne, de l'eau/su. Ils représentent environ 14% des 28 items de cette première liste. Un pourcentage cohérent avec les résultats de l'étude comparative de Boysson-Bardies (1996) sur les premiers mots des enfants français, américains, suédois et japonais qui montrent que seulement 12 % des

items produits ont le même contenu sémantique (*voir chapitre 3.3. L'enfant à 12 mois : les premiers mots*).

Les catégories sémantiques qui se démarquent dans le premier vocabulaire sont les noms de personnes (8) et la nourriture (3).

Les catégories grammaticales sont essentiellement des noms (19), puis des verbes d'action (6) dont cinq en turc et un en français et des mots para-lexicaux ou des mots sociaux - (3).

Bassano (2005) souligne l'aspect socio-pragmatique des items que l'on retrouve dans le premier vocabulaire des enfants. Les mots les adverbes, les interjections ou les mots sociaux comme « allo », « encore », « d'accord », les particules « oui/non » et les formules figées comme « y a plus », « c'est bon » sont fréquemment utilisés surtout par les enfants de type expressifs.

La combinaison des mots

D'après les résultats de notre échantillon la combinaison des mots apparaît dès 16 mois (ENF4) qui possède 33 items dans son vocabulaire productif. Ses combinaisons sont « baba ditti » (papa parti), « baba yok » (y a pas papa). D'après le questionnaire parental certains autres enfants ont commencé à combiner les mots dès 14 mois (ENF13).

Parmi les combinaisons de mots rapportées sur le questionnaire parental nous retrouvons :

« de l'eau », « encore gâteau », « baba bonbon », « abla dodo », « anne gel » (maman viens), « baba atti » (papa a jeté), « araba sil » (nettoie voiture), « baba çalışıyor » (papa travaille), « hala gitti » (tante parti), « anne bak » (maman regarde), « bebek nerde ? » (où est bébé ?), « su encore » (eau encore).

Nous remarquons que les premières combinaisons sont produites pour exprimer un besoin (vital) comme demander de l'eau, mais aussi dans un but socio-pragmatique pour interagir avec l'entourage « où est bébé ? ». Les « phrases » sont essentiellement composées de Sujet-Verbe pour décrire les actions de l'environnement proche ou encore des verbes à l'impératif comme « gel / viens », « bak / regarde ».

L'exemple de combinaison « su encore » (eau encore) produite par ENF9 est particulièrement intéressant car il ne s'agit pas seulement d'associer deux mots mais aussi

deux langues. Le « code switching » fait son apparition dès 21 mois chez cet enfant bilingue simultané.

Tous les enfants qui produisent des mots combinés appartiennent à la tranche d'âge des plus de 18 mois, à une exception (ENF4, 16 ;20 mois). De même tous les enfants qui ont commencé à construire des « phrases » de deux mots sont situés dans le 90^e percentile en production lexicale, à l'exception de ENF12 qui se situe au seuil du 75^e percentile.

La moyenne d'items produits par les enfants qui combinent des mots est d'environ 173 items.

3. La composition du premier vocabulaire

Dans cette partie, nous allons analyser en détail la composition du vocabulaire sous trois catégories en fonction de notre critère d'analyse (*voir méthodologie - critère d'analyse*).

Nous avons formé trois groupes en fonction du seuil de production lexicale. Le premier groupe sera composé d'enfants qui produisent moins de 50 items, le deuxième groupe sera celui des enfants qui produisent entre 50 et 100 items et le troisième groupe sera composé d'enfants qui produisent plus de 100 items.

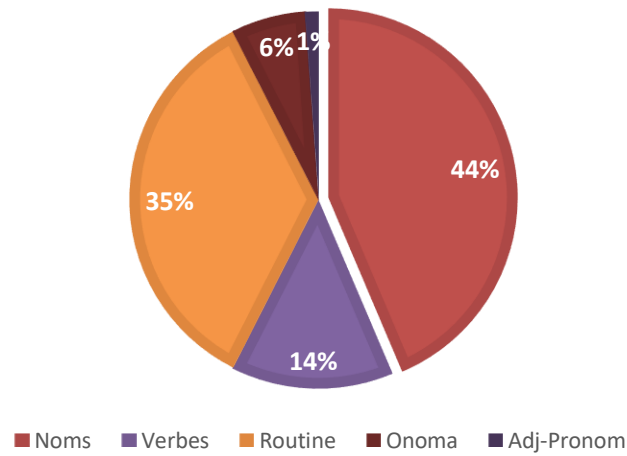
Nous allons voir si nos hypothèses énoncées dans la partie II concernant la répartition des catégories grammaticales seront confirmées.

Seuil moins de 50 items

Ce groupe (N=5) correspond aux enfants qui n'ont pas encore atteint l'étape de l'explosion lexicale. Il s'agit en effet du lexique précoce selon les termes de Daviault (2011).

La moyenne est d'environ 19 items et de 16,9 mois pour cet échantillon « seuil <50 mots ».

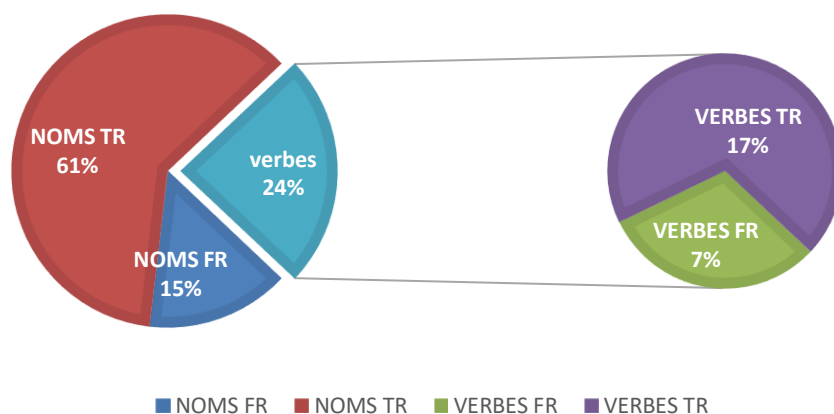
REPARTITION GRAMMATICALE DU LEXIQUE PRECOCE SEUIL <50 ITEMS



Nous constatons que la catégorie nominale occupe presque la moitié du vocabulaire avec 44%. Toutefois, ce pourcentage paraît relativement inférieur comparé au vocabulaire des enfants monolingues francophones (8-16 mois) composé à 80% de noms (Kern & Gayraud, 2010). La catégorie composée de mots de routine (items para-lexicaux, adverbes, interjection, locutions) vient en deuxième avec 35%. Les verbes sont relativement peu dominants et occupent 14% du lexique précoce d'après les résultats de cet échantillon. Quant aux adjectifs, nous pouvons voir qu'ils sont quasi-absents (1%).

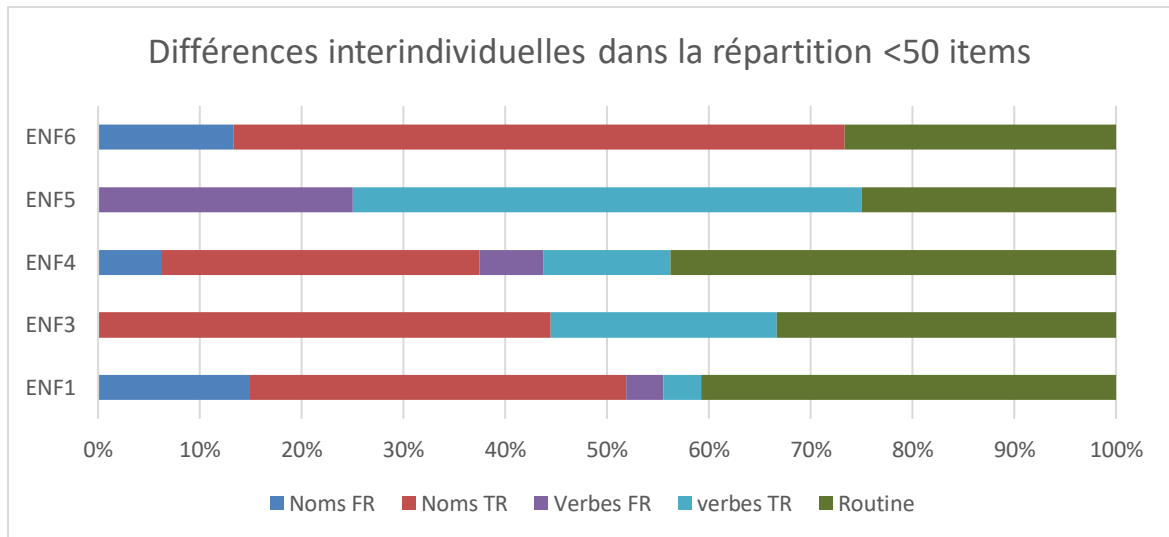
Nous allons maintenant comparer la répartition des noms et des verbes dans les deux lexiques.

RÉPARTITION NOMS ET VERBES: FR VS TR (SEUIL <50 ITEMS)



Nous constatons que le taux de verbes en turc est largement supérieur au taux en français.

Dernièrement, nous allons voir s'il existe des différences interindividuelles dans ce même échantillon.



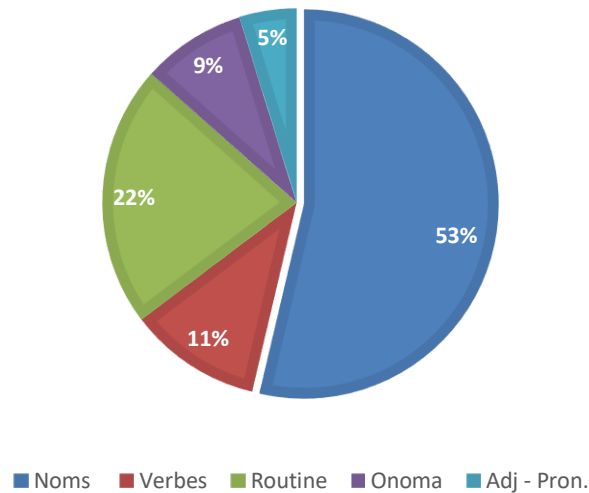
De nouveau, nous constatons que les noms sont généralement prédominants dans l'ensemble de l'échantillon. Toutefois, nous remarquons que ENF5 n'a produit aucun nom commun, tandis que ENF6 n'a produit aucun verbe. Le vocabulaire de ENF5 est majoritairement composé de verbes. En effet, 3 items parmi 4 (au total) sont des verbes dont 2 en turc et 1 en français. Le quatrième item de cet enfant est un mot de routine. Nous sommes donc face à un développement lexical atypique. Quant à l'exemple de ENF4, il dispose d'autant de mots de routine que de noms communs dans son vocabulaire.

Encore une fois, nous apercevons que les mots de routine occupent une place importante et sont plus dominants que la catégorie verbale dans la composition du lexique précoce.

Seuil entre 50 et 100 items

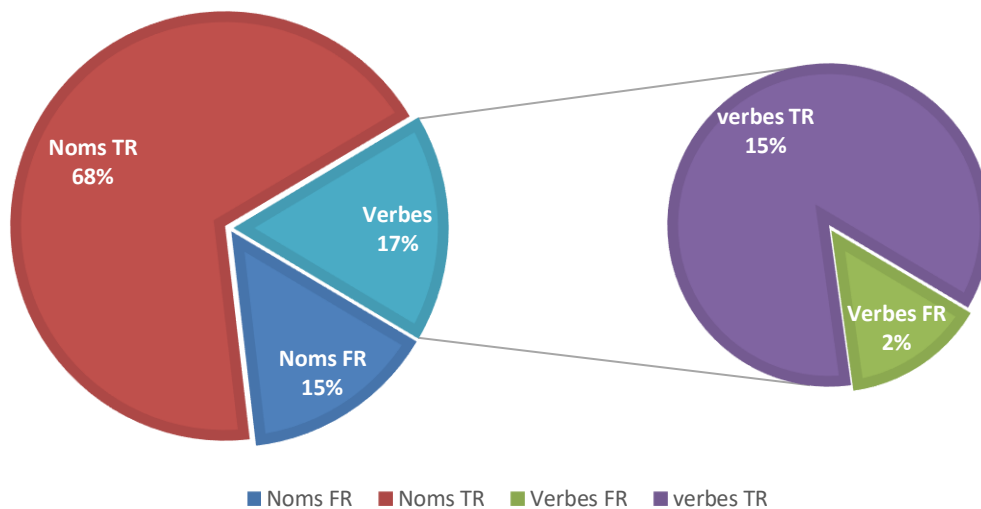
Cet échantillon est composé de 5 enfants. Il regroupe les enfants qui viennent tout juste d'atteindre le seuil de 50 items et qui produisent entre 50 et 100 items. L'âge moyen est d'environ 20 mois et la production moyenne est de 76 items pour cet échantillon (N=5).

REPARTITION GRAMMATICALE DU SEUIL 50-100 ITEMS

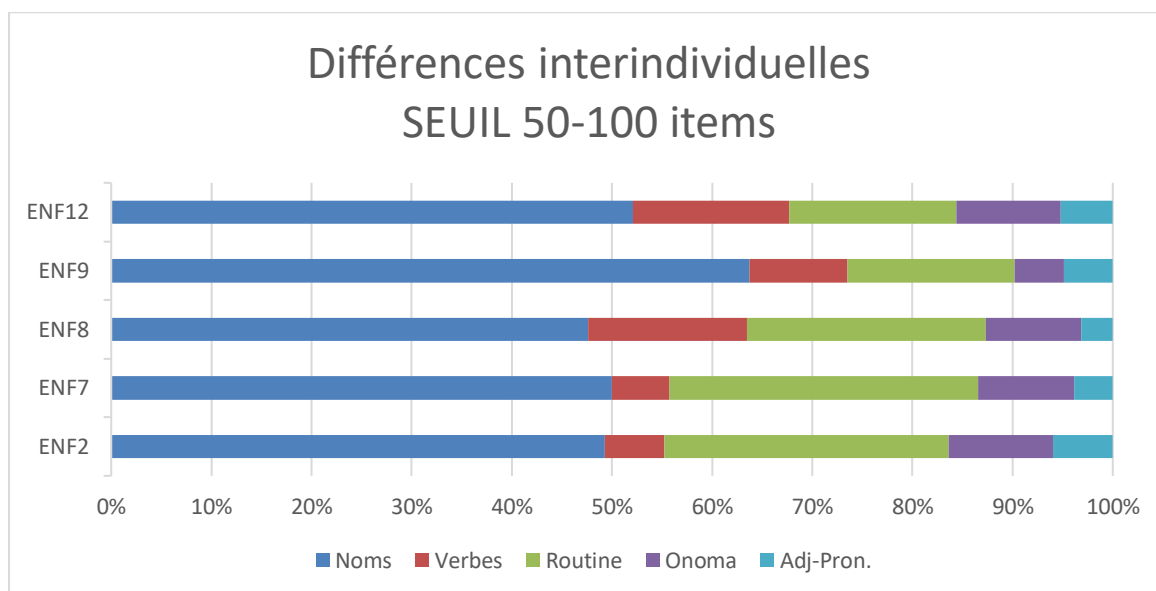


Nous apercevons que la catégorie nominale occupe la moitié (53%) du vocabulaire des enfants bilingues franco-turcs qui produisent entre 50 et 100 items. Comparés aux enfants du seuil précédent (<50 items) la taille des mots de routine a diminué (en passant de 35% à 22%) tandis que celle des noms a légèrement augmenté. La part des verbes est relativement stagnante avec 11%. Elle est suivie de près par celle des onomatopées qui occupe 9% du vocabulaire total. Les adjectifs commencent à prendre du volume (5%) dans le vocabulaire qui continue de s'enrichir.

RÉPARTITION NOMS ET VERBES: FR VS TR (SEUIL 50-100 ITEMS)



La répartition des catégories nominales et verbales est relativement semblable à celle de l'échantillon précédente. Les noms sont amplement dominants sur les verbes. La part des verbes, surtout en français, est légèrement rétrécie dans cet échantillon. En revanche la taille de la catégorie nominale a augmenté dans le lexique turc en passant de 61% à 68%.



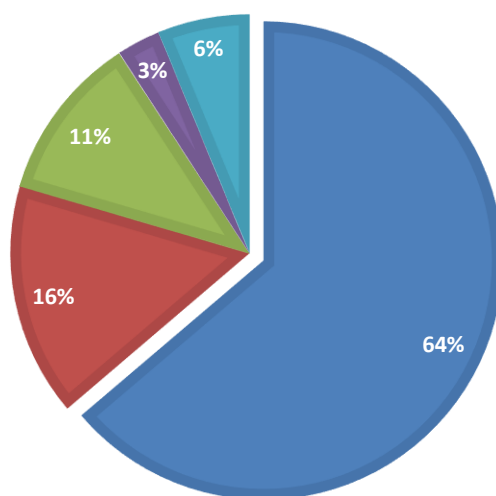
Dans ce graphique, nous pouvons apercevoir que tous les enfants de cet échantillon produisent des noms, des verbes, des mots sociaux, des onomatopées et des adjectifs. Tous les enfants de ce groupe ont au moins un adjectif (en turc ou en français) dans leur vocabulaire. Nous remarquons également que les noms occupent au moins la moitié du vocabulaire de chacun. Cet échantillon est relativement homogène comparé aux enfants du seuil de moins de 50 items.

Toutefois, nous tenons à préciser que toutes les productions verbales en français appartiennent à ENF8 qui développe un bilinguisme égalitaire dans les deux langues. Nous étudierons plus en détail le cas de ENF8 dans « l'Etude de cas 1 ».

Seuil plus de 100 items

Dans ce dernier échantillon (N=4), nous allons analyser la répartition lexicale des enfants qui se trouvent au-dessus du seuil de 100 mots. La moyenne de production lexicale est de 245 items pour un âge moyen de 23 mois.

REPARTITION GRAMMATICALE SEUIL >100 ITEMS



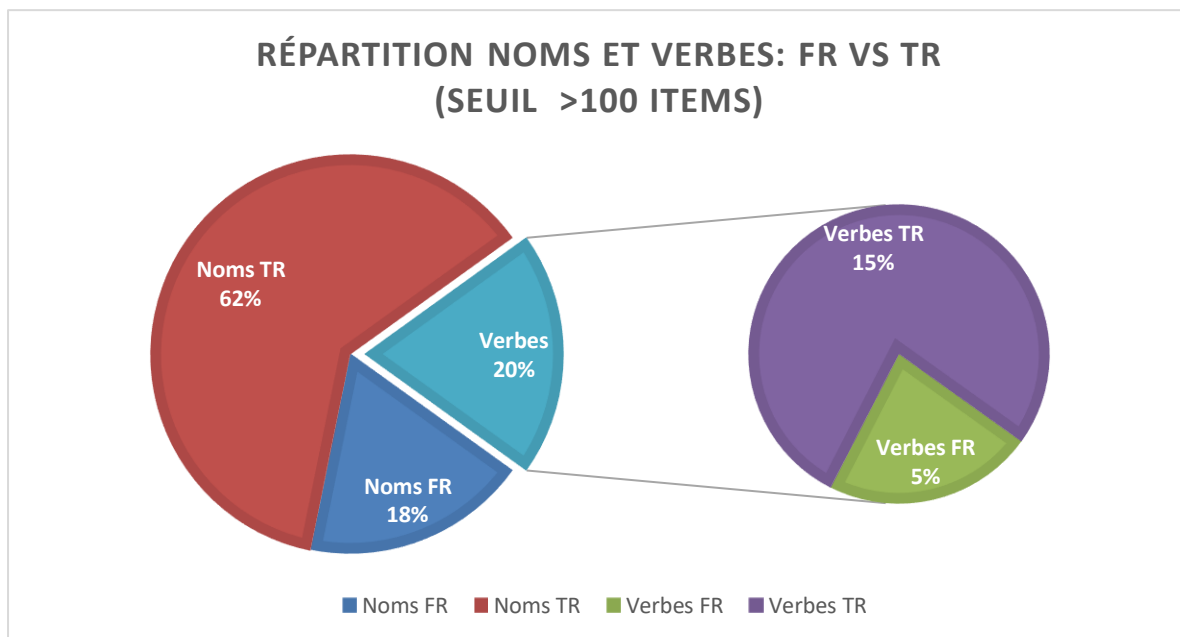
■ Noms ■ Verbes ■ Routine ■ Onoma ■ Adj-Pron.

Commençons tout d'abord par préciser que tous les enfants de cette catégorie ont au moins 200 items dans leur vocabulaire. Cette différence quantitative s'explique par le phénomène d'explosion lexicale, période dans laquelle les enfants produisent plusieurs nouveaux mots par jour. La courbe d'acquisition lexicale qui était jusqu'alors linéaire s'accélère brusquement. Etant donné que notre étude soit transversale, nous ne pourrons pas l'exposer dans les résultats.

La part des verbes a légèrement augmenté par rapport à l'échantillon précédant en passant de 11% à 16%. La part des mots de routine et celle des onomatopées ont diminué même si la quantité d'items continuent d'augmenter dans toutes les catégories.

La taille de la catégorie nominale continue d'augmenter progressivement dans le vocabulaire. Elle est passé de 44% (<50 items) à 53% (50-100 items) puis enfin à 64% (> 100 items).

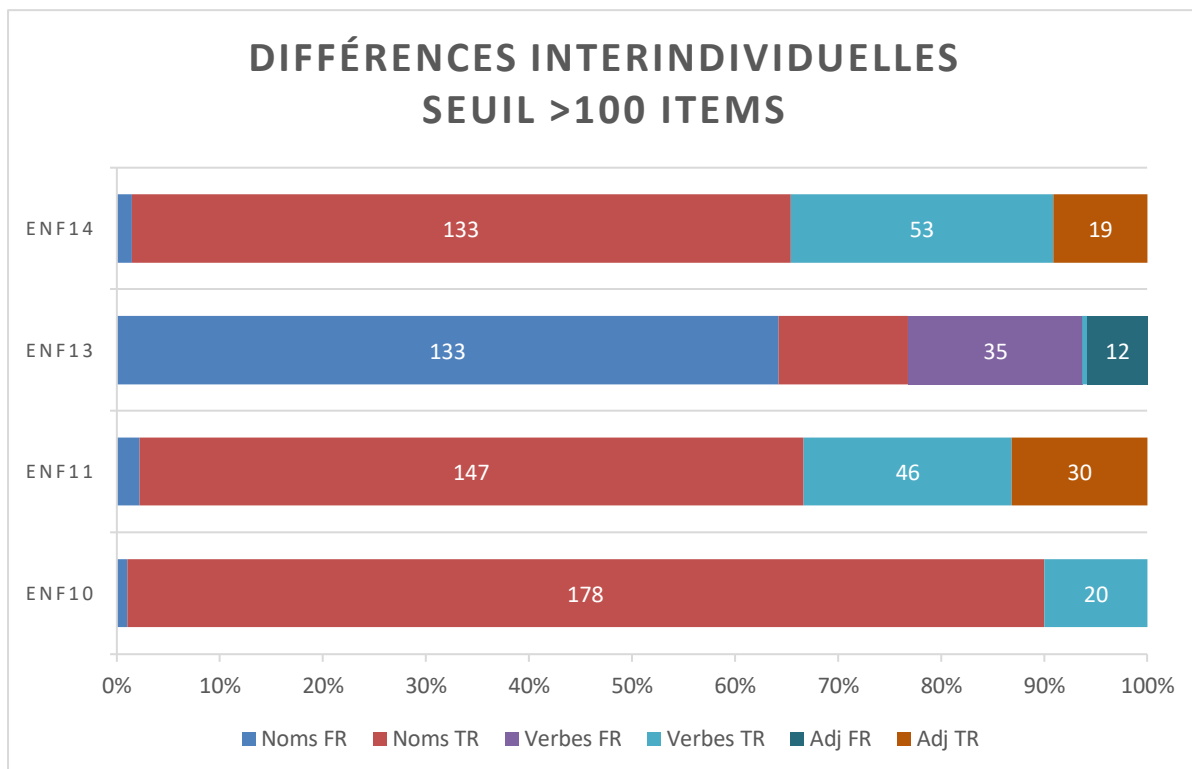
Nous allons maintenant comparer la répartition des noms et des verbes dans ce dernier échantillon.



Quand nous comparons les deux catégories nous pouvons constater que les noms sont amplement dominants sur les verbes (80% contre 20%) et le lexique turc est dominant sur le lexique français. Cela s'explique par le fait que le turc soit la langue dominante dans la majorité des cas étudiés.

En comparaison aux résultats des enfants monolingues francophones (Bassano, 1998 ; Kern & Gayraud, 2010) et anglophones (Benedict, 1979 ; Bates *et al.*, 1993), nous remarquons que la taille de la catégorie nominale dans le vocabulaire de l'enfant bilingue franco-turc augmente progressivement tandis qu'elle diminue en français et en anglais. Chez les enfants américains par exemple, la part des noms qui constitue 70% du lexique précoce (50 premiers mots) diminue à 55% quand l'enfant atteint entre 100 et 200 mots.

Les résultats de notre échantillon se rapprochent plus des résultats de l'étude comparative de Altinkamis et al. (2016) réalisée auprès des enfants bilingues précoces turco-néerlandais. En effet, le pourcentage des noms dans le vocabulaire de ces enfants turcophones était passé de 55% (avant 16 mois) à 63% (entre 17 et 23 mois) (*ibid.*).



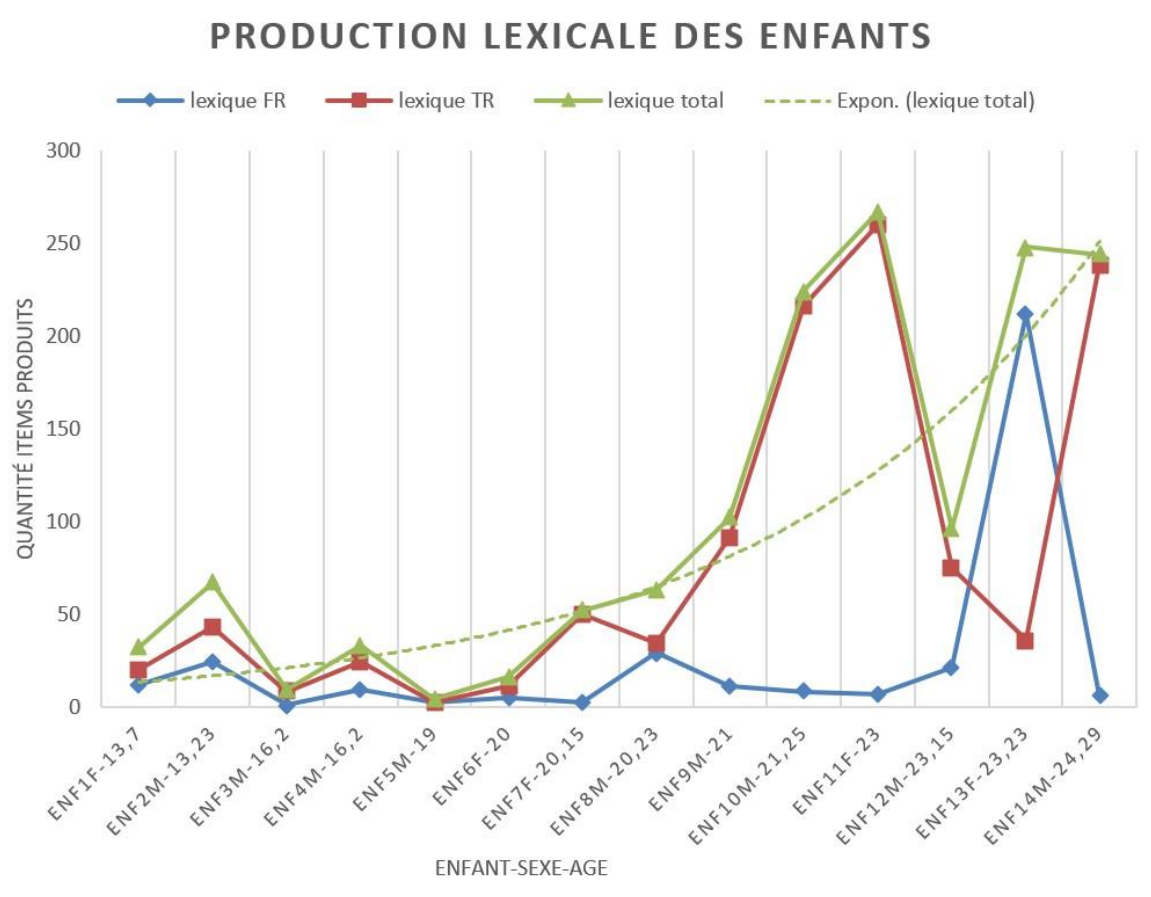
Dans cet échantillon (N=4), ENF10, ENF11 et ENF14 ont une forte dominance (97%) de mots turcs dans leur vocabulaire. Inversement ENF13 possède un vocabulaire riche en français (85%). Cet enfant francophone possède autant de noms et de verbes en français que les autres enfants en possèdent dans leur lexique turc. Nous présenterons une analyse plus détaillée pour ENF13 et ENF14 qui sont proche du « monolinguisme » dans deux langues différentes.

Dans le vocabulaire de ENF11, ENF13 et ENF14 les adjectifs se développent de façon unilatérale c'est-à-dire qu'ils sont soit en turc soit en français en fonction de la langue dominante de l'enfant. ENF10 qui a 21 mois et 25 jours n'a pas encore commencé à produire d'adjectif.

4. Le bilinguisme des enfants franco-turcs

Comme nous l'avons déjà vu dans chapitre 4 de la partie 1, il existe plusieurs types de bilinguisme. En ce qui concerne les enfants de notre échantillon, ils seront soit bilingues simultanés soit bilingues consécutifs.

Ces deux types de bilinguisme sont essentiellement définis en fonction des pratiques langagières des parents et notamment du LAE. Le bilinguisme précoce simultané est en effet lorsque l'enfant est exposé aux deux langues depuis sa naissance, tandis que dans le bilinguisme précoce consécutif les deux langues sont acquises de manière successive l'une après l'autre.



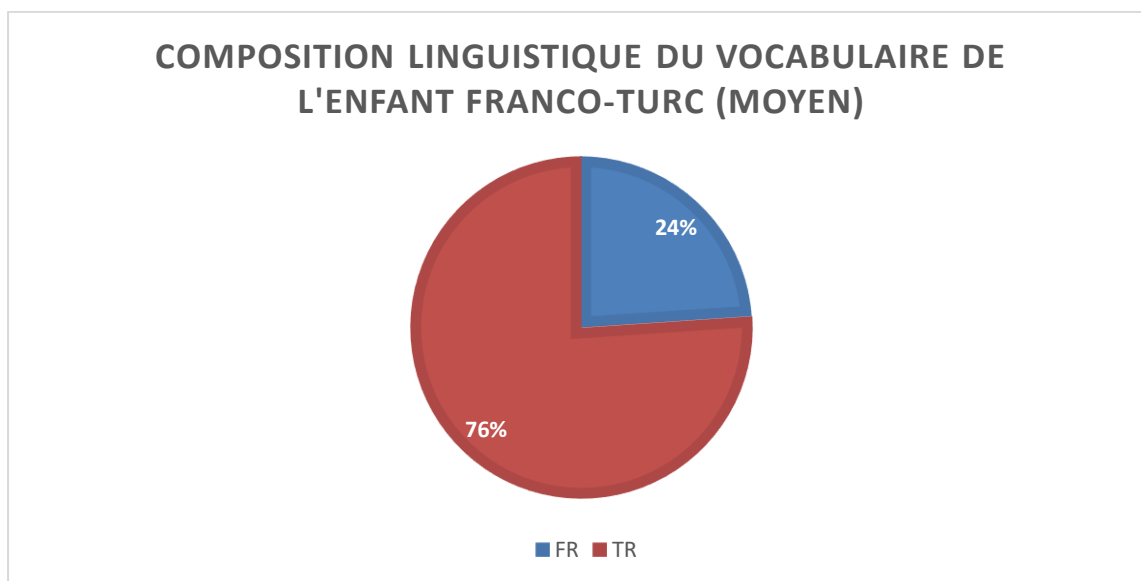
Dans cette représentation de production lexicale, le croisement des courbes rouge (carré) et bleue (losange) correspond à une quantité égalitaire de productions dans les deux langues. Plus l'écart est réduit entre ces deux courbes, plus le bilinguisme est considéré comme étant équilibré. Inversement, chez les enfants quasi-monolingues l'écart entre les deux courbes (les deux lexiques) est très large. La courbe (bleue ou rouge) qui est la plus

proche de la courbe verte (triangle), c'est-à-dire de la courbe qui représente le lexique total, nous indique la langue dominante de l'enfant.

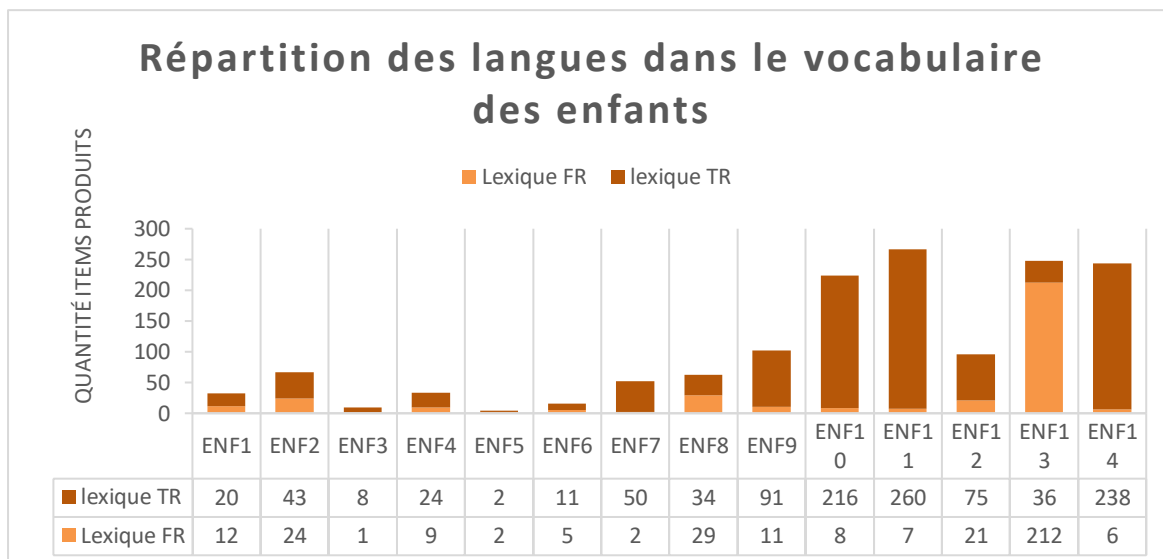
Sur ce graphique nous pouvons apercevoir que l'écart entre les deux langues est assez large chez les enfants ENF7, ENF9, ENF10, ENF11, ENF13 et ENF14. Cela signifie que la production lexicale des deux langues s'est développée de manière très inégale dans le vocabulaire des enfants mentionnés.

D'après ces résultats, nous constatons que le type de bilinguisme défini en fonction des réponses des parents ne reflètent pas la situation réelle du bilinguisme développé chez les enfants concernés. En effet, seulement 3 familles, à savoir les parents de ENF7, ENF8 et ENF14, avaient mentionné qu'ils s'adressaient à leur enfant uniquement en turc. Nous donnerons une explication détaillée dans *l'Etude de cas 1* concernant les trois familles qui ont répondu « bilingue consécutif » sur le questionnaire parental.

Répartition des langues dans le vocabulaire



L'illustration ci-dessus représente la répartition des langues dans le premier vocabulaire d'un enfant franco-turc né en France - obtenu par la moyenne de production lexicale dans chaque langue à partir de l'échantillon (Lexique moyen = 104 items, lexique moyen FR=25 items, lexique moyen TR=79 items).

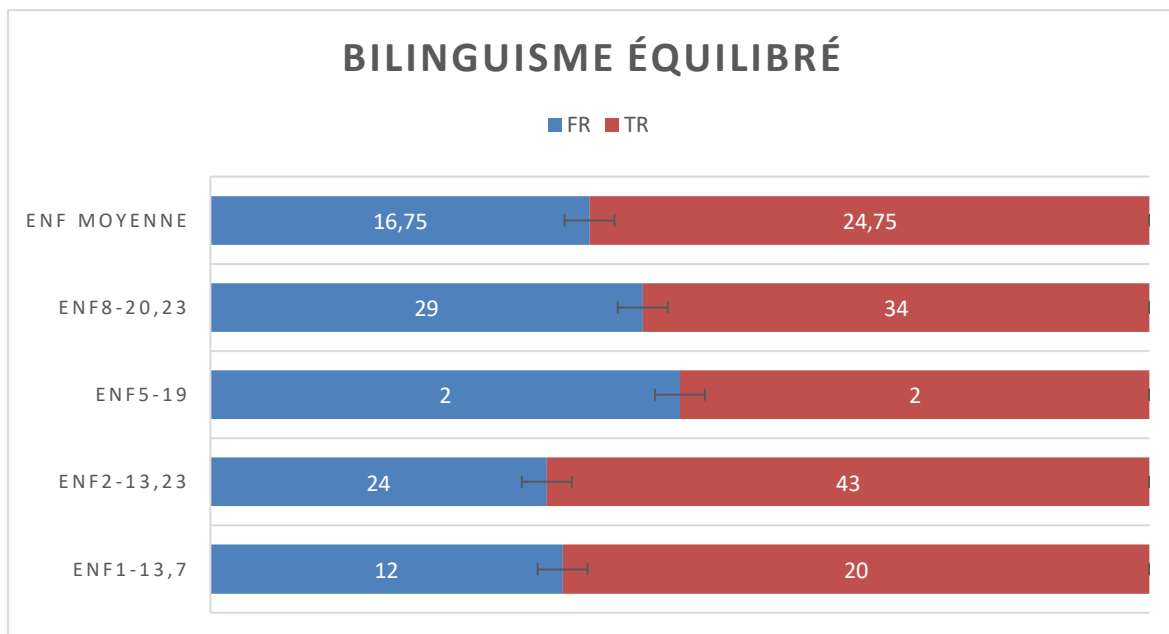


L’histogramme ci-dessus met en évidence la répartition des langues dans le vocabulaire de chacun des enfants de l’échantillon.

Nous pouvons constater sur ces deux graphiques que le lexique turc est amplement dominant sur le lexique français. Nous en concluons que le premier vocabulaire des enfants franco-turcs est majoritairement composé d’items en langue turque.

Bilinguisme équilibré dans l’échantillon

Nous avons décidé de réinterpréter le type de bilinguisme basé sur les compétences, ou plutôt sur la production lexicale, en fonction de la répartition des langues dans le vocabulaire (*voir critère d’analyse dans la partie II*). Pour cela, nous nous sommes inspirés du modèle de Hoff (*et al.*, 2012) et nous avons considéré que le bilinguisme est équilibré si la production lexicale dans les langues se situent entre 40% et 70%.



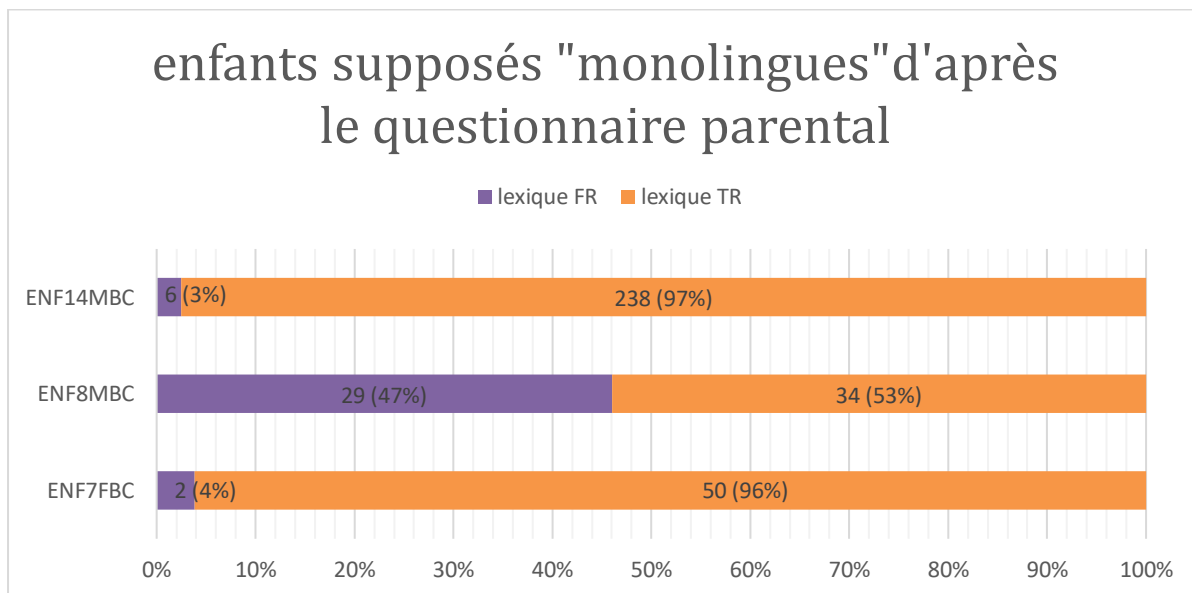
Nous avons repéré 4 enfants situés dans l'intervalle de cette marge : ENF1 (38% - 62%), ENF2 (36% - 64%), ENF5 (50%), ENF8 (47% - 53%). L'âge moyen de cet échantillon est de 16,5 mois et la moyenne de production lexicale est d'environ 17 items en français et de 25 items en turc, soit une moyenne totale d'environ 42 items. Cela correspond à une moyenne de 40,5% en français et de 59,5% en turc. La moyenne de l'échantillon correspond bien au critère défini par Hoff (2012) pour parler d'un bilinguisme équilibré.

D'après ces résultats, nous constatons que lorsqu'il est question d'un bilinguisme équilibré le turc est toujours la langue dominante dans le premier vocabulaire. Par ailleurs, seulement 4 enfants sur 10, soit moins d'un tiers de l'échantillon total, ont pu développer un bilinguisme équilibré selon la répartition lexicale des deux langues.

Etude de cas 1 : Le bilinguisme des enfants supposés « monolingues »

Tout d'abord, rappelons que le bilinguisme simultané est l'acquisition de deux langues avant trois ans. Tous les enfants de l'échantillon peuvent donc passer du monolinguisme au bilinguisme simultané jusqu'aux environs de 3 ans. Sur le questionnaire parental, nous avons demandé aux parents de définir le type de bilinguisme - simultané ou consécutif - en fonction de la langue adressée à l'enfant lors des interactions. Il s'agissait de remplir le Tableau A si les parents parlent avec l'enfant « **en turc ET en français** depuis sa naissance » ou le Tableau B s'ils parlent « en une seule langue (**en turc OU en**

français) » (*voir annexe*). Les bilingues consécutifs étaient donc supposés être des enfants monolingues. Trois familles ont rempli le tableau B, c'est-à-dire qu'ils s'adressaient uniquement en une seule langue à l'enfant.



D'après ce graphique, nous constatons que le regard porté sur le bilinguisme peut être très subjectif. Premièrement, nous pouvons observer que ces trois enfants supposés « monolingues » ont déjà acquis des mots de la deuxième langue avant même 2 ans. Ils sont donc déjà bilingues. Deuxièmement, nous constatons qu'un des enfants, en plus d'être bilingue, manifeste un type de bilinguisme équilibré.

Nous allons essayer de comprendre pourquoi les résultats ne reflètent pas les réponses du rapport parental. Rappelons tout d'abord que dans le cas de ces trois enfants, le choix de parler uniquement en turc est un choix conscient. Nous supposons que les parents ont bien rempli en fonction du LAE. Néanmoins, il existe d'autres facteurs qui entrent en jeu. Sur les 6 parents, 5 sont nés et ont grandi en France. Cela veut dire qu'ils sont des locuteurs natifs en français et en turc (à une exception). Cela veut aussi dire que ces parents sont des bilingues qui peuvent parler dans la langue de leurs choix. Passons maintenant à une interprétation plus détaillée des trois cas.

Commençons par le cas de l'ENF8 qui a développé un type de bilinguisme équilibré. Malgré que le LAE soit uniquement en turc nous savons (d'après les réponses aux questionnaires) que les parents sont des bilingues précoces et pratiquent le français

entre eux. Cela veut dire que cet enfant est exposé au français de manière régulière. Il est aussi probable que les parents par oubli ou par reflexe s'adresse à l'enfant en français.

Par ailleurs, étant le deuxième de la fratrie, il est probable que son frère aîné lui parle aussi en français. Cependant, la famille nous informe que la garde est confiée à la grand-mère qui parle uniquement turc. Nous pouvons en conclure que la langue à laquelle l'enfant est exposée de manière régulière influence considérablement son acquisition lexicale. Le cas de l'ENF8 est particulièrement intéressant car, contrairement à nos attentes, parmi tous les enfants de l'échantillon il est celui ayant développé le type de bilinguisme le plus équilibré (sans prendre en compte le bilinguisme de ENF5 qui ne dispose que de 4 items dans son vocabulaire). En effet, malgré qu'il soit catégorisé comme « bilingue consécutif » par les parents, autrement dit supposé « monolingue » au moment de l'enquête, cet enfant a développé un type de bilinguisme équilibré.

Dans le cas de ENF7, nous savons que la langue dominante parlée au sein du foyer est le turc d'après le questionnaire parental. Le père de la famille, le seul parent à être né en Turquie parmi les 6 de cet échantillon, possède le turc comme langue dominante. Nous supposons donc que les échanges dans la maison se font généralement en turc. Nous n'avons pas d'information précise concernant les interactions entre ENF7 et les autres enfants (6 ans ; 11 ans) qui fréquentent l'école. Etant donné que ENF7 est la troisième de la fratrie, nous pouvons supposer qu'elle soit exposée au français par l'intermédiaire des aînés qui parlent français. Par ailleurs, nous pouvons observer que le seuil de 50 mots vient d'être atteint. Cet enfant se trouve donc au tout début de la période de l'explosion lexicale. La courbe lexicale va probablement s'accélérer à partir de cet âge. Nous ne pouvons savoir si le lexique en français (4%) va augmenter en parallèle de son développement lexicale ou rester stable comme c'est le cas de l'ENF14.

Concernant l'EN14, nous avons pour information qu'au moment de l'enquête, les parents et donc l'enfant vivait dans la même maison avec les grands-parents. Nous avons aussi pour information que les grands-parents ont le turc comme langue dominante. Par ailleurs, la garde de l'enfant est confiée à la grand-mère, en l'absence de la mère qui travaille. Cet enfant est donc exposé à un input linguistique en turc et ceci avec des interlocuteurs assez variés : parents, grands-parents, tante qui vivent ensemble. Nous en déduisons que la langue environnante a eu un impact considérable sur le vocabulaire et le quasi-monolinguisme (97%) de cet enfant.

Etude de cas 2 : comparaison d'enfants francophone vs turcophone

Passons maintenant à la comparaison de deux enfants quasi-monolingues en turc et en français. Le point commun entre ces deux enfants est qu'ils aient tous les deux une forte dominance dans une langue, l'un en turc, l'autre en français. Nous tenons à rappeler que la langue adressée à l'ENF14 est exclusivement en turc, d'après le rapport parental. La forte dominance du turc (97%) dans le vocabulaire s'explique par le choix conscient des parents.

	ENF13	ENF14
Age	23 mois et 23 jours	24 mois et 29 jours
Sexe	Féminin	Masculin
Rang dans la fratrie	2 ^{ème}	1 ^{er}
LD au foyer	FR	TR
LD de la mère	FR	Bilingue =
LD du père	Bilingue =	Bilingue =
LD de la pers. qui garde	FR	TR
LD de l'enfant	FR à 85%	TR à 97%

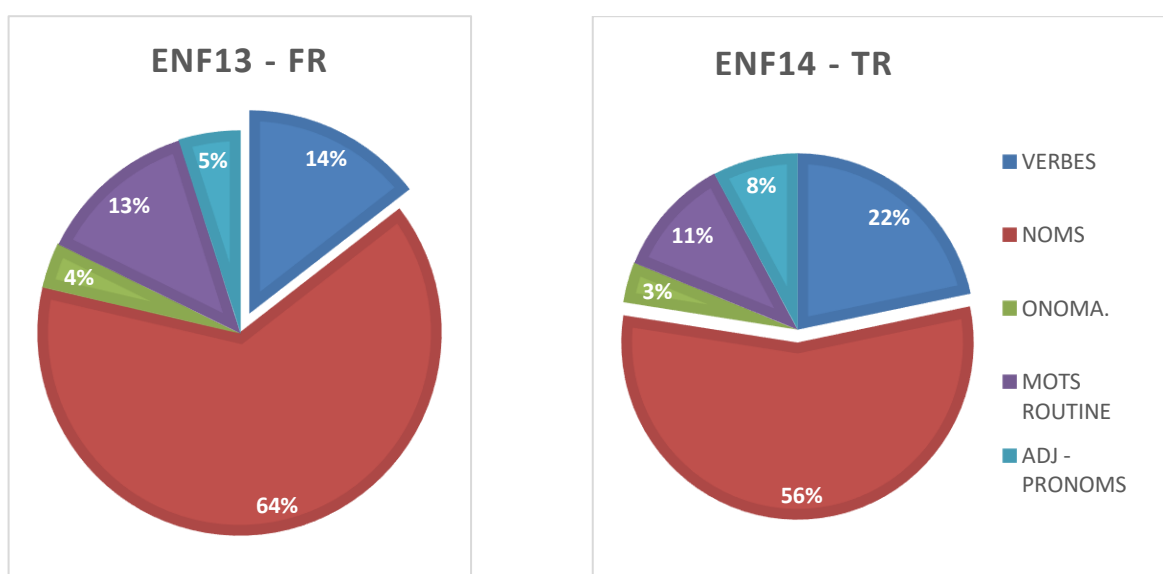
LD : Langue Dominante ; Bilingue = : Bilingue équilibré

Catégories grammaticales (en items)	ENF13			ENF14		
	TOTAL	FR	TR	TOTAL	FR	TR
Lexique Total / FR / TR	248	212	36	244	6	238
Verbes	36	35	1	53	0	53
Noms	159	133	26	136	3	133
Onomatopées	9	6	3	9	2	7
Mots de routine	32	26	6	27	1	26
Adjectifs / pronoms	12	12	0	19	0	19

Nous remarquons une quantité égalitaire d'items dans les deux vocabulaires. Par ailleurs, la répartition et la quantité des items dans les catégories grammaticales sont proportionnelles voire identique pour certaines.

Nous avons obtenu exactement la même quantité d'items dans la catégorie des onomatopées pour les deux enfants, soit 9 items. De même, la quantité nominale en français pour ENF13 et en turc pour ENF14 est exactement pareil, soit 133 items pour chacune des langues dominantes. La quantité de mots sociaux comme « allô », « bonjour » est également identique soit 26 items en français pour ENF13 et 26 items en turc pour ENF14. Concernant les mots communs produits par les deux enfants, nous retrouvons des onomatopées « Meuh », « miaou », une interjection « coucou » et deux mots cognats « Bébé / bebek » et « bonbon ».

Ci-dessous, nous pouvons observer la répartition grammaticale dans les vocabulaires respectifs de deux enfants qui ont le français (ENF13) ou le turc (ENF14) comme langue dominante.



Cette comparaison nous permet de voir les variances inter-linguistiques en français et en turc. Ces deux enfants ont tous les deux environ 24 mois et produisent environ 245 items chacun. Nous constatons que la répartition grammaticale est proportionnellement presque identique à la seule différence des catégories nominales et verbales. Quand nous comparons les deux vocabulaires, une différence d'environ 10% pour ces deux dernières catégories est observable.

Dans le vocabulaire de ENF14, constitué principalement de mots turcs, les noms représentent un peu plus de la moitié du lexique total tandis que dans celui de ENF13 ils représentent 64%. D'après cette comparaison, nous pouvons confirmer que la catégorie nominale est dominante dans les deux langues mais elle est plus marquée en français et avec une certaine nuance en turc.

Le vocabulaire de l'enfant turcophone se sépare quasiment en deux moitiés avec d'une part les noms et de l'autre les autres catégories grammaticales. Les verbes occupent un quart du vocabulaire chez l'enfant turcophone et un septième du vocabulaire chez l'enfant francophone.

Etant donné que seulement un enfant ait le français comme langue dominante dans notre échantillon, nous nous baserons sur cette étude de cas pour confirmer notre deuxième hypothèse. Ainsi, comme nous pouvons l'observer, la part des verbes est plus importante dans le vocabulaire de l'enfant turcophone.

5. La diversité sémantique dans les premiers lexiques français et turc

Dans cette liste, nous avons recensé les mots produits par tous les enfants de l'échantillon en fonction de la densité de production.

Densité de productions	Catégories	Lexique français	Lexique turc
3 – 4 fois	Onomatopées, mots de routine	attention, meuh, encore, bravo, là, où, dodo	şışt (chut), çış (pipi), güle güle (au revoir), tamam (d'accord), yok (il n y a pas), banyo (bain), cıss (onomatopée turque griller/bruler)
	Nourriture	eau	ekmek (pain)
	Animaux et personnes	chat, chien, tante	köpek (chien), balık (poisson), teyze (tante maternelle)
	Verbes	arrête, attends	kapat (ferme), ye (mange), git (vas-t-en), bak (regarde)
	Objets	biberon, ballon	biberon, bardak (verre), çorap (chaussette), ayakkabı (chaussure), çiçek (fleur), ev (maison)
5-7 fois	Onomatopées, mots de routine	coucou, ouaf, ouaf, miam, bêê, bêê, miaou, aïe, chut, au revoir, non	cee (coucou), mee (bêê bêê), pisi pisi (utilisé pour appeler les chats), atta (idée de sortir), kaka (caca), baybay (au revoir), hadi (vas-y)
	Nourriture	n/a	süt (lait), çay (thé), mama
	Animaux et personnes	papa, maman	bébé, hala (tante paternelle), kedi (chat), kuş (oiseau), abla (grande-sœur)
	Verbes	n/a	al (prends), gel (viens), otur (assis-toi), at (jette), aç (ouvre)
	Objets	n/a	balon, araba (voiture), top (balon)
8 – 10 fois	Onomatopées, mots de routine	allô	düt (tût tût), hoppa (hop), uf (aïe), hav hav (ouaf ouaf), alo, ham (miam)
	Nourriture	n/a	su (eau)
	Personnes	n/a	bebek (bébé), abi (grand-frère), dede (papy)

+ 10 fois	Personnes	n/a	anne (maman), baba (papa)
-----------	-----------	-----	------------------------------

Tableau 8 : Densité de productions lexicales dans les catégories sémantiques des deux lexiques.

(Les mots cognats (mots apparentés) sont indiqués en rouge).

Nous distinguons :

- Une forte dominance de productions composées de syllabes redoublées : dodo, papa, baba, tata, mama, havhav, ouaf ouaf, coucou, bêê bêê, baybay, kaka, bébé, dede.
- De nombreux mots aux aspects socio-culturels en turc : « abi » (grand-frère), « abla » (grande-sœur), « pisi pisi » pour appeler les chats, « atta » pour aller se promener, « çay » (thé) boisson traditionnelle des turcs.
- De nombreuses onomatopées, étroitement liées avec la culture, qui se diffèrent selon les langues : « havhav / ouaf ouaf », « chut / şışt », « bêê bêê / mee mee », « miaou / miyav ».
- Des noms de personnes et d'animaux. Notons que les noms de personnes font partie des tout premiers mots de l'enfant (*voir nature des premiers mots, Partie III*). Les noms d'animaux s'accumuleront au dépend des bruits d'animaux. En effet, les onomatopées des cris d'animaux connaîtront une stagnation puis seront définitivement remplacées par les noms d'animaux.
- Des mots pour exprimer des besoins (vitaux) :
 - eau, biberon, dodo en français ;
 - « ekmek » (pain), « biberon », « çış » (pipi), « kaka » (caca), « mama », « su » (eau), « sût » (lait) en turc.
- Des mots cognats (*indiqués en rouge sur la liste*) : 6 en français et 7 en turc, dont 3 qui sont morphologiquement identiques dans les deux langues : « bravo », « biberon », « mama ».

Concernant les mots cognats, le turc et le français ont quelques milliers de mots en commun. Dans le vocabulaire des enfants il s'agira surtout des mots de la catégorie sémantique de nourriture et des mots de routine utilisés au quotidien. La proximité lexicale

des mots cognats permet à l'enfant bilingue de reconnaître implicitement le mot et de le reproduire selon la phonétique diversifiée des deux langues. La reconnaissance des mots cognats renforce la théorie selon laquelle les deux lexiques des bilingues seraient activés simultanément (Akinci, 2021).

6. Pratiques langagières et LAE dans l'environnement proche

Tout d'abord, rappelons que dans notre échantillon la langue dominante signifie soit le turc, soit le français soit les deux langues de manière plus ou moins équilibrée.

Dans le tableau présenté ci-dessous nous avons mis en évidence la langue dominante de l'environnement proche et celle qui s'est développée chez les enfants bilingues de notre échantillon.

ENFANTS	Langue dominante au foyer	Langue dominante de la mère	Langue dominante du père	LD pers. s'occupant de la garde	LD des frères et sœurs	LD de l'enfant*
ENF1	BI	BI	BI	BI	BI	BI 62%
ENF2	BI	BI	BI	N/A	BI	BI 64%
ENF3	TR	BI	TR	N/A	BI	TR 88%
ENF4	TR	TR	BI	N/A	BI	TR 72%
ENF5	FR	FR	BI	FR	N/A	BI 50%
ENF6	TR	BI	BI	N/A	BI	TR 68%
ENF7	TR+	BI	TR	N/A	BI	TR 96%
ENF8	TR+	BI	BI	TR	BI	BI 53%
ENF9	TR	BI	BI	FR	N/A	TR 89%
ENF10	TR	BI	BI	N/A	N/A	TR 96%
ENF11	BI	BI	BI	TR	N/A	TR 97%
ENF12	TR	BI	TR	N/A	BI	TR 78%
ENF13	FR	FR	BI	FR	FR	FR 85%
ENF14	TR+	BI	BI	TR	N/A	TR 97%

Tableau 9 : Langues dominantes au foyer, des parents, des frères-sœurs, des nounous et des enfants bilingues.

*Le % de la langue dominante est exprimé en fonction de la production lexicale, il s'agit du pourcentage du lexique turc dans le cas des bilingues équilibrés.

D'après les données du tableau ci-dessus nous apercevons que 11 fois sur 14, soit dans près de 80% des cas, la langue dominante parlée au sein du foyer reflète la langue dominante qui émerge chez le jeune enfant bilingue. Par ailleurs, 5 fois sur 14 la langue dominante chez le jeune enfant est identique à celle de sa mère et 7 fois sur 14 à celle de son père. Cela s'explique surtout par le fait que les parents parlent la langue commune qui

est la mieux maîtrisée par les deux conjoints. Le partenaire bilingue s'adapte au partenaire quasi-monolingue. Dans les couples mixtes franco-turcs, il s'agit du français et dans les couples où le/la conjoint(e) est arrivé(e) en France à l'âge adulte il s'agit du turc.

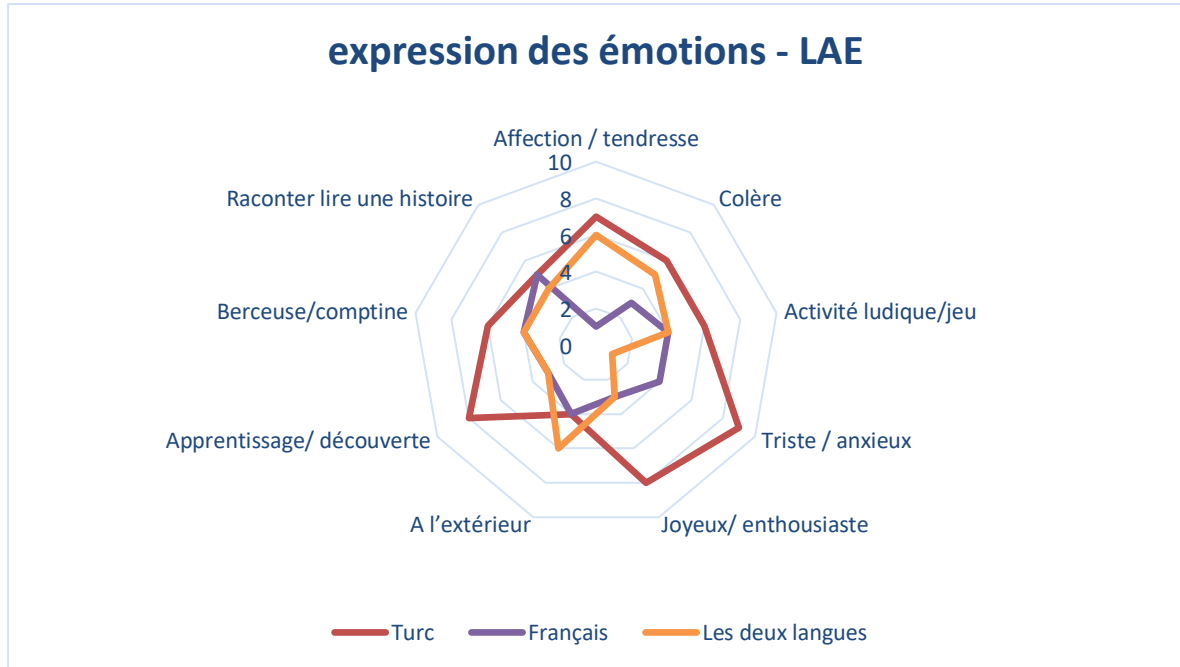
Les résultats montrent que dans les foyers les deux langues sont pratiquées de manière équilibrée seulement si les deux parents sont bilingues ou alors ont un niveau avancé dans les deux langues.

Dans le cas où la langue dominante n'est ni la langue dominante du foyer ni celle des parents, nous regardons alors celle de la personne qui s'occupe de la garde de l'enfant. Dans notre échantillon, cette personne est soit la grand-mère soit la nounou. La langue de la personne avec qui l'enfant passe une partie de la journée influence considérablement son bilinguisme. C'est le cas notamment de ENF11 qui est gardé par sa grand-mère turcophone. Le vocabulaire de cet enfant est fortement dominé par la langue de sa grand-mère. La fréquence et la régularité d'exposition aux langues sont des facteurs déterminants dans le développement lexical. En effet, l'input linguistique et la qualité des interactions ont des répercussions positives sur la variété mais aussi sur la rapidité d'acquisition (Snow, 2001 ; Patterson, 2002 ; Tomasello, 2003).

ENF5 présente un cas particulier car il ne dispose que de 4 items (2 dans chaque langue) dans son vocabulaire. De ce fait, son bilinguisme qui paraît parfaitement équilibré peut prêter à confusion. Nous supposons que son vocabulaire s'enrichira essentiellement en français puisque celui-ci est la langue commune des deux parents. Notre étude étant transversale, nous ne pouvons observer la progression dans le temps.

Langage adressé à l'enfant en fonction des émotions et des activités

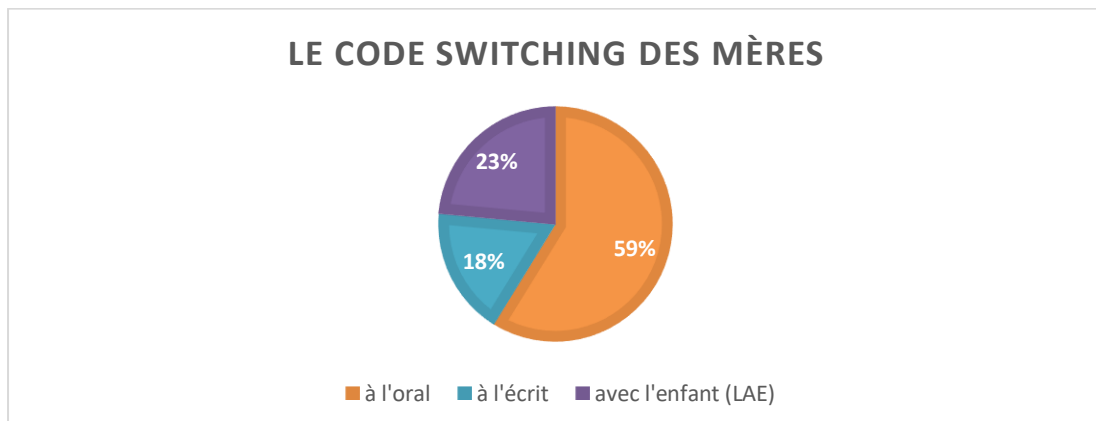
Dans le questionnaire parental nous avons demandé si le langage adressé à l'enfant diffère selon les émotions ou les circonstances vécues.



Les résultats montrent que les mères préfèrent s'exprimer en turc (langue maternelle de la majorité) surtout en situation de tristesse (N=9) et de grande joie (N=8). Par ailleurs, les mamans rapportent utiliser les deux langues quand elles sont à l'extérieur de la maison et quand elles expriment leur affection.

Le Code switching dans la pratique langagière des parents

Nous avons demandé aux parents bilingues s'ils parlent en alternant les deux langues dans une phrase. 10 mères sur 14 confirment l'usage du code switching dans leurs pratiques langagières.



L'étayage linguistique en pratique – LAE

Nous avons demandé aux parents de détailler les différentes stratégies ou les pratiques auxquelles ils avaient recours pour faciliter la compréhension ou l'acquisition lexicale.

Compréhension	Découverte d'un mot nouveau
<ul style="list-style-type: none">- La gestualité et les mimiques- Bien articuler- Montrer du doigt ou tenir l'objet- Se mettre au même niveau que l'enfant pour parler- Regarder dans les yeux- Répéter- Simplifier ou raccourcir les phrases- Accentuer les mots clés	<ul style="list-style-type: none">- Signer le mot (Langue des signes)- Répéter et faire répéter à l'enfant- Montrer l'objet ou l'image associé- Bien articuler les syllabes- Inciter son attention sur l'objet- Décrire les actions, les évènements, les routines en cours- Faire de la lecture- Jouer

Nous pouvons reconnaître dans cette liste certaines fonctions du principe d'étayage de Bruner (1983) comme la démonstration ou la présentation de modèles, le contrôle de la frustration, l'attention conjointe, etc. (*voir Chapitre 2, Partie I*). Certains parents ont répondu à cette question en précisant qu'ils ne faisaient « rien de spécial » alors qu'ils ont énumérés certains comportements d'étayage linguistique ou des caractéristiques du « baby-talk » comme l'articulation exagérée, l'accentuation, la simplification des mots, etc.

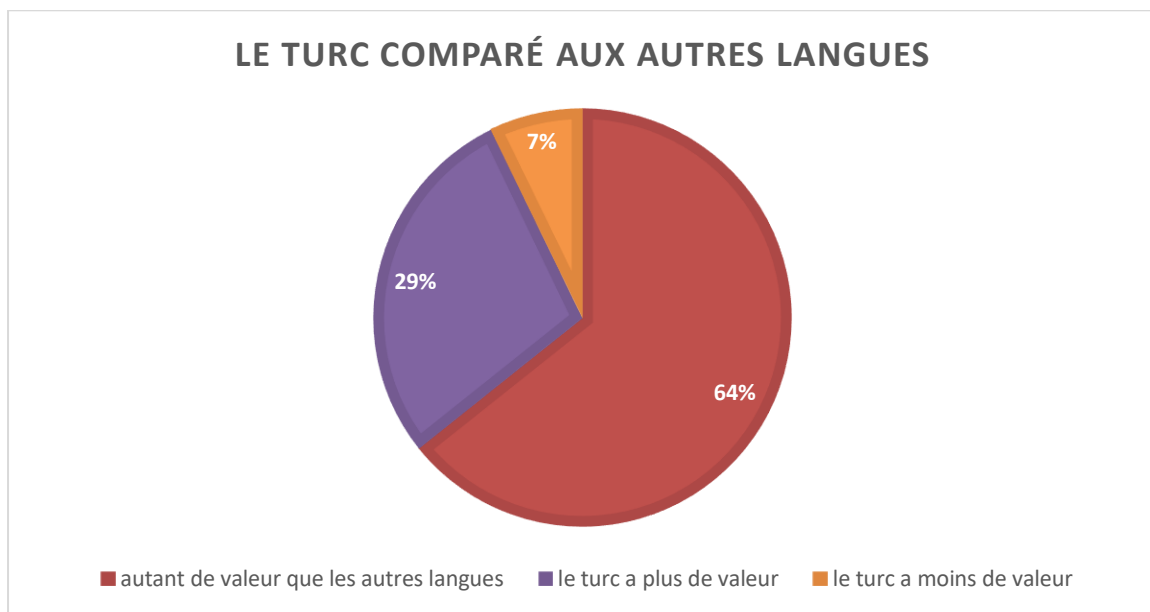
En effet, les adultes ont souvent recours à des stratégies d'étayage, parfois inconsciemment ou instinctivement, pour faciliter les échanges avec l'enfant. De nombreuses études ont démontrés le rôle facilitateur du LAE lors des interactions avec le jeune enfant (Rondal 1983 ; Snow 1995, entre autres).

Représentation et statut des langues selon les parents

Sur le questionnaire parental, nous avons posé des questions en rapport au statut et à la représentation des langues.

Nous avons demandé si le turc est une langue valorisée en France. Parmi les 14 familles, nous avons obtenu seulement une réponse positive à cette question. La langue turque est vraisemblablement peu valorisée en France. En parallèle à ces questions, nous avons demandé si les enseignants de leurs enfants aînés encourageaient à pratiquer le turc à la maison. Nous avons obtenu 2 réponses positives et 6 réponses négatives à cette dernière. Par ailleurs, un des parents témoigne que leur enseignant encourage la famille à parler français à la maison.

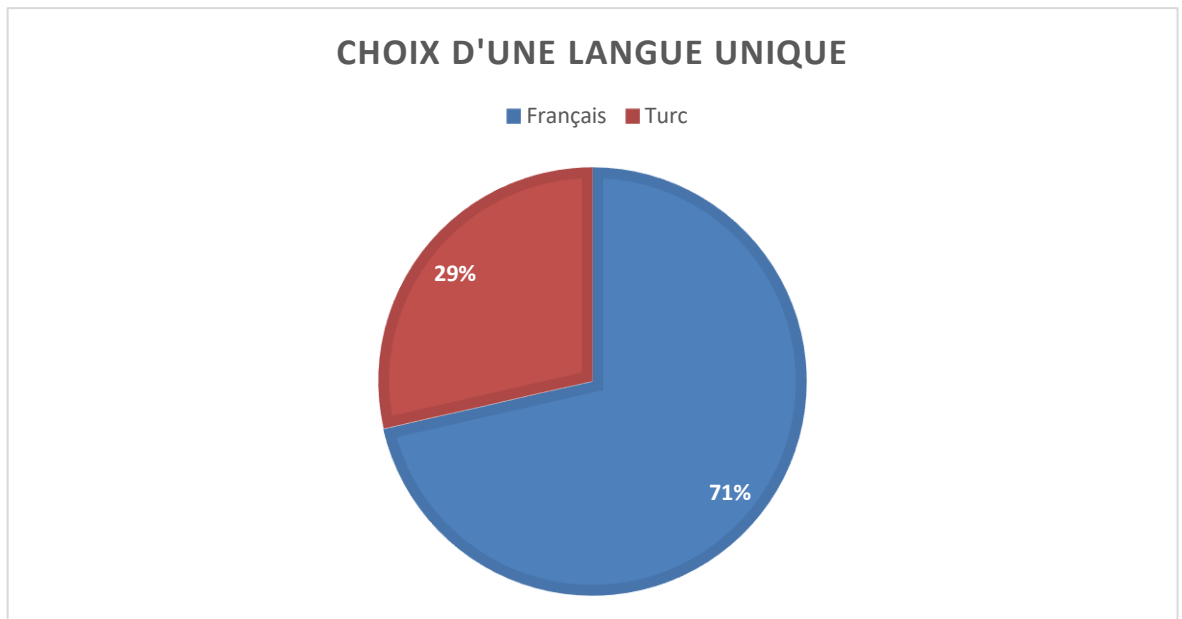
Nous avons demandé l'avis des parents au sujet de la représentation et de la valeur du turc selon leur point de vue.



Les personnes qui ont répondu que le turc a plus de valeur justifient leurs réponses en rapport à leur attachement culturel. Ils témoignent aussi qu'ils expriment mieux leurs sentiments en turc et ils estiment que la langue turque est plus « riche ». Seulement une personne a répondu que le turc a moins de valeur et explique son choix en rapport au statut international des langues.

Choix d'une langue unique

Nous avons demandé aux parents quel sera leur choix s'ils devaient choisir qu'une seule langue pour leur enfant.



Les explications pour le choix du français sont :

- « Parce que nous vivons en France » (majorité des réponses) ;
- « Parce que c'est notre pays natal » ;
- Pour l'avenir, les études, la réussite ou l'insertion professionnelle.

Par ailleurs, trois parents précisent qu'ils auront choisi le turc s'ils vivaient en Turquie.

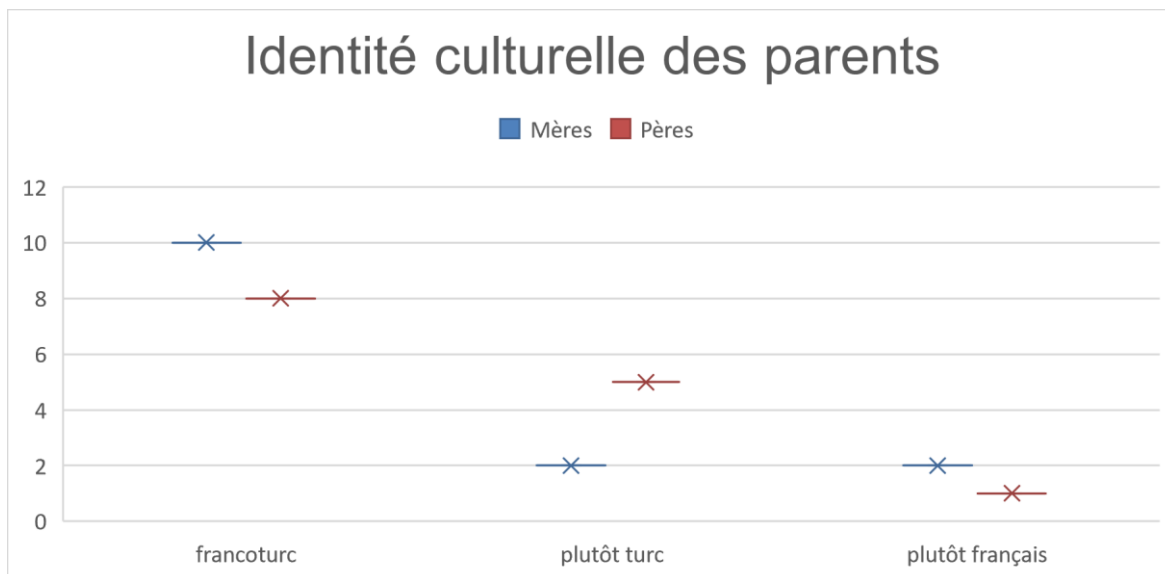
Pour les parents qui ont répondu qu'ils privilégieront le turc, les explications sont :

- Parce que le turc est la langue maternelle, langue « des racines » et « des origines » ;
- Parce que l'enfant apprendra le français « tôt ou tard à l'école ».

D'après les réponses à cette question « critique » nous pouvons en déduire que la langue du pays influence non seulement la pratique ou les compétences linguistiques mais aussi le choix de la langue à privilégier.

Identité culturelle des parents

Nous avons aussi posé des questions sur l'identité culturelle. Plus exactement, nous avons demandé aux deux parents comment ils s'identifient en proposant trois choix.



La majorité des parents s'identifient comme étant franco-turc. Parmi, les parents qui s'identifient français(e), une mère est issue de famille française et une autre de famille turque.

Relation Niveau d'études des mères, Lecture familiale et Production lexicale chez l'enfant

Nous avons demandé si les parents lisent avec leurs enfants. Nous avons reçu 9 réponses positives soit 4 couples et 5 mères témoignent lire des histoires avec leurs enfants. Nous avons croisé ces réponses avec le niveau d'études des mères et le score de production lexicale exprimé en percentile chez les enfants.

Lecture avec les parents	Niveau d'études des mères	Production lexicale de l'enfant - score percentile
Avec les deux parents	MASTER	90
Avec les deux parents	BTS	90
Avec les deux parents	BAC	75
N/A	MASTER	10
N/A	BAC	90
Avec la mère	MASTER	90
Avec la mère	BAC	90
Avec les deux parents	MASTER	25
N/A	BTS	90
Avec la mère	MASTER	90
Avec la mère	BAC	90
Avec la mère	BAC	90
N/A	LICENCE	90
N/A	BAC	75

Près de 70 % des enfants (6 enfants sur 9) à qui les parents lisent des histoires se trouvent dans le 90^e percentile par rapport à l'ensemble des autres enfants du même âge.

Nous allons maintenant croiser les données pour établir une relation entre le niveau d'études des mères et la production lexicale des enfants. Précisons tout d'abord que toutes les mères de notre échantillon ont au moins le niveau bac. Sur 8 mères qui ont fait des études supérieures (Bts, Licence, Master) 6 ont des enfants qui se trouvent au 90^e percentile. Toutefois, nous considérons que notre échantillon ne nous permet pas de généraliser la relation entre le score percentile et le niveau d'études supérieures des mères. En effet, deux enfants dont les mères ont un niveau master ont un score inférieur à la moitié de la population cible (10^{ème} et 25^{ème} percentile).

La relation entre la production lexicale chez l'enfant et la lecture familiale semble être un indicateur plus pertinent d'après nos résultats. En effet, la fréquence de désignation des objets ou des animaux par des images lors des lectures contribuent à l'enrichissement du vocabulaire chez le jeune enfant (Snow *et al.*, 1976 ; Weizman & Snow, 2001).

7. Phénomènes observés dans les productions lexicales

Le phénomène de surextension résultat

L'enfant acquiert le lexique en créant des concepts catégoriels (Boysson-Bardies, 1996 ; Bernicot & Bert-Erboul, 2014). La maman de ENF14 rapporte par exemple que son enfant dit « abi » (grand-frère) pour appeler toute autre personne en dehors de sa famille sans distinction d'âge ou de genre. Il s'agit du phénomène de surextension (Clark, 1995) qui consiste à sur-généraliser un terme et de l'utiliser pour un plus grand nombre de référents.

Les onomatopées

Les onomatopées sont fréquemment utilisées par les jeunes enfants dans les débuts du langage. Elles sont fortement liées avec la culture et l'acoustique de la langue.

Lors de la préparation de cette présente étude, nous avons rencontré le cas particulier d'enfants bilingues simultanés dans une fratrie de triplés âgés de 23 mois. La maman rapporte qu'un des enfants reproduit le cri du chien en français, notamment par « ouaf ouaf », alors que les deux autres reproduisent le bruit d'aboiement en turc « hav

hav ». Nous considérons que cet exemple est particulièrement intéressant pour l'étude des différences interindividuelles dans l'acquisition du langage. En effet, ces trois frères qui sont nés en même temps, qui ont grandi dans la même famille et le même environnement manifestent des particularités reflétant la singularité de leur personnalité et de leur acquisition linguistique. Malheureusement, les données de ces enfants ne sont pas présentées dans nos résultats en raison des informations incomplètes dans les questionnaires.

Les mots idiosyncrasiques

Dans cette recherche, nous avons relevé des proto-mots tels que « maa » pour dire « bisou » / « öpücüük » [øpydzük] en turc (ENF7, 20 ;15 mois). Nous remarquerons que ce proto-mot ne ressemble ni à la phonétique du mot français ni à celle du mot turc correspondant au concept qu'il veut signifier. Il s'agit donc d'une production singulière en rapport à l'expérience personnelle de l'enfant. Seules les personnes proches qui partagent cette expérience avec l'enfant seront en mesure de comprendre le mot (Boysson-Bardies & Hallé, 2004). Ce mot idiosyncrasique sera soit abandonné s'il ne trouve pas de résonance (Enzinger, 2013) soit renforcé et reproduit en fonction de la réaction de l'adulte.

Les mots simplifiés – « harmonisés »

Les jeunes enfants ont souvent tendance à simplifier et à harmoniser leur production en raison des contraintes articulatoires (MacNeilage *et al.*, 1998).

Pour donner un exemple de cette présente étude, nous avons relevé trois mots distincts pour exprimer l'eau en turc « su » (transcription phonétique [su]). Les réponses données étaient « huhu » [huhu] (ENF4, 16 mois 20 j.), « uu » [u] (ENF7, 20 mois 15 j.), et « tchou » [tʃu] (ENF8, 20 mois 23 j.). La voyelle [u] est préservée dans chacune de ces productions tel qu'il est présent à l'origine du mot [su]. Cependant, nous remarquons une substitution consonantique dans deux exemples (ENF4) et (ENF8), une omission consonantique (ENF7), et une duplication syllabique (ENF4). Dans ces exemples la mutation s'est appliquée sur la consonne [s] du mot [su].

Conclusion

La prédominance de la catégorie nominale dans le premier vocabulaire est une tendance observée dans de nombreuses langues grâce aux données obtenues par le biais des inventaires. Elle est interprétée comme une tendance universelle selon certains chercheurs du fait que les noms soient plus accessibles et référentiels. Néanmoins, leur répartition peut varier d'une langue à l'autre selon que celles-ci soient plus orientées vers les noms (*noun-friendly*) ou les verbes (*verb-friendly*). Dans cette étude nous avons voulu mettre en exergue la répartition des catégories dans le vocabulaire de l'enfant franco-turc. Les résultats montrent que les noms sont dominants dans l'ensemble du vocabulaire ainsi que dans les deux lexiques respectifs. Par ailleurs, contrairement au lexique de l'enfant monolingue francophone, la part des noms augmente en parallèle à l'accroissement de la quantité lexicale chez l'enfant franco-turc.

Nous constatons que les noms occupent un peu moins de la moitié du lexique précoce (50 premiers mots) avant 18 mois puis se propagent et occupent près de 65% du vocabulaire vers 23 mois c'est-à-dire après l'explosion lexicale. Les noms communs occupent donc la plus grande part du vocabulaire chez les enfants franco-turcs âgés entre 12 et 24 mois.

En deuxième place nous trouvons d'abord des mots sociaux (mots de routine), surtout dans la composition des 50 premiers mots. Après l'explosion lexicale, ce sont les verbes qui occupent la deuxième plus grande part dans la répartition grammaticale. La proportion des verbes est relativement stagnante aussi bien dans les débuts que vers la fin de la deuxième année. La plupart des verbes qui constituent le vocabulaire sont issus du lexique turc. Ceci prouve que les enfants franco-turcs produisent plus de verbes en turc qu'en français dans les débuts de l'émergence lexicale. Toutefois, il existe des différences interindividuelles dans l'acquisition des verbes. Certains enfants commencent par produire des verbes tandis que d'autres ne produisent aucun verbe jusqu'à l'explosion lexicale. Les différences interindividuelles pourront s'expliquer par le rôle actif que joue l'enfant dans son propre acquisition lexicale. En effet, la trajectoire langagière ne dépend pas seulement des facteurs endogènes ou exogènes. L'enfant participe aussi à la construction de son propre vocabulaire. Les résultats montrent également que la proportion verbale est plus importante dans le lexique turc que dans le lexique français. Ainsi, nos résultats montrent

la dominance des noms sur les verbes et du turc sur le français dans le premier vocabulaire de l'enfant franco-turc.

Le vocabulaire du bilingue précoce franco-turc n'est pas composé comme celui de ses pairs monolingues francophones ou turcophones. Celui-ci emmagasine les mots acquis dans deux répertoires différents. Il dispose d'un système plus complexe où coexistent deux langues apparentées. La répartition de son vocabulaire peut manifester des similitudes avec ses pairs francophones ou turcophones mais ceci n'est ni systématique ni généralisable.

La répartition dans les lexiques varie en fonction de différents facteurs environnementaux, principalement de l'input linguistique et du langage adressé à l'enfant. Nos résultats montrent que tous les enfants, y compris ceux à qui les parents ne s'adressent que dans une seule langue, possèdent au moins quelques mots de la deuxième langue dans leur répertoire.

Ce travail montre également que la langue dominante parlée au sein du foyer joue un rôle déterminant dans la répartition lexicale du vocabulaire. Celle-ci structure la composition sémantique mais aussi la répartition grammaticale. L'enfant franco-turc produit plus de mots selon la langue à laquelle il est le plus exposé à la maison. Cette langue est généralement celle qui est la mieux maîtrisée par les deux parents. Dans les couples mixtes c'est la langue française qui domine. Quant aux familles turcophones il s'agit essentiellement du turc, surtout si l'un des parents est arrivé en France à l'âge adulte. Il y a aussi les familles qui parlent les deux langues de façon égalitaire.

D'après nos résultats, seuls les enfants nés de parents bilingues (de niveau avancé) ont pu développer un bilinguisme équilibré. Ces derniers représentent le tiers de notre échantillon. La plupart des lexiques reflètent une forte dominance en langue turque. Cependant, la langue dominante chez le jeune enfant âgé de moins de 2 ans est à interpréter avec recul car la courbe de progression évolue chaque jour et la dominance d'une langue sur l'autre peut s'inverser en quelques années, notamment avec l'entrée à l'école. Ce phénomène s'explique par l'exposition de l'enfant à un vocabulaire riche et varié dès son intégration à l'école. La taille du lexique turc risque alors de diminuer au profit de la langue de la société.

Bibliographie

- Abdelilah-Bauer, B. (2015). *Le défi des enfants bilingues*. Paris : La Découverte.
- Abdelilah-Bauer, B. (2020). *Guide à l'usage des parents d'enfants bilingues*. Paris : La Découverte.
- Accattoli, M., Divitçioğlu, E. & Knittel, M. L. (2016). Phonologie du turc. [En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01536001/document>
- Aimard, P. (1982). *L'Enfant et son langage*. Villeurbanne : SIMEP.
- Akhtar, N. & Tomasello, M. (1996). Two-year-olds learn words for absent objects and actions. *British Journal of Developmental Psychology*, 14 (1), 79-93.
- Akhtar, N., Carpenter, M. & Tomasello, M. (1996). Le rôle de la nouveauté du discours dans l'apprentissage précoce des mots. *Développement de l'enfant*, 67 (2), 635-645.
- Akıncı, M. A. (1996). Pratiques langagières des immigrés turcs en France. *Ecarts d'identité*, 78, 14-17.
- Akıncı, M. A. (2001). Pratiques langagières et représentations subjectives de la vitalité ethnolinguistique des immigrés turcs en France. *L'Observateur-Gözlem*, 16-22.
- Akıncı, M. A. (2002). *Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans*. Munich : Lincom Europe.
- Akıncı, M. A. (2006). Du bilinguisme à la bilittéracie Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français. *Langage et société*, (2), 93-110.
- Akıncı, M. A. (2011). Orthophonie, bilinguisme et immigration : Le cas des enfants bilingues franco-turcs en France. *Lederlé, Emmanuelle (éd.), Le trouble du langage écrit : regards croisés. Isbergues : Ortho-édition*, 265-292.
- Akıncı, M. A. & Akın, S. (2001). La réforme linguistique turque. *Glottopol*, 1 (1), 76-86.
- Akıncı, M. A. (2016). Prendre en compte le corps et l'origine socioculturelle dans les apprentissages. T. Auzou-Caillemet & M. Loret (dirs), *Culture d'origine et apprentissages: Le cas des jeunes enfants bilingues issus de familles immigrées originaires de Turquie*, 203-238.

Akıncı, M. A. (2021). Cognate and Non-Cognate Lexical Access in Turkish of Bilingual and Monolingual 5 years-old Nursery School Children. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 32 (3), 89-113.

Akıncı, M. A. & Delamotte, R. (2012). Enfants de migrants et enfants créolophones : Un défi pour les orthophonistes. P. Gatignol & S. Topouzkhianian (dirs), *Bilinguisme et biculture : nouveaux défis*, 529-554.

Alpöge, G. (1991). *Çocuk ve Dil : Türkçe'de Sıfatların Kullanımı ve Çocuğun Gelişimi Açısından İncelenmesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Altinkamis, F. (2013). Lexicon-grammar continuity in Turkish children's language growth. *Lexical bootstrapping the role of lexis and semantics in child language development*, vol. 50, 123-142.

Altinkamis, F. (2021). Longitudinal development of Turkish-Dutch bilingual children's early lexicon. *20th International Conference on Turkish Linguistics*, 174-175.

Altinkamis, F. & Özcan, H. (2017). Early word learning by Turkish-Dutch bilinguals : Cognitive or linguistic dominance ? *Proceedings of the International Symposium on Monolingual and Bilingual Speech*, 10-20.

Altinkamis, F., Kern, S. & Sofu, H. (2014). When context matters more than language : Verb or noun in French and Turkish caregiver speech. *First language*, 34 (6), 537-550.

Anagnostopoulos, D. C., Vlassopoulos, M. & Lazaratou, H. (2006). Forced migration, adolescence, and identity formation. *The American journal of psychoanalysis*, 66 (3), 225-237.

Armagnague, M. (2008). Processus d'intégration des jeunes d'origine turque en France et en Allemagne. *Trajectoires*, 207, 79-88.

Auger, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, 158 (3), 76-83.

Austin, J. L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Seuil.

Aydın, Ç., Göksun, T., Küntay, A. C. & Tahiroğlu, D. (2016). *Aklın çocuk hali : zihin gelişimi araştırmaları*. İstanbul : Koç Üniversitesi Yayınları.

Baa, S. B. (2016). La Relation Entre Le Bilinguisme Precoce Et Les Capacites Cognitives Chez Les Enfants Âgés De 5 A 6 Ans. *European Scientific Journal* (12), 26.

Bailleul, O. (2017). *Aspects psycholinguistiques du développement du bilinguisme précoce: une étude de cas d'un enfant bilingue français-russe de 2 à 4 ans* (Thèse de doctorat, Université de Rouen-Normandie).

Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Les Editions de Minuit.

Bassano, D. (1998). L'élaboration du lexique précoce chez l'enfant français : structure et variabilité. *Enfance*, 51 (4), 123-153.

Bassano, D. (1998). Premiers pas dans l'acquisition du lexique. *Rééducation orthophonique*, 36 (196), 117-126.

Bassano, D. (1998). Sémantique et syntaxe dans l'acquisition des classes de mots : l'exemple des noms et des verbes en français. *Langue française*, 26-48.

Bassano, D. (2000). La constitution du lexique : le « développement lexical précoce ». *L'acquisition du langage*, vol. 1, 137-168.

Bassano, D. (2000). Early development of nouns and verbs in French: Exploring the interface between lexicon and grammar. *Journal of child language*, 27 (3), 521-559.

Bassano, D. (2005). Développement du lexique et émergence de la grammaire. *Le Langage et l'homme*, 40, 7-22.

Bassano, D. (2007). Emergence et développement du langage : enjeux et apports des nouvelles approches fonctionnalistes. Demont, E. & Metz-Lutz, M. N. *L'acquisition du langage et ses troubles*, 13-46.

Bassano, D. (2008). Acquisition du langage et grammaticalisation : quel développement pour les noms et les verbes en français ? Labrell, F. & Chasseigne, G. *Aspects du développement conceptuel et langagier*, 17-50.

Bassano, D. (2010). L'acquisition des verbes en français : Un exemple de l'interface lexique / grammaire. *Synergies France*, 6, 27-39.

Bassano, D., Labrell, F. & Bonnet, P. (2020). Le Développement du langage de production en français (DLPF) entre 18 et 42 mois : une synthèse. *Enfance*, 2 (2), 151-174.

- Bates, E. & MacWhinney, B. (1987). Competition, variation, and language learning. *Mechanisms of language acquisition*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bates, E. & MacWhinney, B. (1989). Functionalism and the competition model. *The crosslinguistic study of sentence processing*, 3, 73-112.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L. & Volterra, V. (1979). Relationships between cognition, communication, and quality of attachment. *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.
- Bates, E., Bretherton, I. & Snyder, L. S. (1991). *From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms*, vol. 20. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S. & Hartung, J. (1994). Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. *Journal of child language*, 21 (1), 85-123.
- Beardmore, H. B. (1986). *Bilingualism: basic principles*. Bristol: Multilingual Matters.
- Beebe, B., & Lachmann, F. M. (1988). Mother-infant mutual influence and precursors of psychic structure. In A. Goldberg (Ed.), *Frontiers in self psychology*, 3-25.
- Behrens, H. (2006). The input-output relationship in first language acquisition. *Language and cognitive processes*, 21 (1-3), 2-24.
- Bellinger, D. (1980). Consistency in the pattern of change in mothers' speech: Some discriminant analyses. *Journal of child language*, 7 (3), 469-487.
- Benders, T. (2013). Mommy is only happy! Dutch mothers' realisation of speech sounds in infant-directed speech expresses emotion, not didactic intent. *Infant Behavior and Development*, 36 (4), 847-862.
- Benedict, H. (1979). Early lexical development: Comprehension and production. *Journal of child language*, 6 (2), 183-200.
- Berger, L. M., Panico, L. & Solaz, A. (2021). The impact of center-based childcare attendance on early child development: Evidence from the French Elfe Cohort. *Demography*, 58 (2), 419-450.
- Bernicot, J. & Bert-Erboul, A. (2009). *L'acquisition du langage par l'enfant*. Paris : In Press.

- Bernicot, J., Salazar-Orvig, A. & Veneziano, E. (2006). Les reprises : dialogue, formes, fonctions et ontogenèse. *La linguistique*, 42 (2), 29-49.
- Bernstein-Ratner, N. (1984). Patterns of vowel modification in mother-child speech. *Journal of Child Language*, 11 (3), 557-578.
- Bertoncini, J. & de Boysson-Bardies, B. (2000). La perception et la production de la parole avant deux ans. *L'acquisition du langage*, vol. 1, 95-136.
- Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child development*, 70 (3), 636-644.
- Bijeljac-Babic, R. (2000). Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce. *L'acquisition du langage*, vol. 1, 169-192.
- Bijeljac-Babic, R. (2017). *L'enfant bilingue : de la petite enfance à l'école*. Paris : Odile Jacob.
- Blanc, J. M. (2004). Traitement de la prosodie par un réseau récurrent temporel. *Institut des sciences cognitives, université Lumière lyon II*, 6.
- Blanchet, P., Moore, D. et Rahal, S. A. (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Archives contemporaines.
- Bleton, P., Pons, C.-M. & Rey, V. (2018). *Fil, boucle et réseau. Penser la communication*. Aix-en-Provence : PUP.
- Blom, J. P. & Gumperz, J. J. (2000). Social meaning in linguistic structure : Code-switching in Norway. *The bilingualism reader*, 111-136.
- Blondel, M., Boutet, D., Beaupoil-Hourdel, P. & Morgenstern, A. (2017). La négation chez les enfants signeurs et non signeurs : Des patrons gestuels communs. *Language, Interaction and Acquisition*, 8 (1), 141-171.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S. & Haynes, O. M. (2004). Specific and general language performance across early childhood : Stability and gender considerations. *First language*, 24 (3), 267-304.
- Bouchard, C., Trudeau, N., Sutton, A., Boudreault, MC et Deneault, J. (2009). Différences entre les sexes dans le développement du langage chez les enfants canadiens-français âgés de 8 à 30 mois. *Psycholinguistique appliquée*, 30 (4), 685-707.

- Bovet, F., Danjou, G., Langue, J., Moretto, M., Tockert, E. & Kern, S. (2005). Les inventaires français du développement communicatif (IFCD) : un nouvel outil pour évaluer le développement communicatif du nourrisson. *Médecine et enfance*, 25 (6), 327-332.
- Bowerman, M. (1996). Learning how to structure space for language : A crosslinguistic perspective. *Language and space*, 385-436.
- Boysson-Bardies, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : Odile Jacob.
- Boysson-Bardies, B. (2003). *Langage, qu'est-ce que c'est ?* Paris : Odile Jacob.
- Boysson-Bardies, B. & Hallé, P. (2004). Des « capacités précoces » à l'élaboration du premier lexique. *Psychologie Cognitive : Essais en l'honneur de Juan Segui*, 289-304.
- Bozarslan, H. (2005). Les minorités en Turquie. *Pouvoirs*, (4), 101-112.
- Breton, R. (2005). Le droit à la langue ne peut être séparé du droit des communautés linguistiques à la reconnaissance collective et au territoire. *Nerekin yaio nun : Txillardegiri omenaldia*. 45-155. Bilbao : Euskaltzaindia.
- Brooks, P. J. & Tomasello, M. (1999). How children constrain their argument structure constructions. *Language*. 720-738.
- Brosseau-Lapré, F., Rvachew, S., Clayards, M. & Dickson, D. (2013). Stimulus variability and perceptual learning of nonnative vowel categories. *Applied Psycholinguistics*, 34 (3), 419-441.
- Brown, R. (1973). Development of the first language in the human species. *American psychologist*, 28 (2), 97.
- Bruner, J. (2012). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Éditions Retz.
- Bruner, J. (2015). *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Éditions Retz.
- Brush, S. B. (2001). Protectors, Prospectors, and Pirates of Biological Resources. *On Biocultural Diversity: Linking Language, Knowledge and the Environment*, 517-530.
- Busnel, M. C. (2001). Audition fœtale et réactivité prénatale à la voix maternelle « adressée ». *Que savent les fœtus ?*, 35-49.
- Butterworth, G. & Morissette, P. (1996). Onset of pointing and the acquisition of language in infancy. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 14 (3), 219-231.

- Byers-Heinlein, K. & Werker, J. F. (2009). Monolingual, bilingual, trilingual : infants' language experience influences the development of a word-learning heuristic. *Developmental science*, 12(5), 815-823.
- Cadon-Matta, F. (2009). Evaluation du développement du langage chez l'enfant préscolaire de milieu précaire [Thèse d'exercice]. Clermont-Ferrand : Université de Clermont I.
- Calvet, L.-J. (1996). *Les politiques linguistiques*. Paris : PUF.
- Canault, M. (2015). Le développement de la motricité bucco-faciale. *Rééducation orthophonique*, 263, 7-27.
- Candelier, M., Kervran, M. & Rémy-Thomas, F. (2003). Une approche plurielle des langues à l'école primaire. *Le français aujourd'hui*, (3), 55-67.
- Carpenter, M., Nagell, K., Tomasello, M., Butterworth, G. & Moore, C. (1998). Social Cognition, Joint Attention, and Communicative Competence from 9 to 15 Months of Age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63 (4), i-174.
- Caselli, M. C., Bates, E., Casadio, P., Fenson, J., Fenson, L., Sanderl, L. & Weir, J. (1995). A cross linguistic study of early lexical development. *Cognitive Development*, 10 (2), 159-200.
- Castellotti V. (2005). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International.
- Chaminaud S., Laval V. et Bernicot J. (2006). Pragmatique et compréhension du langage chez l'enfant : une étude des formes non littérales avec un paradigme informatisé. *L'année psychologique*, vol. 106, n°4, 491-512.
- Choi, S. & Gopnik, A. (1995). Early acquisition of verbs in Korean: a cross-linguistic study. *Journal of Child Language*, 22, 497-527.
- Choi, S. (2000). Caregiver input in English and Korean: use of nouns and verbs in book reading and toy play contexts. *Journal of Child Language*, 27, 69-96.
- Chomsky, N. (1959). On certain formal properties of grammars. *Information and control*, 2 (2), 137-167.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: Multilingual Matters.
- Chomsky, N. (2014). *The minimalist program*. Cambridge: MIT Press.

- Chonchaiya, W. & Pruksananonda, C. (2008). Television viewing associates with delayed language development. *Acta Paediatrica*, 97 (7), 977-982.
- Church, R., Bernhardt, B., Pichora-Fuller, K. & Shi, R. (2005). Infant-directed speech : Final syllable lengthening and rate of speech. *Canadian Acoustics*, 33 (4), 13-19.
- Clark, E. V. (1973). What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language. *Cognitive development and acquisition of language*, 65-110.
- Clark, E. V. (1979). Building a vocabulary: Words for objects, actions and relations. *Language acquisition*, 149-160.
- Clark, E. V. (1998). Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français. *Langue française*, 49-60.
- Clark, E. V. & Carpenter, K. L. (1989). The notion of source in language acquisition. *Language*, 1-30.
- Clark, E. V. & Chouinard, M. M. (2000). Enoncés enfantins et reformulations adultes dans l'acquisition du langage. *Langages*, 9-23.
- Clark, E. V. & MacWhinney, B. (1987). The principle of contrast : A constraint on language acquisition. *Mechanisms of language acquisition*, 1-33.
- Clark, E. V., Carpenter, K. L. & Deutsch, W. (1995). Reference states and reversals : Undoing actions with verbs. *Journal of Child Language*, 22 (3), 633-662.
- Clarke-Stewart, K. A., Van der Stoep, L. P. & Killian, G. A. (1979). Analysis and replication of mother-child relations at two years of age. *Child Development*, 777-793.
- Collet, B. & Santelli, E. (2012). De l'endogamie à l'homogamie socio-ethnique. Réinterprétations normatives et réalités conjugales des descendants d'immigrés d'origine maghrébine, turque et africains sahéliens, *Sociologie et Sociétés*, vol. XLIII, n° 2, 329-354.
- Collet, I. (2019). *Les oubliées du numérique*. Paris : Le Passeur.
- Colletta, J.M. (2005). Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ? *Le français dans le monde. Numéro spécial, Recherches et applications*, 32-41.
- Comrie, B., Matthews, S. & Polinsky, M. (2004). *Atlas des langues. L'origine et le développement des langues dans le monde*. Paris: Acropole.

- Conboy, B. T. & Mills, D. L. (2006). Two languages, one developing brain : Event-related potentials to words in bilingual toddlers. *Developmental science*, 9 (1), F1-F12.
- Condon, S. & Régnard, C. (2010). Héritage et pratiques linguistiques des descendants d'immigrés en France. *Hommes & migrations, Revue française de référence sur les dynamiques migratoires*, n° 1288, 44-56.
- Coyer, G. (2014). Georges Devereux « Argument », in *Ethnopsychanalyse complémentaire* (1972), Flammarion (1985), 9-21. Jean-Yves Chagnon éd., *40 commentaires de textes en psychologie clinique*, 295-303. Paris: Dunod.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49 (2), 222-251.
- Cummins, J. (1992). The empowerment of Indian Students. *Teaching American Indian students*, 3-12.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy : bilingual children in crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dabène, L. (1991). Quelques aspects du rôle de l'environnement familial dans un contexte multilingue. *Enfance*, 4, 291-296.
- Dabene, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Dalgalian, G. (2000). *Enfances plurilingues, Témoignages pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris : L'Harmattan.
- Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Montréal : Chenelière Education.
- Davis, B. L. & MacNeilage, P. F. (1990). Acquisition of correct vowel production : A quantitative case study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 33 (1), 16-27.
- Davis, B. L. & MacNeilage, P. F. (1995). The articulatory basis of babbling. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38 (6), 1199-1211.
- De Houwer, A. (1990). *The acquisition of two languages from birth : A case study*. Cambridge : Cambridge University Press.

- De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied psycholinguistics*, 28(3), 411-424.
- De Houwer, A. (2009). *An introduction to bilingual development*. Bristol: Multilingual Matters.
- De Mejjia, A. M. (2002). *Power, prestige and bilingualism : International perspectives on elite bilingual education*. Clevedon : Multilingual Matters.
- De Tapia, S. (1995). Le champ migratoire turc et l'Europe. *Dumont, P., Jund, A. & De Tapia, S. (éds) : Enjeux de l'immigration turque en Europe. Les Turcs en France et en Allemagne*, 15-38.
- De Tapia, S. (2015). Turquie. *Dictionnaire géo-historique des migrations internationales*, 315-21.
- De Visscher, P. (2017). L'emprise sociétale du langage, instrument du pouvoir. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 2, 265-305.
- Dehaene-Lambertz, G., Montavont, A., Jobert, A., Alliol, L., Dubois, J., Hertz-Pannier, L. & Dehaene, S. (2010). Language or music, mother or Mozart ? Structural and environmental influences on infants' language networks. *Brain and language*, 114 (2), 53-65.
- Delahaie, M. (2004). *De la difficulté au trouble*. Paris : Editions Inpes.
- Delamotte-Legrand, R. & Sabria, R. (2001). L'enfant sourd et ses langues : l'unicité des choix en parcours langagiers pluriels. *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, 308, 81-109.
- Delamotte-Legrand, R., François, F. & Porcher, L. (1997). *Langage, éthique, éducation : perspectives croisées*. Rouen : Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Demirbaş, H. (2014). *Eğitim-Kültür Açısından Avrupa'daki Türk Çocukları Sorunlar ve Çözümler*. Ankara : Nobel Akademik Yayıncılık.
- Deprez, C. & Varro G. (1991). Le bilinguisme dans les familles. *Enfance*, 44 (4), 297-304.
- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : CREDIF Essais, Didier.

Descartes, R. (1864). *Discours de la méthode par René Descartes : Édition classique précédée d'une introduction, d'une analyse développée et d'appréciations philosophiques et critiques*. Paris : Delalain.

Deshays, E. (1990). *L'enfant bilingue*. Paris : Robert Laffont.

Di, C. & Moro, M. R. (2008). Conflit des cultures dans la constitution de soi. *Informations sociales*, (1), 16-24.

Divitçioğlu, E. (2016). La classification des adjectifs en turc : une nouvelle approche. *Humanitas*, 4 (7), 141-157.

Dodane, C. & Massini-Cagliari, G. (2010). La prosodie dans l'acquisition de la négation : étude de cas d'une enfant monolingue française. *ALFA : Revista de Lingüística*, 54 (2).

Dodane, C., Konopczynski, G., Santi, S. & Espesser, R. (1999). Fo declination line : more evidence from infant's and children's speech (9-48 months). *Proceedings of ICPH's, San-Francisco, 1-7/08/1999*, 2161-2164.

Dodane, C. (2020). *Au commencement était la prosodie: du langage en émergence à l'histoire de la description de la parole* (Doctoral dissertation, Université de Toulouse Jean Jaurès).

D'Odorico, L. & Jacob, V. (2006). Prosodic and lexical aspects of maternal linguistic input to late-talking toddlers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41 (3), 293-311.

Dromi, E. (1987). *Early Lexical Development*. Cambridge : CUP.

Dromi, E. (1993). The mysteries of early lexical development : Underlying cognitive and linguistic processes in meaning acquisition. *Language and cognition : A developmental perspective*, 5, 32-60.

Dunbar, R. I. (1996). Groups, gossip, and the evolution of language. *New aspects of human ethology*, 77-89.

Ellis, N. C. (2003). Constructions, chunking, and connectionism : The emergence of second language structure. *The handbook of second language acquisition*, 14, 63.

Elman, J. L., Bates, E. A. & Johnson, M. H. (1996). *Rethinking innateness : A connectionist perspective on development*, vol. 10. Cambridge : MIT press.

- Enzinger, C. (2013). *Emergence des adjectifs dans le langage de l'enfant en français et en anglais : Etude de 3 cas* (Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III).
- Eriksson, M. & Berglund, E. (1999). Swedish early communicative development inventories : Words and gestures. *First Language*, 19 (55), 55-90.
- Ertek, B. (2017). *Développement du vocabulaire en turc et en français d'élèves bilingues franco-turcs et monolingues turcs et français âgés de 6 à 10 ans* (Thèse de doctorat, Université de Rouen-Normandie).
- Ertek, B. & Süverdem, F. B. (2020). İki dillilik ve iki kültürlülük : göç, kimlik ve aidiyet. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6 (2), 183-207.
- Ervin, S. M. & Osgood, C. E. (1954). Second language learning and bilingualism. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49 (4), 139-146.
- Ervin-Tripp, S. (1994). Impact du cadre interactionnel sur les acquisitions en syntaxe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 4, 53-80.
- Escudé, P. (2008). *J'apprends par les langues. Manuel européen EURO-MANIA*. IUFM Midi-Pyrénées/CRDP Midi-Pyrénées.
- Extra, G., & Yagmur, K. (2002). *Language diversity in multicultural Europe: Comparative perspectives on immigrant minority languages at home and at school*. (Management of Social Transformations MOST; No. 63). Unesco.
- Fantognon, C. X. (2015). *Analyse émergentiste des pratiques enseignantes en FLES : cas de l'appropriation de l'IFADEM au Bénin. Entre contextualisation, réflexivité et médiation* (Thèse de doctorat, Université Sorbonne Paris Cité ; Université d'Abomey-Calavi (Bénin)).
- Farrant, B. M. & Zubrick, S. R. (2012). Early vocabulary development : The importance of joint attention and parent-child book reading. *First Language*, 32 (3), 343-364.
- Feldman, H. M., Dollaghan, C. A., Campbell, T. F., Kurs-Lasky, M., Janosky, J. E. & Paradise, J. L. (2000). Measurement properties of the MacArthur Communicative Development Inventories at ages one and two years. *Child development*, 71 (2), 310-322.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J. P., Petnick, S. & Reilly, J. S. (1993). *MacArthur Communicative Development Inventories*. San Diego, CA : Singular Publishing Group.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris : Dunod, Les topos.

- Florin, A. (2010). Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages. *Enfances Psy*, 2, 30-41.
- FNAME (sous la dir. de Auzou-Caillemet Th. & Loret M.) (2016). *Prendre en compte le corps et l'origine socioculturelle dans les apprentissages*. Paris : Editions Retz.
- Fourquet, J. (2019). L'Archipel français. Naissance d'une nation multiple et divisée. *Humanisme*, 324 (3), 58-65.
- François, F. (1993). *Pratiques de l'oral : dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris : Nathan.
- François, F., Hudelot, C., Sabeau-Jouannet, E. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gadet, F. & Varro, G. (2006). Le « scandale » du bilinguisme. Langues en contact et plurilinguismes, dossier de la revue. *Langage & société*, 116. Paris : Maison Des Sciences De L'homme.
- Garnica, O. K. & Edwards, M. L. (1977). *Phonological variation in children's speech : The trade-off phenomenon*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Genesee, F. & Nicoladis, E. (2006). Bilingual acquisition. E. Hoff et M. Shatz (dir.), *Handbook of Language Development*. Oxford : Blackwell.
- Genesee, F. (2001). Bilingual first language acquisition : Exploring the limits of the language faculty. *Annual review of applied linguistics*, 21, 153-168.
- Genesee, F., Nicoladis, E. & Paradis, J. (1995). Language differentiation in early bilingual development. *Journal of child language*, 22 (3), 611-631.
- Gentner, D. (1982). Why nouns are learned before verbs: linguistic relativity versus natural partitioning. *Language*, 2, 301-334.
- Gibbs, E. D., Teti, D. M. & Bond, L. A. (1987). Infant-sibling communication: Relationships to birth-spacing and cognitive and linguistic development. *Infant Behavior and Development*, 10 (3), 307-323.
- Gilkerson, J., Richards, J. A. & Topping, K. J. (2017). The impact of book reading in the early years on parent-child language interaction. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17 (1), 92-110.

- Gillis, S. & Verlinden, A. (1988). Nouns and early verbs in early lexical development : Effects of input frequency ? *Antwerp Papers of Linguistics*, 54. Antwerp : Antwerp University Press.
- Göksun, T., Hirsh-Pasek, K. & Michnick Golinkoff, R. (2010). Trading spaces : Carving up events for learning language. *Perspectives on Psychological Science*, 5 (1), 33-42.
- Göksun, T., Küntay, A. C. & Naigles, L. R. (2008). Turkish children use morphosyntactic bootstrapping in interpreting verb meaning. *Journal of child language*, 35 (2), 291-323.
- Goldfield, B. A. (2000). Nouns before verbs in comprehension vs. production : the view from pragmatics. *Journal of Child Language*, 27 (3), 501-520.
- Golinkoff, R. M. & Alioto, A. (1995). Infant-directed speech facilitates lexical learning in adults hearing Chinese: Implications for language acquisition. *Journal of Child Language*, 22 (3), 703-726.
- Golstein, B. (1997). *Grammaire du turc*. Paris : L'Harmattan.
- Gopnik, A. (1982). Words and plans: Early language and the development of intelligent action. *Journal of Child Language*, 9 (2), 303-318.
- Gopnik, A., & Choi, S. (1995). Names, relational words, and cognitive development in English and Korean speakers: Nouns are not always learned before verbs. M. Tomasello & W. E. Merriman, *Beyond names for things: young children's acquisition of verbs*, 63-80.
- Gopnik, A. & Meltzoff, A. N. (1985). From people, to plans, to objects : Changes in the meaning of early words and their relation to cognitive development. *Journal of Pragmatics*, 9 (4), 495-512.
- Grammont, M. (1933). *Traité de phonétique*. Paris : Delagrave.
- Grobon S, Panico L, Solaz A. (2019). Inégalités socioéconomiques dans le développement langagier et moteur des enfants à 2 ans. *Bull Epidémiol Hebd.* (1), 2-9.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages : an introduction to bilingualism*. Cambridge : Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2008). The bicultural person : A short introduction. F. Grosjean (ed.), *Studying bilinguals*, 213-220.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual : Life and Reality*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

- Grosjean, F. (2014). Bicultural bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 19 (5), 572-586.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues : le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel.
- Grossmann, F., Paveau, M. A. & Petit, G. (2005). *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Grenoble : Ellug.
- Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, 66, 137-153.
- Gumperz, J. J., et Hymes, D. (1972). *Directions in sociolinguistics*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Gündüz, E. (2013). Les choix conjugués des descendants d'immigrés turcs en Allemagne : une approche biographique, *Migrations et société*, 121-136.
- Gupta, P. & MacWhinney, B. (1997). Vocabulary acquisition and verbal short-term memory : Computational and neural bases. *Brain and language*, 59 (2), 267-333.
- Güven, S. & Topbaş, S. (2014). Adaptation of the Test of Early Language Development-(TELD-3) into Turkish: Reliability and validity study. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6 (2), 151-176.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.
- Hallé, P. A. (1998). Les productions vocales des jeunes enfants français : convergence vers le modèle adulte. *Langue française*, 6-25.
- Hamers, J. F. & Blanc, M. H. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hamers, J.-F. et Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.
- Hamers, J.-F. et Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hamurcu-Süverdem, B. (2015). *Développement du turc et du français en situation de bilinguisme précoce. Le cas d'enfants d'origine turque scolarisés en maternelle* (Thèse de doctorat, Université de Rouen-Normandie).

- Hamurcu-Süverdem, B. & Akıncı, M. A. (2016). Étude du développement langagier d'enfants d'origine turque en maternelle. *Revue française de linguistique appliquée*, 21 (2), 81-93.
- Harding, E., Harding-Esch, E., & Riley, P. (2003). *The bilingual family: A handbook for parents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harris, C. L., Ayçiçeği, A. & Gleason, J. B. (2003). Taboo words and reprimands elicit greater autonomic reactivity in a first language than in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 24 (4), 561-579.
- Harris, M. (1990). French. Comrie, B. (éd.), *The world's major languages*, Oxford : Oxford University Press, 210-235.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.
- Hélot, C. (2004). Bilinguisme des migrants, bilinguisme des élites, analyse d'un écart en milieu scolaire. *Actes de la Recherche*, (3), 8-27.
- Hélot, C. (2004). Bilinguisme des migrants, bilinguisme des élites, analyse d'un écart en milieu scolaire. *Actes de la Recherche*, (3), 8-27.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Hélot, C., Hoffmann, E., Scheidhauer, M.-L. & Young, A. (2006). *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre*. Francfort : Peter Lang.
- Henrich-Bernardoni, N. (2014). *La voix chantée, entre sciences et pratiques*. Paris : De Boeck & Solal.
- Héran, F., Filhon, A. & Deprez, C. (2002). La dynamique des langues en France : une vue d'ensemble sur le XXe siècle. *Population & Société*, 376.
- Hilaire-Debove, G. & Kern, S. (2013). Evaluation and développement de la macrostructure du récit oral chez les enfants avec ou sans troubles du langage. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 124, 306-315.
- Hilton, H. E. (2009). *Systèmes émergents : acquisition, traitement et didactique des langues* (Thèse de doctorat, Université Lumière-Lyon II).

- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Hennon, E. A. & MacGuire, M. J. (2004). Hybrid theories at the frontier of developmental psychology : The emergentist coalition model of word learning as a case in point. *Weaving a lexicon*, 173-204.
- Hoff, E. & Naigles, L. (2002). How children use input to acquire a lexicon. *Child development*, 73 (2), 418-433.
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M. et Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of child language*, 39 (1), 1-27.
- Hoff, E., Laursen, B. & Tardif, T., Bornstein, M. H. (2002). Socioeconomic status and parenting. *Handbook of parenting, vol. 2. Biology and ecology of parenting*, 2, 231-252.
- Hoffmann, C. (1991). *An Introduction to Bilingualism*. Essex : Pearson Education Limited.
- Holowka, S. & Petitto, L. A. (2002). Left hemisphere cerebral specialization for babies while babbling. *Science*, 297 (5586), 1515.
- Houwer, A. (2012). Early bilingualism. *The encyclopedia of applied linguistics*, 1822-1830. Oxford : Wiley.
- Hudelot, C. (1999). Etayage langagier de l'enseignant dans le dialogue maître-élève. M. Gilly, J-P. Roux & A. Trognon, *Apprendre dans l'interaction*, 219-240.
- Hyde, J. S. & Linn, M. C. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 104 (1), 53.
- Hymes, D. (1972). On communicative compétence. J. B. Pride et J. Holmes (dir.), *Sociolinguistics*, 269-293.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Didier.
- Jackson-Maldonado, D., Marchman, V. A. & Fernald, L. C. (2013). Short-form versions of the Spanish MacArthur-Bates Communicative Development Inventories. *Applied Psycholinguistics*, 34 (4), 837-868.
- Jackson-Maldonado, T. D., Marchman, V., Bates, E. & Gutierrez-Clenen, V. (1993). Early lexical development in spanish-speaking infants and toddlers. *Journal of Child Language*, 20 (3), 523-549.
- Jakobovitz, L. A. & Lambert, W. E. (1960). Verbal satiation and changes in the intensity of meaning. *Journal of Experimental Psychology*, 60 (6), 376-383.

Jakobson, R. (1973). *Essais de linguistique générale, Rapports internes et externes du langage, T.2*. Paris : Les éditions de Minuit.

Jasinska, K. K. & Petitto, L. A. (2013). How age of bilingual exposure can change the neural systems for language in the developing brain: A functional near infrared spectroscopy investigation of syntactic processing in monolingual and bilingual children. *Developmental cognitive neuroscience*, 6, 87-101.

Johanson, L. (2001). Türk dünyasının sınırları : Türk topluluklarının gelişmesinde bağlayıcı ve ayırıcı unsurlar (Çeviren : DEMİR, N.). *Türkbilig*, 2, 168-177.

Kail, M. (2012). *L'acquisition de plusieurs langues*. Paris : Presses universitaires de France.

Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2012). *Comment les enfants entrent dans le langage*. Paris : Retz.

Karmiloff-Smith, A. (1979). Micro-and macrodevelopmental changes in language acquisition and other representational systems. *Cognitive science*, 3 (2), 91-117.

Kauschke, C. & Hofmeister, C. (2002). Early lexical development in German : A study on vocabulary growth and vocabulary composition during the second and third year of life. *Journal of child language*, 29 (4), 735-757.

Kent, R. D. (1976). Anatomical and neuromuscular maturation of the speech mechanism : Evidence from acoustic studies. *Journal of speech and hearing Research*, 19 (3), 421-447.

Kent, R. D. & Miolo, G. (1995). Phonetic abilities in the first year of life. Fletcher & MacWinney (Eds.), *The Handbook of Child Language*, 303-334.

Kern, S. & Dos Santos, C. (2011). Input et Acquisition du lexique en français : rôle de la fréquence et de la densité de voisinage. *Travaux de didactique du français langue étrangère*, Université Paul Valéry, Montpellier III, 53-70.

Kern, S. & Türkay, F. N. (2006). Influence cognitive générale et/ou langagière spécifique sur les premiers mots des enfants : étude pilote chez des enfants français et des enfants turcs. Présenté à ARCO.

Kern, S. (2005). De l'universalité et des spécificités du développement langagier précoce. *Aux origines des langues et du langage*, 270-291.

Kern, S. (2019). *Le développement du langage chez l'enfant : Théorie, clinique, pratique*. Louvain-la-Neuve & Paris : De Boeck Supérieur.

Kern, S. & Gayraud, F. (2010). L'Inventaire Français du Développement Communicatif. Grenoble : *Editions La Cigale*.

Kern, S. & Türkay, F. (2010, September). Verb or noun dominance in caregiver speech ? A crosslinguistic and crosscontextual answer. *6th International Conference on Language Acquisition*, 8-10.

Kern, S. (2007). Lexicon development in French-speaking infants. *First Language*, 27 (3), 227-250.

Kern, S. (2010). Le questionnaire parental comme outil d'évaluation : l'exemple de l'IFDC. 3ème Ecole internationale francophone en Orthophonie Logopédie, 28 juin au 02 juillet 2010, Lyon.

Kern, S., Chenu, F. & Türkay-Altinkamis, 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*, 1, 1607-1622.

Kern, S., Langue, J., Zesiger, P. & Bovet, F. (2010). Adaptations françaises des versions courtes des inventaires du développement communicatif de MacArthur-Bates. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 107 (108), 217-228.

Ketrez, F. & Aksu-Koç, A. (2003). Early verbal morphology in Turkish : Emergence of inflections. *Development of verb inflection in first language acquisition : A cross-linguistic perspective*, 27-52.

Kim, K. H., Relkin, N. R., Lee, K. M. & Hirsch, J. (1997). Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature*, 388 (6638), 171-174.

Kim, M., McGregor, K. K. & Thompson, C. K. (2000). Early Lexical Development in English and Korean speaking children : language-general and language-specific patterns. *Journal of Child Language*, 27 (2), 225-254.

Konopczynski, G. (1990). Le langage émergent : comment la mélodie devient intonation, entre 8 et 24 mois. *La Lecture : De la neurobiologie à la pédagogie*, 1, 329.

Konopczynski, G. & Tessier, S. (1994). Structuration intonative du langage émergent. *Halford et Pilch*, 157-192.

Köpke, B. (2007). Language attrition at the crossroads of brain, mind, and society. *Language attrition : Theoretical perspectives*, 9 (37), 1-30.

- Köpke, B. & Schmid, M. S. (2011). L'attrition de la première langue en tant que phénomène psycholinguistique. *Language, Interaction and Acquisition*, 2 (2), 197-220.
- Kornfilt, J. (2003). Subject case in Turkish nominalized clauses. *Syntactic structures and morphological information*, 7, 129.
- Kovelman, I., Baker, S. A. & Petitto, L. A. (2008). Bilingual and monolingual brains compared : a functional magnetic resonance imaging investigation of syntactic processing and a possible "neural signature" of bilingualism. *Journal of cognitive neuroscience*, 20 (1), 153-169.
- Kreiman, J. & Sidtis, D. (2011). *Foundations of Voice Studies*. Oxford : Wiley-Blackwell.
- Kremnitz, G. (1981). Du « bilinguisme » au « conflit linguistique » cheminement de termes et de concepts. *Langages*, (61), 63-74.
- Kuhl, P. K., Andruski, J. E., Chistovich, I. A., Chistovich, L. A., Kozhevnikova, E. V., Ryskina, V. L., ... & Lacerda, F. (1997). Cross-language analysis of phonetic units in language addressed to infants. *Science*, 277 (5326), 684-686.
- Küntay, A. & Slobin, D. I. (2001). Discourse behavior of lexical categories in Turkish child-directed speech : Nouns vs. verbs. *Research on child language acquisition : Proceedings for the 8th Conference of the International Association for the Study of Child Language*, 928-946.
- Lacan, J. (2001). *Autres écrits*. Paris : Seuil.
- Lalevée, C. (2010). Développement du contrôle moteur de la parole : une étude longitudinale d'un enfant francophone âge de 7 à 16 mois, à partir d'un corpus audiovisuel. Linguistique (Thèse de doctorat), Université de Grenoble.
- Le Normand, M. T., Parisse, C. & Cohen, H. (2008). Lexical diversity and productivity in French preschoolers : developmental, gender and sociocultural factors. *Clinical linguistics & phonetics*, 22 (1), 47-58.
- Leapar, C. & Gleason, J. B. (1996). The relationship of play activity and gender to parent and child sex-typed communication. *International Journal of Behavioral Development*, 19 (4), 689-703.
- Leon, L. (1998). The emergent participant : Patterns of socialization of Tzotzil (Mayan) infants. *Journal of Linguistic Anthropology*, 8 (2), 131-161.

- Leroi-Gourhan, A. (1965). *Le geste et la parole. La mémoire et les rythmes*. Paris : Albin Michel.
- Levelt, C. C., Schiller, N. O. & Levelt, W. J. (2000). The acquisition of syllable types. *Language acquisition*, 8 (3), 237-264.
- Levelt, W. J. (1993). *Speaking : From intention to articulation*. Cambridge : MIT Press.
- Levelt, W. J. (1999). Models of word production. *Trends in cognitive sciences*, 3 (6), 223-232.
- Lewis, G. L. (1997) Turkish language reform : the episode of the Sun-Language Theory, *Turkic Languages 1*, 25-40.
- Lewis, G.L. (1967). *Turkish Grammar*. Oxford, NY : Oxford University Press.
- Lewis, G.L. (1970). *Teach Yourself Turkish*. Londres : Teach Yourself Books
- Lieven, T., Grohmann, B., Herrmann, A., Landwehr, J. R. & Van Tilburg, M. (2014). The effect of brand gender on brand equity. *Psychology & Marketing*, 31 (5), 371-385.
- Linebarger, D. L. & Walker, D. (2005). Infants' and toddlers' television viewing and language outcomes. *American behavioral scientist*, 48 (5), 624-645.
- Lochak, D. (1990). Les discriminations frappant les étrangers sont-elles licites ? *Droit social*, (1), 76.
- Locke, J. L. & Pearson, D. M. (1990). Linguistic significance of babbling : Evidence from a tracheostomized infant. *Journal of Child Language*, 17 (1), 1-16.
- Locke, J. L. & Studdert-Kennedy, M. (1983). *Phonological acquisition and change* (263). New York : Academic Press.
- Lüdi, G. (1994). Dénomination médiate et bricolage lexical en situation exolingue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 3, 115-146.
- Lüdi, G. (1999). Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde. *Cahiers du Français Contemporain*, 5, 25-51.
- Lüdi, G. (2004). Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. *Revue française de linguistique appliquée*, 9 (2), 125-135.

Lüdi, G. (2005) L'enfant bilingue : chance ou surcharge ? J. Feuillet (dir.), *Apprentissage Précoce d'une Langue Etrangère et Bilinguisme*, 11-32.

Lüdi, G. (2011). Vers de nouvelles approches théoriques du langage et du plurilinguisme. *Tranel*, 53, 47-64.

Lüdi, G. et Py, B. (1986). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.

Mackey W. F. (1976). *Bilinguisme et contact de langues*. Paris : Klincksieck.

Mackey, W. F. (1978). *Le bilinguisme canadien : bibliographie analytique et guide du chercheur*, vol. 75. Centre international de recherche sur le bilinguisme.

MacLeod, A. A., Fabiano-Smith, L., Boegner-Pagé, S. & Fontollet, S. (2013). Simultaneous bilingual language acquisition : The role of parental input on receptive vocabulary development. *Child language teaching and therapy*, 29 (1), 131-142.

MacLeod, A. A., Laukys, K. & Rvachew, S. (2011). The impact of bilingual language learning on whole-word complexity and segmental accuracy among children aged 18 and 36 months. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 13 (6), 490-499.

MacNeilage, P. F. (1998). The frame/content theory of evolution of speech production. *Behavioral and brain sciences*, 21 (4), 499-511.

MacNeilage, P. F. & Davis, B. L. (2000). On the origin of internal structure of word forms. *Science*, 288 (5465), 527-531.

MacWhinney, B. (1987). Applying the competition model to bilingualism. *Applied psycholinguistics*, 8 (4), 315-327.

MacWhinney, B. (1997). Second language acquisition and the competition model. *Tutorials in bilingualism : Psycholinguistic perspectives*, 113-142.

MacWhinney, B. (1998). Models of the emergence of language. *Annual review of psychology*, 49 (1), 199-227.

Malloch, S. N. (1999). Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae scientiae*, 3 (1), 29-57.

Manesse, D. & Barré-de Miniac, C. (1981). Centre Royaumont pour une Science de l'Homme. Théories du langage, théories de l'apprentissage : le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky. *Revue française de pédagogie*, 56 (1), 70-71.

- Marcos, H., Orvig, A. S., Bernicot, J., Guidetti, M., Hudelot, C. & Préneron, C. (2004). *Apprendre à parler : l'influence du mode de garde*. Paris : L'Harmattan.
- Markman, E. M. (1989). *Categorization and naming in children : Problems of induction*. Cambridge : MIT Press.
- Markman, E. M. & Wachtel, G. F. (1988). Children's use of mutual exclusivity to constrain the meanings of words. *Cognitive psychology*, 20 (2), 121-157.
- Martinez, P. (2010). *Pratiques innovantes du plurilinguisme : émergence et prise en compte en situations francophones*. Paris : Éditions des archives contemporaines, AUF.
- Mayor, J. & Mani, N. (2019). A short version of the MacArthur-Bates Communicative Development Inventories with high validity. *Behavior research methods*, 51 (5), 2248-2255.
- McClelland, J. L., Rumelhart, D. E. & PDP Research Group. (1987). *Parallel Distributed Processing, vol. 2 : Explorations in the Microstructure of Cognition : Psychological and Biological Models, vol. 2*. Cambridge : MIT press.
- McMurray, B., Kovack-Lesh, K. A., Goodwin, D. & McEchron, W. (2013). Infant directed speech and the development of speech perception : Enhancing development or an unintended consequence ? *Cognition*, 129 (2), 362-378.
- Mennella, D. (2010). Étude longitudinale des productions du babillage d'un enfant de langue maternelle française : analyse dans le cadre de la théorie FRAME/CONTENT.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Ministère des Affaires étrangères de la République de Türkiye (s.d.). *Citoyens turcs vivant à l'étranger*. MFA. Consulté le 09/09/2022 sur le site <https://www.mfa.gov.tr/citoyens-turcs-vivant-a-l-etranger.fr.mfa>.
- Miras, G., Vignes, L., Aden, J., Clark, S., Potapushkina-Delfosse, M., Hamm, D., ... & Jacques, M. P. (2019). Prononcer les langues : variations, émotions, médiations. *LIDIL- Revue de linguistique et de didactique des langues*, 59.
- Moon, C., Cooper, R. P. & Fifer, W. P. (1993). Two-day-olds prefer their native language. *Infant behavior and development*, 16 (4), 495-500.
- Moon, C., Lagercrantz, H. & Kuhl, P. K. (2013). Language experienced in utero affects vowel perception after birth : A two-country study. *Acta paediatrica*, 102 (2), 156-160.

- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Les Editions Didier, Collection LAL.
- Moore, D. & Castellotti, V. (2001). Comment le plurilinguisme vient aux enfants. V. Castellotti (dir.), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, 151-189.
- Moreau, M.-L. & Richelle, M. (1981). *L'acquisition du langage*. Bruxelles : Mardaga.
- Morgenstern, A. (2009). *L'enfant dans la langue*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Morgenstern, A. & Parisse, C. (2007). Codage et interprétation du langage spontané d'enfants de 1 à 3 ans. *Corpus*, (6), 55-78.
- Morgenstern, A. & Parisse, C. (2012). Constructing 'basic' verbal constructions A longitudinal study of the blossoming. *Constructions in French*, 13, 127.
- Morgenstern, A. & Parisse, C. (2012). Premières formes de conditionnel chez l'enfant. *Faits de langues*, 40 (2), 219-222.
- Morgenstern, A., Beaupoil-Hourdel, P., Blondel, M. & Boutet, D. (2016). A multimodal approach to the development of negation in signed and spoken languages : Four case studies. *The usage-based study of language learning and multilingualism*, 15-36.
- Moro, M. R. (2007). *Aimer ses enfants ici et ailleurs : histoires transculturelles*. Paris : Odile Jacob.
- Moro, M.R. (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs, Naître et grandir en France*. Paris : La Découverte.
- Nagy, W., Scott, J., Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. & Barr, R. (2000). Vocabulary processes. *Handbook of reading research*, 3.
- Nashawati, S. (2010). *Le développement des expressions référentielles chez le jeune enfant : noms et pronoms dans des dialogues mère-enfant* (Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III).
- Nathani, S., Oller, D. K. & Cobo-Lewis, A. B. (2003). Final syllable lengthening (FSL) in infant vocalizations. *Journal of Child Language*, 30 (1), 3-25.
- Nazzi, T., Bertoncini, J. & Mehler, J. (1998). Language discrimination by newborns : toward an understanding of the role of rhythm. *Journal of Experimental Psychology : Human perception and performance*, 24 (3), 756.

Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the society for research in child development*, 1-135.

Newport, E. L. (1975). *Motherese : The speech of mothers to young children* (Thèse de doctorat, University of Pennsylvania).

Nex, F. (2011). *Développement du langage bilingue chez les enfants de famille migrante* (Thèse de doctorat, UHP-Université Henri Poincaré).

Nóro, L. A., Silva, D. D. D., Wiethan, F. M. & Mota, H. B. (2015). Initial lexical acquisition and noun bias hypothesis verification. *Revista CEFAC*, 17, 52-59.

Nys, M. & Beaugesne, M. N. (1992). La discrimination des travailleurs étrangers et d'origine étrangère dans l'entreprise. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 13811382 (36), 1-78.

Obler, L. K., Albert, M. L., Goodglass, H. & Benson, D. F. (1978). Aphasia type and aging. *Brain and language*, 6 (3), 318-322.

Ogura, T., Dale, P. S., Yamashita, Y., Murase, T. & Mahieu, A. (2006). The use of nouns and verbs by Japanese children and their caregivers in book-reading and toy-playing contexts. *Journal of Child Language*, 33 (1), 1-29.

Oker, A. & Akıncı, M. A. (2012). Processus implicite de dénomination de mots chez des enfants bilingues franco-turcs de 5 ans. *CogniTextes. Revue de l'Association française de linguistique cognitive*, vol. 8.

Oller, D. K., Pearson, B. Z. & Cobo-Lewis, A. B. (2007). Profile effects in early bilingual language and literacy. *Applied psycholinguistics*, 28 (2), 191-230.

Özcan, F. H., Altinkamis, F. & Gillis, S. (2016). Early lexical composition of Turkish-Dutch bilinguals : Nouns before verbs or verbs before nouns. *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*, 52 (4), 583-604.

Pallier, C., Dehaene, S., Poline, J. B., LeBihan, D., Argenti, A. M., Dupoux, E. & Mehler, J. (2003). Brain imaging of language plasticity in adopted adults : Can a second language replace the first ? *Cerebral cortex*, 13 (2), 155-161.

Paradis, M., 1994. Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory : implications for bilingualism and SLA. N. Ellis (dir.), *Implicit and explicit language learning*, 393-419.

Parisse, C. & Le Normand, M. T. (2000). How children build their morphosyntax : the case of French. *Journal of Child Language*, 27 (2), 267-292.

- Patterson, J. L. (2002). Relationships of expressive vocabulary to frequency of reading and television experience among bilingual toddlers. *Applied psycholinguistics*, 23 (4), 493-508.
- Patterson, J. L. & Pearson, B. Z. (2004). Bilingual Lexical Development : Influences, Contexts, and Processes. In B. A. Goldstein (Ed.), *Bilingual language development and disorders in SpanishEnglish speakers*, 77–104.
- Pavlenko, A. (2005). *Bilingualism and thought*. Oxford : Oxford University Press.
- Peal, E. & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs : general and applied*, 76 (27), 1.
- Pearson, B. Z. (2002). Bilingual infants. *Latino remaking America*, 306-320.
- Pearson, B. Z., Fernández, S. C. & Oller, D. K. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers : Comparison to monolingual norms. *Language learning*, 43 (1), 93-120.
- Perregaux C. (2002). (Auto) biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin VALS-ASLA*, 76, 81-94.
- Piaget, J. (1979). La psychogenèse des connaissances et sa signification épistémologique. M. Piatelli-Palmarini (Éd.), *Théories du langage, théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*, 53-64.
- Piérart, B. & Huet, K. (2013). Le motherese quand l'enfant bégaie. *Enfance*, (3), 259-274.
- Pierce, A. E. (1992). Language acquisition and syntactic theory. *Language Acquisition and Syntactic Theory*, 1-17.
- Pinker, S. & Jackendoff, R. (2005). The faculty of language : what's special about it? *Cognition*, 95 (2), 201-236.
- Plunkett, K. & Marchman, V. (1993). From rote learning to system building : Acquiring verb morphology in children and connectionist nets. *Cognition*, 48 (1), 21-69.
- Poeppl, D. & Wexler, K. (1993). The full competence hypothesis of clause structure in early German. *Language*, 1-33.
- Pomerleau, A., Malcuit, G. & Desjardins, N. (1993). Comportement d'attention du nourrisson et modulation du langage maternel. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 47 (1), 99.

- Poulin-Dubois, D., Graham, S. & Sippola, L. (1995). Early lexical development: The contribution of parental labelling and infants' categorization abilities. *Journal of Child Language*, 22 (2), 325-343.
- Pruden, S. M., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M. & Hennon, E. A. (2006). The birth of words: Ten-month-olds learn words through perceptual salience. *Child development*, 77 (2), 266-280.
- Rakic, P., Bourgeois, J. P., Eckenhoff, M. F., Zecevic, N. & Goldman-Rakic, P. S. (1986). Concurrent overproduction of synapses in diverse regions of the primate cerebral cortex. *Science*, 232 (4747), 232-235.
- Rey, V., Deveze, J.-L., Pereira, M.-E. & Romain, C. (2017). *Voix et gestes professionnels. La fonction patrimoniale du langage*. Paris : Retz.
- Richardson, W. J. (1982). Lacan's view of Language and Being. *Psychoanalytic Review*, 69 (2), 229-233.
- Robinson, P. (1995). Aptitude, awareness, and the fundamental similarity of implicit and explicit second language learning. *Attention and awareness in foreign language learning*, 9, 303-357.
- Robinson, P. (1995). Task complexity and second language narrative discourse. *Language learning*, 45 (1), 99-140.
- Rodi, M. (2009). Compétences plurilingues et acquisitions. *Langage & pratiques*, 44, 2-12.
- Rondal, J. A. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles : Mardaga.
- Rondal, J. A. (1999). *Comment le langage vient aux enfants*. Charleroi : Labor.
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris : Honoré Champion.
- Rosenbaum, F. (2006). Langage et migration médiation interculturelle et logopédie, 6e congrès européen CPLOL de Berlin. *A multilingual and multicultural Europe, a challenge for speech and language therapists*.
- Rosenbaum, F. & Evard, S. (1996). Les énigmes d'un accès au langage écrit bloqué chez un enfant migrant. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 25, 181-196.

- Rothman, J. & Chomsky, N. (2018). Towards eliminating arbitrary stipulations related to parameters : Linguistic innateness and the variational model. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 8 (6), 764-769.
- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child development*, 83 (5), 1762-1774.
- Sachs, J. & Johnson, M. (1976). Language development in a hearing child of deaf parents. *Baby talk and infant speech (Neurolinguistics 5)*, 246-252.
- Saïd, E. W. (2002). *A contre-voie : mémoires*. Paris : Le Serpent à Plumes.
- Salinier, C., Boultif, S. (2022). Le babillage de bébé : les grandes étapes. *Parents*. Consulté le 09/09/2022 sur le site <http://www.parents.fr/bebe/eveil-et-developpement/le-langage-de-bebe/le-babillage-de-bebe-les-grandes-etapes-912284>
- Sanson, C. (2007). Le bilan psychologique bilingue. *Le Journal des psychologues*, (6), 58-61.
- Sapir, E. (1949). *Selected Writings in Language, Culture and Personality*. Berkeley : University of California.
- Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Scarpa, E., Dodane, C. & De Vasconcelos, A. N. (2018). Hésitations et faux-départs dans le langage adulte et enfantin : Le rôle de la prosodie. *Langages*, 211 (3), 41-59.
- Schauwers, K., Gillis, S., Daemers, K., De Beukelaer, C., De Ceulaer, G., Yperman, M. & Govaerts, P. J. (2004). Normal hearing and language development in a deaf-born child. *Otology & Neurotology*, 25 (6), 924-929.
- Schiff-Myers, N. (1988). Hearing children of deaf parents. *Language development in exceptional circumstances*, 47-61.
- Schmidt, R. (1992). Awareness and second language acquisition. *Annual review of applied linguistics*, 13, 206-226.
- Schütze, C. & Wexler, K. (1996). Subject case licensing and English root infinitives. *Proceedings of the 20th annual Boston University conference on language development*, 2, 670-681.
- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage Essai de Philosophie du Langage* (trad. H. Pauchard). Paris : Hermann.

- Singh, L., Nestor, S., Parikh, C. & Yull, A. (2009). Influences of infant-directed speech on early word recognition. *Infancy*, 14 (6), 654-666.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not : The education of minorities*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education--or worldwide diversity and human rights ?* Londres : Routledge.
- Skutnabb-Kangas, T. (2002). *Why should linguistic diversity be maintained and supported in Europe ? some arguments*. Strasbourg : Council of Europe.
- Slobin, D. I. (1982). Universal and particular in the acquisition of language. *Language acquisition : The state of the art*, 57.
- Slobin, D. I. (1985). Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. *The crosslinguistic study of language acquisition*, 2, 1157-249.
- Snow, C. E. (1972). Mothers' speech to children learning language. *Child development*, 549-565.
- Snow, C. E. (1977). Mothers' speech research : From input to interaction. *Talking to children : Language input and acquisition*, 3149.
- Snow, C. E. (2017). Issues in the study of input : Finetuning, universality, individual and developmental differences, and necessary causes. *The handbook of child language*, 179-193.
- Snow, C. & De Blauw, A. (1979). Talking and playing with babies : the role of. *Before speech: The beginning of interpersonal communication*, 269.
- Sofu, H. & Türkay, N. F. A. (2009). Acquisition of Turkish adjectives in children's early lexicon. *Essays on Turkish Linguistics : Proceedings of the 14th International Conference on Turkish Linguistics, 6-8 août 2008, vol. 79*, 351.
- Stavans, A. & Hoffmann, C. (2015). *Multilingualism*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Stern, C. & Stern, W. (1907). *Die kindersprache*. Leipzig: Barth.
- Stoel-Gammon, C. (1985). Phonetic inventories, 15-24 months : A longitudinal study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 28 (4), 505-512.

- Suskind, D. (2012). A randomized controlled pilot of a novel parent-directed language intervention in children of low SES : The Thirty Million Words Project. *2012 AAP national conference and exhibition*. American Academy of Pediatrics.
- Tardif, T. (1996). Nouns are not always learned before verbs : evidence from Mandarin speakers' early vocabularies. *Developmental Psychology*, 32, 491-504.
- Tardif, T., Gelman, A. S. & Xu, F. (1999). Putting the Noun Bias in Context : A Comparison of English and Mandarin. *Child Development*, 70 (3), 620-635.
- Tardif, T., Shatz, M. & Naigles, L. (1997). Caregiver speech and children's use of nouns versus verbs : A comparison of English, Italian and Mandarin. *Journal of Child Language*, 24, 535-565.
- Taxitari, L., Kambanaros, M., Grohmann, K. K., Babatsouli, E. & Ingram, D. (2016). Investigating early language development in a bilingual context. *Proceedings of the international symposium on monolingual and bilingual speech*, 384-395.
- Thelen, E. & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge : MIT Press.
- Thordardottir, E. (2015). The relationship between bilingual exposure and morphosyntactic development. *International journal of speech-language pathology*, 17 (2), 97-114.
- Tinelli, A. (2004). *De l'exil à l'orthophonie : ou la possible trajectoire linguistique des enfants d'origine turque : réflexion sur les difficultés langagières des enfants de migrants turcs* (Mémoire d'orthophonie non publié, Université de Nancy).
- Titone, R. (1972). *Early bilingualism*. Bruxelles : Charles Dessar.
- Tomasello, M. (1992). The social bases of language acquisition. *Social development*, 1 (1), 67-87.
- Tomasello, M. (1992). *First verbs: A case study of early grammatical development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2005). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomlin, R.S. (1986). *Basic Word Order : Functional Principles*. Londres : Routledge
- Touzin, M. & Vaivre-Douret, L. (1999). Les différents troubles d'apprentissage. *Adsp*, 26, 30-7.

- Trainor, L. J. & Desjardins, R. N. (2002). Pitch characteristics of infant-directed speech affect infants' ability to discriminate vowels. *Psychonomic bulletin & review*, 9 (2), 335-340.
- Türkay-Altinkamis, N. F. (2009). The developmental paths in Turkish children's early lexical composition. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (2), 415-426.
- Van Borsel, J. (2002). Bégaiement et bilinguisme. *Rééducation orthophonique*, 40 (211), 103-112.
- Van Geert, P. (1991). A dynamic systems model of cognitive and language growth. *Psychological review*, 98 (1), 3.
- Vardar, B., (1975). *Une Introduction à la phonologie*. Istanbul : Université d'Istanbul.
- Varro, G. (2004). *Sociologie de la mixité. De la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*. Paris : Belin.
- Varro, G. (2012). Les « couples mixtes » à travers le temps : vers une épistémologie de la mixité. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, (17), 26.
- Vatin, N. (1988). De l'osmanlı au turc de Turquie, les aventures d'une langue. *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée*, 50, 68-84.
- Vauclair, J. & Cochet, H. (2016). La communication gestuelle : Une voie royale pour le développement du langage. *Enfance*, 4, 419-433.
- Vauclair, J. (2004). *Développement du jeune enfant : Motricité, perception, cognition*. Paris: Belin Sup.
- gleas, C. (1988). Modelling the language shift process of Hispanic immigrants. *International Migration Review*, 22 (4), 545-62.
- Veneziano, E. (2000). Chapitre 8. Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années. *L'acquisition du langage*, 1, 231-265.
- Veneziano, E., Musiol, M., Bernicot, J. & Bert-Erboul, A. (2010). *Interactions verbales et acquisition du langage*. Paris: L'Harmattan.

- Vihman, M. M., Ferguson, C. A. & Elbert, M. (1986). Phonological development from babbling to speech : Common tendencies and individual differences. *Applied psycholinguistics*, 7 (1), 3-40.
- Vollmer, H. J. (2006). Vers un instrument européen commun pour la/les langue (s) de scolarisation. *Conférence intergouvernementale Langues de scolarisation : vers un Cadre pour l'Europe Strasbourg*, 16-18.
- Volpin, L. (2021). *Les compétences interactionnelles des enfants bilingues et monolingues avec et sans troubles du développement du langage* (Thèse de doctorat, Université de Neuchâtel).
- Vygotski, L. S. (1978). Interaction between learning and development. *Mind and Society*, 79-91.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Edition La dispute.
- Wallon, E., Rezzoug, D., Bensekhar, M. B., Sanson, C., Serre, G., Yapo, M., ... & Moro, M. R. (2008). Évaluation langagière en langue maternelle pour les enfants allophones et les primo-arrivants. *La psychiatrie de l'enfant*, 51 (2), 597-635.
- Waxman, S. R. (1995). Characteristics of word learners at 12-and 30-months : Early emergence and modification of the noun-category linkage. *Proceedings of the 19th Boston University conference on language development*, 1, 667-678.
- Waxman, S. R. & Markow, D. B. (1995). Words as invitations to form categories : Evidence from 12-to 13-month-old infants. *Cognitive psychology*, 29 (3), 257-302.
- Weck, G. (2005). L'appropriation du discours par les jeunes enfants. *Le langage de l'enfant*, 179-193.
- Weck, G. & Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- Weck, G. & Salazar-Orvig, A. (2019). L'apport des études de corpus à l'analyse de l'étayage. *Corpus*, (19) [En ligne] <https://journals.openedition.org/corpus/4173>
- Wexler, K. (1994). 14 Optional infinitives, head movement and the economy of derivations. *Verb movement*, 305.
- Winnykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant*. Paris : PUF.

Woodward, A. L. & Markman, E. M. (1998). Early word learning. W. Damon (Series Ed.) & D. Kuhn & R. S. Siegler, *Handbook of child psychology, vol. 2. Cognition, perception, and language* (5ème éd.), 371-420.

Woodward, A. L., Markman, E. M. & Fitzsimmons, C. M. (1994). Rapid word learning in 13- and 18- month-olds. *Developmental Psychology*, 30, 553-566.

Yağmur, K. (2007). İki Dilli Çocukların Dil Becerilerinin Ölçümü ve Eşik Kuramı. *Dil Dergisi*, 135, 60-76.

Yagmur, K. & Akıncı, M. A. (2003). Language use, choice, maintenance, and ethnolinguistic vitality of Turkish speakers in France : Intergenerational differences. *International Journal of The Sociology of Language*, 107-128.

Yağmur, K., & Akıncı, M. A. (2012). Acculturation orientations of French and Turkish speakers in France. *Studia Uralo-altaica*, 49, 553-563.

Yükseköğretim Kurulu (2021). *Yükseköğretimde hedef odaklı uluslararasılaşma*. Consulté le 09/09/2022 sur le site <http://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2021/yuksekogretimde-hedef-odakli-uluslararasilasma.pdf>

Zirotti, J. P. (2006). Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école. *Langage et société*, (2), 73-91

Table des illustrations

Figure 1 : Représentation des aires de Broca et de Wernicke.

Figure 2 : Le conduit vocal de l'adulte (a) et du nourrisson (b) (Kent, 1976). (Kent, 1976).

Figure 3 : La théorie des seuils minimaux de compétence illustrée sous forme d'échelle graduée (Cummins, 1976).

Figure 4 : La métaphore du « double iceberg » de compétence bilingue (Cummins, 1980, 1996).

Figure 5 : image issue du test IRM effectué chez une femme adulte bilingue précoce anglais/turc (« early bilingual ») (Kim et al., 1997).

Tableau 1 : L'émergence des premières productions langagières (réadaptation de Vauclair, 2004 & de Kern, 2005).

Tableau 2 : Développement des productions phonétiques de l'enfant pendant la première année de vie (Kent & Miolo, 1995).

Tableau 3 : La répartition sémantique des productions lexicales chez les enfants français à 18 mois et à 24 mois (Bassano et al., 2020).

Tableau 4 : Les effets de l'input parental sur le développement langagier de l'enfant bilingue (Houwer, 2007).

Tableau 5 : Des critères pour l'analyse des enfants bilingues précoces entre 12 et 24 mois.

Tableau 6 : Présentation de l'échantillon.

Tableau 7 : Résultats de l'échantillon : items produits, score percentile, combinaison de mots, seuil.

Tableau 8 : Densité de productions lexicales dans les catégories sémantiques des deux lexiques.

Tableau 9 : Langues dominantes au foyer, des parents, des frères-sœurs, des nounous et des enfants bilingues.

Sigles et abréviations utilisés

BC : Bilingue Consécutif

BS : Bilingue Simultané

CUP: Common Underlying Proficiency

ENF: Enfant

FR : Français / Francophone

IFDC : Inventaire Français du Développement Communicatif

LAD : Language Acquisition Device

LAE : Langage adressé à l'enfant

LASS : Language Acquisition Support System

MBCDI : MacArthur-Bates Communicative Development Inventories

SUP : Separated underline profeciency

TIGE : Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri (adaptation du MBCDI en turc)

TR : Turc / Turcophone

ZPD : Zone proximale de développement

ATTESTATION DE CONSENTEMENT

Recherche en Psycholinguistique

« *L'émergence du lexique chez les enfants bilingues franco-turcs nés en France
âgés de 12 à 24 mois* »

Directeur du mémoire, Monsieur Mehmet-Ali AKINCI, Professeur des universités en Psycholinguistique, spécialiste de l'acquisition du langage, du bilinguisme et de la langue turque, Directeur du Laboratoire Dynamique du Langage in situ DyLiS (UR 7474) à l'Université de Rouen Normandie.

Co-Directrice du mémoire : Madame Feyza ALTINKAMIS, Chercheuse Postdoctorale à l'Université de Gand - Belgique, spécialiste de la didactique du turc, de l'acquisition et du bilinguisme précoce des enfants turcophones.

Je soussigné(e) / Nous soussignés

Madame / Monsieur – NOM(s), Prénom(s),

.....

Déclare (déclarons) par la présente accepter de répondre aux questionnaires parentaux dans le cadre du mémoire en psycholinguistique de Meryem EMEK, étudiante en Master 2 Sciences du Langage à l'Université de Rouen Normandie.

Ce consentement implique que les informations resteront confidentielles et seront utilisées uniquement en but d'une recherche scientifique.

Le.../.../...

À

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

Signature de l'étudiante :

les IFDC (inventaires français du développement communicatif) : un nouvel outil de dépistage des troubles de la communication chez le nourrisson

Les inventaires français du développement communicatif (IFDC) ont été adaptés des MacArthur-Bates communicative development inventories par le laboratoire Dynamique du langage du CNRS et les pédiatres de l'Association française de pédiatrie ambulatoire et de la Société européenne de pédiatrie ambulatoire. Ils sont basés sur des questionnaires parentaux retraçant le développement gestuel et langagier du nourrisson et du jeune enfant. Les questionnaires courts, présentés ici, sont adaptés à l'exercice des pédiatres et des professionnels de la petite enfance : ils permettent une évaluation rapide des aspects quantitatifs du développement communicatif (nombre de gestes réalisés, de mots produits et/ou compris, longueur moyenne des énoncés) aux âges de douze, dix-huit et vingt-quatre mois.

UTILISATION

Les questionnaires sont remis aux parents en salle d'attente ou en fin de consultation. Leur exploitation ne prend que quelques minutes et repose sur une feuille d'évaluation avec des repères en percentiles (du 10^e au 90^e) ou en pourcentages. Les questionnaires et la feuille d'évaluation peuvent être consultés sur plusieurs sites internet de pédiatrie ambulatoire et librement imprimés (1). Leur interprétation repose sur la trajectoire des résultats obtenus à douze, dix-huit et vingt-quatre mois et suppose une bonne connaissance de l'histoire de l'enfant et de sa famille, de son développement psychomoteur et de son style relationnel.

APPLICATIONS PRATIQUES

Les questionnaires courts sont des outils préliminaires, pratiques et fiables pour le dépistage d'un éventuel retard de communication : un premier suivi des résultats de l'étude de validation permet de reconnaître comme significatifs deux items inférieurs ou égaux au 10^e percentile à un âge donné ou à des âges différents, d'où l'intérêt du suivi à douze, dix-huit et vingt-quatre mois.

Ils sont associés à un temps d'observation pendant la consultation : contrôle de l'orientation à la voix ou aux jouets sonores et constatations simples. A douze mois, par exemple, l'enfant tend la main pour prendre un objet ou tend ses bras pour être porté. Il réagit à son prénom, au nom du parent présent à la consultation ou à celui d'un objet familier posé à ses côtés, comme son biberon. A dix-huit mois, il pointe du doigt pour désigner un objet et fait le geste de donner. Il réagit au nom d'un objet familier situé dans la pièce et le cherche du regard. A vingt-quatre mois, il obéit à un ordre simple et commence à désigner différentes parties de son corps. Il peut échanger plusieurs mots avec la personne qui l'accompagne ou l'examineur : noms de personne (papa, maman, bébé...), noms d'objets (ballon, biberon...), mots d'action (allô, merci, encore...).

En cas de décalage, les questionnaires et l'examen clinique peuvent orienter d'emblée vers un déficit auditif, un trouble de la communication ou un retard global de développement : orientation souvent malaisée en raison de la difficulté de l'observation, de l'existence possible d'un retard isolé du langage, impossible à affirmer à cet âge, ou de l'association de plusieurs tableaux. Toute demande parentale concernant un trouble de la communication et tout questionnement médical doivent faire l'objet d'un avis spécialisé, non seulement devant un décalage avéré mais aussi en cas d'hésitations réitérées. L'enfant et sa famille sont adressés à une équipe habituée à l'accueil et à la guidance du tout-petit, en consultation de neuropédiatrie, de pédopsychiatrie ou d'audiophonologie. Le choix est fonction de l'orientation clinique mais aussi de l'existence et de la disponibilité des équipes !

La guidance familiale est essentielle : elle débute avec l'attention portée au problème de communication et avec le questionnement réciproque de la famille et du pédiatre. Elle repose sur l'avis et l'aide d'une orthophoniste habituée à la prise en charge du nourrisson et du petit enfant. Elle doit être adaptée au style communicatif de l'enfant et de sa famille.

(1) Site de la SEPA : <http://www.sepa-esap.org> ; site de l'AFPA : <http://www.afpa.org> ; site du laboratoire Dynamique du langage : <http://www.ddl.ish-lyon.cnrs.fr> ; site de Médecine et enfance : <http://www.medecine-et-enfance.net>. Voir également sur le site de Médecine et enfance l'article paru en juin 2005. Les copyrights pour l'adaptation française des MacArthur-Bates Communicative Development Inventories ont été officiellement attribués à Sophie Kern par le comité consultatif du CDI.

Nom Prénom

Sexe Date de naissance

Nombre de frères et sœurs Ages des frères et sœurs

Mode de garde dominant

Langue que l'enfant entend le plus souvent

Langues parlées à la maison

Personne qui remplit le questionnaire (père, mère, les deux) Date

Babillage

	Quelquefois	Souvent	Pas encore
- production d'une suite de syllabes identiques (bababa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- production d'une suite de syllabes différentes (bodaga)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Gestes

Cochez les actions que l'enfant réalise ou essaye de réaliser actuellement :

Tendre la main pour donner un objet qu'il tient	<input type="checkbox"/>	Boire dans une tasse	<input type="checkbox"/>
Pointer du doigt un objet/personne/événement intéressant	<input type="checkbox"/>	Peigner ou brosser ses cheveux	<input type="checkbox"/>
Agiter la main de sa propre initiative en signe d'au revoir	<input type="checkbox"/>	Mettre un chapeau	<input type="checkbox"/>
Tendre les bras pour être porté	<input type="checkbox"/>	Mettre un collier, un bracelet ou une montre	<input type="checkbox"/>
Secouer la tête pour dire non	<input type="checkbox"/>	Porter le combiné du téléphone à son oreille	<input type="checkbox"/>
Hochoer la tête pour dire oui	<input type="checkbox"/>	Pousser des petites voitures ou des camions	<input type="checkbox"/>
Faire chut en plaçant son doigt sur les lèvres	<input type="checkbox"/>	Jeter une balle	<input type="checkbox"/>
Faire coucou	<input type="checkbox"/>	Donner à manger aux poupées ou aux peluches	<input type="checkbox"/>
Jouer à «ainsi font font les petites marionnettes»	<input type="checkbox"/>	Embrasser ou tenir dans ses bras ses poupées ou peluches	<input type="checkbox"/>
Chanter	<input type="checkbox"/>	Lire (ouvrir le livre, tourner les pages...)	<input type="checkbox"/>
Danser	<input type="checkbox"/>	Passer l'aspirateur	<input type="checkbox"/>
Manger avec une cuillère ou une fourchette	<input type="checkbox"/>	Casser avec un marteau	<input type="checkbox"/>
Tendre les bras pour montrer quelque chose qu'il tient dans sa main	<input type="checkbox"/>		

Vocabulaire

Cochez :

- les cases de la colonne C (compris) pour les mots que l'enfant comprend mais ne dit pas encore (vous pouvez considérer que l'enfant comprend un mot même s'il ne le comprend que dans une seule situation) ;
- les cases de la colonne CD (compris et dit) pour les mots que l'enfant comprend et qu'il utilise actuellement de manière spontanée (si sa prononciation est différente de celle des adultes, cochez tout de même le mot).

	C	CD		C	CD		C	CD
abeille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	cuillère	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	miaou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aïe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	cuisine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	montre/montrez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ainsi font	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	danse/danser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	musique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
allô	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	donne/donner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
arrête/arrêter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	dors/dormir/faire dodo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	prénom de l'enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
attends/attendre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	eau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nombril/bourrillon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
attention	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	encore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
au revoir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	être fatigué	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nounours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a/avoir soif	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	fais/faire un bisou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ouaf-ouaf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
balle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	fenêtre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	oui	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ballon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	figure/visage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pain	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bébé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	fleur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	papa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
biberon/bibi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	frigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(petit) déjeuner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bois/boire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	gâteau/biscuit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pied	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bonjour	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	glace (aliment)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	poubelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bonne nuit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	jour	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	prends/prendre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
caillou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	là	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	purée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
camion de pompier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	lapin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	regarde/regarder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
chat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	lit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	s'il te plaît	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
chaud/chaude	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	livre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sucette/lolette/tutte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
chaussettes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	main	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	tante/tata/tatie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
chien/toutou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	maison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	tee-shirt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
chut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	maman	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	téléphone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
clefs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	mange/manger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	tombe/tomber	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
collier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	marche/marcher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	tortue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
couche/linge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	merci	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	vite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
coucou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	miam-miam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	voiture/auto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

QUESTIONNAIRE DE 18 MOIS (à remplir par les parents)

Nom Prénom

Sexe Date de naissance

Nombre de frères et sœurs Ages des frères et sœurs

Mode de garde dominant

Langue que l'enfant entend le plus souvent

Langues parlées à la maison

Personne qui remplit le questionnaire (père, mère, les deux) Date

Cochez :

- les cases de la colonne C (compris) pour les mots que l'enfant comprend mais ne dit pas encore (vous pouvez considérer que l'enfant comprend un mot même s'il ne le comprend que dans une seule situation) ;
- les cases de la colonne CD (compris et dit) pour les mots que l'enfant comprend et qu'il utilise actuellement de manière spontanée (si sa prononciation est différente de celle des adultes, cochez tout de même le mot).

	C	CD		C	CD		C	CD
attention	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	cuillère	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nom de l'enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
au revoir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	cuisine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
avion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	dehors	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	oreille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a/avoir faim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	derrière	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	où	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a/avoir soif	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	donne/donner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pantalon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bain	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	dors/dormir/faire dodo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	parc (public)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
balle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	eau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	photo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
banane	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	encore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pied	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bébé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ferme/fermer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	poisson	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bêê béeê	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	fourchette	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	porte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	frigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	poubelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bois/boire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	fromage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	poule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bon/ne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	gâteau/biscuit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	poupée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bonjour	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	gentil/gentille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	poussette/pousse-pousse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bonne nuit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	jette/jeter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	prends/prendre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bouteille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	joue/jouer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pyjama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	là	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	regarde/regarder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bravo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	lait	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
brosse à dent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	lapin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sieste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
canapé/divan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	lave/laver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	soupe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
canard	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	lit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sucette/lolette/tutte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
chambre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	livre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	table	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
chapeau/bonnet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	lunettes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	tape/taper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
chat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	main	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	télécommande	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
chaud/chaude	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	maintenant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	tombe/tomber	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
chausson/pantoufle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	maman	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	touche/toucher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
chaussure/soulier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	mange/manger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	va/aller	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cheval	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	maison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	vache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cheveux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	merci	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	voiture/auto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
chut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	meuh	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	vroum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cocorico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	miam-miam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	yeux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
coin-coin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
couche/lange	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	musique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			

Est-ce que l'enfant a déjà commencé à combiner des mots
comme par exemple «gâteau encore» ou «papa pati» ? pas encore quelquefois souvent

QUESTIONNAIRE DE 24 MOIS (à remplir par les parents)

© S. Kern

Nom Prénom

Sexe Date de naissance

Nombre de frères et sœurs Ages des frères et sœurs

Mode de garde dominant

Langue que l'enfant entend le plus souvent

Langues parlées à la maison

Personne qui remplit le questionnaire (père, mère, les deux) Date

Cochez les cases correspondant aux mots que l'enfant produit actuellement de manière spontanée (hors imitation). Si sa prononciation est différente de celle des adultes, cochez tout de même le mot.

- | | | | | | |
|-------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|
| aïe | <input type="checkbox"/> | cochon | <input type="checkbox"/> | monsieur | <input type="checkbox"/> |
| allô | <input type="checkbox"/> | coin-coin | <input type="checkbox"/> | moto | <input type="checkbox"/> |
| assiette | <input type="checkbox"/> | compote | <input type="checkbox"/> | musique | <input type="checkbox"/> |
| attention | <input type="checkbox"/> | couche/lange | <input type="checkbox"/> | nez | <input type="checkbox"/> |
| au revoir | <input type="checkbox"/> | coucou | <input type="checkbox"/> | nom de l'enfant | <input type="checkbox"/> |
| a/avoir peur | <input type="checkbox"/> | cuillère | <input type="checkbox"/> | oreille | <input type="checkbox"/> |
| ballon | <input type="checkbox"/> | dame | <input type="checkbox"/> | où | <input type="checkbox"/> |
| bateau | <input type="checkbox"/> | dehors | <input type="checkbox"/> | ouaf-ouaf | <input type="checkbox"/> |
| beau/belle | <input type="checkbox"/> | eau | <input type="checkbox"/> | pain | <input type="checkbox"/> |
| bébé | <input type="checkbox"/> | école/crèche | <input type="checkbox"/> | pantalon | <input type="checkbox"/> |
| bêe bée | <input type="checkbox"/> | écrit/écrire | <input type="checkbox"/> | papa | <input type="checkbox"/> |
| biberon/bibi | <input type="checkbox"/> | éléphant | <input type="checkbox"/> | pars/partir/parti | <input type="checkbox"/> |
| bois/boire | <input type="checkbox"/> | encore | <input type="checkbox"/> | pas | <input type="checkbox"/> |
| bon/bonne | <input type="checkbox"/> | fais/faire un bisou | <input type="checkbox"/> | pâtes | <input type="checkbox"/> |
| bonbons | <input type="checkbox"/> | ferme/fermer | <input type="checkbox"/> | pleure/pleurer | <input type="checkbox"/> |
| bonjour | <input type="checkbox"/> | fleur | <input type="checkbox"/> | pluie | <input type="checkbox"/> |
| bottes | <input type="checkbox"/> | froid/froide | <input type="checkbox"/> | poisson | <input type="checkbox"/> |
| bouche | <input type="checkbox"/> | fromage | <input type="checkbox"/> | pomme | <input type="checkbox"/> |
| bras | <input type="checkbox"/> | ici | <input type="checkbox"/> | porte | <input type="checkbox"/> |
| ça | <input type="checkbox"/> | là | <input type="checkbox"/> | pot | <input type="checkbox"/> |
| cache/cacher | <input type="checkbox"/> | lait | <input type="checkbox"/> | poubelle | <input type="checkbox"/> |
| cadeau | <input type="checkbox"/> | lapin | <input type="checkbox"/> | pyjama | <input type="checkbox"/> |
| caillou | <input type="checkbox"/> | lit | <input type="checkbox"/> | quoi | <input type="checkbox"/> |
| canard | <input type="checkbox"/> | livre | <input type="checkbox"/> | sale | <input type="checkbox"/> |
| casse/casser | <input type="checkbox"/> | lumière | <input type="checkbox"/> | s'il te plaît | <input type="checkbox"/> |
| chaise | <input type="checkbox"/> | lune | <input type="checkbox"/> | télé | <input type="checkbox"/> |
| chat | <input type="checkbox"/> | main | <input type="checkbox"/> | tombe/tomber | <input type="checkbox"/> |
| chaud/chaude | <input type="checkbox"/> | maison | <input type="checkbox"/> | verre | <input type="checkbox"/> |
| chaussure/soulier | <input type="checkbox"/> | maman | <input type="checkbox"/> | voiture/auto | <input type="checkbox"/> |
| cheval | <input type="checkbox"/> | mange/manger | <input type="checkbox"/> | vroum | <input type="checkbox"/> |
| cheveux | <input type="checkbox"/> | merci | <input type="checkbox"/> | yaourt/yogourt | <input type="checkbox"/> |
| chien/toutou | <input type="checkbox"/> | meuh | <input type="checkbox"/> | yeux | <input type="checkbox"/> |
| chocolat | <input type="checkbox"/> | miaou | <input type="checkbox"/> | | |
| chut | <input type="checkbox"/> | moi | <input type="checkbox"/> | | |

– Est-ce que l'enfant a déjà commencé à combiner des mots comme par exemple «gâteau encore» ou «papa pati»? pas encore quelquefois souvent

– Si vous avez répondu de façon positive à la question précédente, indiquez les trois phrases les plus longues que l'enfant produit de manière spontanée actuellement :

- 1
- 2
- 3

FEUILLE D'ÉVALUATION DES RÉPONSES AUX QUESTIONNAIRES

© S. Kern

Il est recommandé de faire remplir les questionnaires courts à 12, 18 et 24 mois, de façon à décrire un itinéraire de développement communicatif de l'enfant.

Pour une raison de simplicité, l'interprétation des résultats est la même chez les filles et chez les garçons, bien que dans tous les domaines les performances des filles soient supérieures à celles des garçons.

Deux résultats inférieurs ou égaux au 10^e percentile sur le même questionnaire ou deux questionnaires d'âges différents représentent des signes d'alerte. L'absence de babillage canonique à 12 mois et l'absence de combinaison de mots à 24 mois sont assimilées à des résultats inférieurs au 10^e percentile.

Chaque feuille est documentée individuellement pour être gardée dans le dossier de l'enfant ou remise aux parents.

(Mettre une croix dans la case correspondant aux réalisations de l'enfant)

Enfant (nom, prénom, date de naissance) :

12 mois, date :

Babillage canonique	non acquis	acquis (quelquefois ou souvent)				
Babillage diversifié	non acquis	acquis (quelquefois ou souvent)				
Gestes réalisés (nombre)	≤ 9	10-11	12-14	15-16	17-18	≥ 19
Compréhension (nombre de mots compris)	≤ 11	12-19	20-29	30-44	45-54	≥ 55
Production (nombre de mots dits)	0	1	2-3	4-6	7-10	≥ 11
percentiles		10 ^e	25 ^e	50 ^e	75 ^e	90 ^e

18 mois, date :

Compréhension (nombre de mots compris)	≤ 51	52-68	69-83	84-93	94-97	≥ 98
Production (nombre de mots dits)	≤ 4	5-9	10-18	19-28	29-51	≥ 52
Combinaison de mots	non acquise			acquise		
percentiles		10 ^e	25 ^e	50 ^e	75 ^e	90 ^e

24 mois, date :

Production (nombre de mots dits)	≤ 28	29-46	47-74	75-91	92-98	≥ 99
Longueur moyenne des énoncés*	combinaison non acquise	2,66	3,66	4,66	6	≥ 7
percentiles		10 ^e	25 ^e	50 ^e	75 ^e	90 ^e

* La longueur moyenne des énoncés est calculée en divisant par 3 le nombre total des mots contenus dans les 3 phrases les plus longues.

Çocuğun Adı-Soyadı: _____

Cinsiyeti: _____

Doğum Tarihi: _____

Tarih: _____

Anketör: _____

Katılımcı Kodu: _____



“8-16 ay arasında bebekler duydukları dildeki sözcükleri anlamaya ve dönemin sonuna doğru da tek tek sözcükler üretmeye başlarlar. Sekiz aylık bu yaş diliminde gelişim hızlı seyrederek ve bu dönemin başındaki ve sonundaki çocuklar arasında dil gelişimi açısından önemli farklılıklar görülür. Ayrıca her çocuğun gelişim hızı da farklıdır. Bu anket dil gelişimi açısından çok farklılık gösteren bu yaş dilimindeki çocuklar için düzenlenmiştir. O yüzden bahsedilen davranışlar ve sözcükler henüz sizin çocuğunuz tarafından kullanılmıyor olabilir. Dolayısıyla bunun bir sorun olduğunu düşünmenize gerek yoktur.”

“Bir sorunuz var mı?” (soru varsa cevaplandırınız)

“Peki, o zaman başlayabiliriz.”

BÖLÜM I: ERKEN SÖZCÜKLER

A. ANLAMININ İLK İŞARETLERİ

Çocuklar konuşmaya başlamadan önce bildikleri sözcüklere veya ifadelere cevap vererek dili anladıklarını gösterirler. Aşağıda bunlara ilişkin bazı örnekler verilmiştir. Sizin çocuğunuz bunlardan hangilerini yapıyor?

Evet Hayır

1. Adıyla çağırıldığında sese doğru dönerek ve bakarak tepki verir.

Evet Hayır

2. “Hayır” dediğinde kısa bir süre için yaptığını bırakarak tepki verir.

Evet Hayır

3. “Anne/Baba burada” dediğinde onları arayarak tepki gösterir.

Evet Hayır

B. İFADELER (tümce, sözcük öbeği)					
Aşağıdaki listede çocuğunuzun anladığını düşündüğünüz ifadeleri lütfen belirtin.					
Anlar		Anlar		Anlar	
Acıktın mı?	<input type="radio"/>	Elleme/Dokunma.	<input type="radio"/>	Aç ağzını.	<input type="radio"/>
Uykun mu geldi?	<input type="radio"/>	Kalk.	<input type="radio"/>	Otur.	<input type="radio"/>
Dikkatli ol.	<input type="radio"/>	Bana ver.	<input type="radio"/>	Tükür/Çıkar onu.	<input type="radio"/>
Sessiz ol/Sus.	<input type="radio"/>	Kucağıma gel.	<input type="radio"/>	Dur.	<input type="radio"/>
Ellerini çırp/Alkış.	<input type="radio"/>	Öpücük ver.	<input type="radio"/>	Yatma zamanı.	<input type="radio"/>
Bezini değiştirilim.	<input type="radio"/>	Git ... getir.	<input type="radio"/>	Topu at.	<input type="radio"/>
Buraya gel.	<input type="radio"/>	Aferin.	<input type="radio"/>	Buraya bir kuş konmuş.	<input type="radio"/>
Evimize geldik.	<input type="radio"/>	Kıyrdama.	<input type="radio"/>	Gezmeye/Atta gidelim.	<input type="radio"/>
Daha ister misin?	<input type="radio"/>	Bay bay yap/El salla.	<input type="radio"/>		
Yapma.	<input type="radio"/>	Bak/Buraya bak.	<input type="radio"/>		

C. KONUŞMAYA BAŞLAMA			
	Hiç	Bazen	Çoğu Zaman
1. Bazı çocuklar “papağan” gibidir ve yeni duydukları şeyleri taklit ederler. Örneğin, siz “Anne/Baba şimdi işe gidiyor” dedikten sonra “işe gidiyor” diyerek cümlenin bir kısmını veya yeni öğrendikleri sözcükleri tekrar ederler. Sizin çocuğunuz sözcükleri ne sıklıkta taklit ediyor?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Bazı çocuklar etrafta dolaşarak bildiklerini göstermek ister gibi çevrelerindeki nesnelere isimlendirirler. Sizin çocuğunuz bunu ne sıklıkta yapar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D. SÖZCÜK DAĞARCIĞI KONTROL LİSTESİ

Aşağıdaki liste küçük çocukların sözcük dağarcığında sıklıkla yer alan sözcükleri içermektedir. Biz, çocuğunuzun anladığı, ve de hem anlayıp hem söylediği sözcükleri merak ediyoruz. Çocuğunuzun anladığı ama henüz kullanmadığı sözcükleri anlar sütununda belirteceğiz. Çocuğunuzun anladığı ve kullandığı sözcükleri ise anlar ve söyler sütununda belirteceğiz. Çocuğunuzun bir sözcüğü burada yazıldığından farklı söylüyor olması bir şey değiştirmez (örneğin, *balık* yerine *bayık* veya *çay* yerine *tay* diyebilir), bu yine de onun sözcüğü bildiği anlamına gelir. Unutmayın ki aşağıdaki liste farklı yaş gruplarındaki birçok çocuğun kullandığı sözcüklerden oluşmaktadır. Bu nedenle eğer çocuğunuz şu an yalnızca bir kaçını biliyorsa bu bir sorun değildir.

1. ÇEŞİTLİ SESLER VE HAYVAN SESLERİ (10)

	anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler
Cee	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Havhav	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Pisi-pisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cıss	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Hop/Hoppa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Uf	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Düt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mee	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
Ham	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Möö	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			

2. HAYVANLAR (17)

	anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler
Arı	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	İnek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kuzu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kedi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Maymun	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ayı	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kelebek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ördek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Balık	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Köpek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tavşan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Böcek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kurbağa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tavuk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eşek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kuş	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			

3. TAŞITLAR (7)

	anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler
Araba	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kamyon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Uçak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bisiklet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Otobüs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
Gemi/Vapur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			

4. OYUNCAKLAR (8)

	anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler
Balon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kalem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Oyuncak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bebek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kitap	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Top	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Boya	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kova	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			

5. YIYECEK VE İÇECEKLER (43)

	anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler
Armut	O	O	Havuç	O	O	Portakal	O	O
Ayran	O	O	Karpuz	O	O	Reçel	O	O
Bal	O	O	Kek	O	O	Simit	O	O
Balık	O	O	Kola	O	O	Su	O	O
Bisküvi	O	O	Köfte	O	O	Süt	O	O
Börek	O	O	Kurabiye	O	O	Şeftali	O	O
Çay	O	O	Limon	O	O	Şeker	O	O
Çikolata	O	O	Makarna	O	O	Tarhana	O	O
Çorba	O	O	Meyve	O	O	Tost	O	O
Domates	O	O	Muhallebi	O	O	Yemek	O	O
Dondurma	O	O	Muz	O	O	Yoğurt	O	O
Ekmek	O	O	Pasta	O	O	Yumurta	O	O
Elma	O	O	Peynir	O	O	Zeytin	O	O
Et	O	O	Patates	O	O			
Fıstık	O	O	Pilav	O	O			

6. GİYSİLER (18)

	anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler
Ayakkabı/Pabuç	O	O	Gömlek	O	O	Pantolon	O	O
Bez (çocuk bezi)	O	O	Gözlük	O	O	Pijama	O	O
Boncuk	O	O	Kazak	O	O	Şapka	O	O
Ceket	O	O	Kolye	O	O	Terlik	O	O
Çorap	O	O	Önlük	O	O	Tişört	O	O
Elbise	O	O	Palto	O	O	Yelek	O	O

7. VÜCUT BÖLÜMLERİ (17)

	anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler
Ağız	O	O	Diş	O	O	Meme	O	O
Ayak	O	O	Diz	O	O	Parmak	O	O
Bacak	O	O	El	O	O	Popo	O	O
Baş/Kafa	O	O	Göbek	O	O	Saç	O	O
Burun	O	O	Göz	O	O	Yanak	O	O
Dil	O	O	Kulak	O	O			

8. KÜÇÜK EV EŞYALARI (27)

	anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler
Anahtar	0	0	İp	0	0	Radio	0	0
Ayna	0	0	Kağıt	0	0	Resim	0	0
Bardak	0	0	Kaşık	0	0	Saat	0	0
Battaniye	0	0	Kumanda	0	0	Sabun	0	0
Biberon	0	0	Kutu	0	0	Süpürge	0	0
Çanta	0	0	Kürek	0	0	Şişe	0	0
Çatal	0	0	Lamba/Işık	0	0	Tabak	0	0
Emzik	0	0	Pil	0	0	Tarak	0	0
İlaç	0	0	Pipet/Kamış	0	0	Telefon	0	0

9. MOBİLYALAR VE ODALAR (22)

	anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler
Balkon	0	0	Kapı	0	0	Sandalye/İskemle	0	0
Banyo	0	0	Koltuk	0	0	Televizyon	0	0
Beşik	0	0	Lazımlık/Oturak	0	0	Tuvalet	0	0
Bilgisayar	0	0	Masa	0	0	Yatak	0	0
Buzdolabı	0	0	Merdiven	0	0	Yastık	0	0
Çekmece	0	0	Mutfak	0	0	Zil	0	0
Dolap	0	0	Oda	0	0			
Fırın	0	0	Pencere	0	0			

10. EVİN DIŞI (21)

	anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler
Ay/Aydede	0	0	Güneş	0	0	Taş	0	0
Ağaç	0	0	Havuz	0	0	Toprak	0	0
Ateş	0	0	Kaydırak	0	0	Toz	0	0
Bahçe	0	0	Köprü	0	0	Yağmur	0	0
Çamur	0	0	Kum	0	0	Yaprak	0	0
Çiçek	0	0	Salıncak	0	0	Yıldız	0	0
Duvar	0	0	Sokak	0	0	Yol	0	0

11. GİDİLECEK YERLER (13)

	anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler
Atta	0	0	Dükkan	0	0	Okul	0	0
Bakkal	0	0	Ev	0	0	Park	0	0
Çarşı	0	0	İş	0	0	Pazar	0	0
Dışarı	0	0	Köy	0	0			
Deniz	0	0	Market	0	0			

12. İNSANLAR (21)

	anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler
Abi	0	0	Baba	0	0	Kardeş	0	0
Abla	0	0	Çocuk	0	0	Kendi ismi	0	0
Adam	0	0	Bebek	0	0	Kız	0	0
Amca	0	0	Dayı	0	0	Nine	0	0
Anne	0	0	Dede	0	0	Palyaço	0	0
Anneanne/Babaanne/ Büyükanne	0	0	Doktor	0	0	Polis	0	0
Arkadaş	0	0	Hala	0	0	Teyze	0	0

13. OYUNLAR VE RUTİNLER (31)

	anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler
Aferin	0	0	Günaydın	0	0	Saklambaç	0	0
Alkış	0	0	Hoşçakal	0	0	Sürpriz	0	0
Alo	0	0	Hadi	0	0	Şarkı	0	0
Ayıp	0	0	Hayır	0	0	Takla	0	0
Banyo	0	0	İyi geceler	0	0	Tamam	0	0
Bay-bay	0	0	Kaka	0	0	Teşekkür/Sağol	0	0
Çiş	0	0	Kucak	0	0	Uyku	0	0
Dikkat	0	0	Mama	0	0	Var	0	0
Evet	0	0	Müzik	0	0	Yok	0	0
Gol	0	0	Ninni	0	0			
Güle-güle	0	0	Öcü	0	0			

14. EYLEM SÖZCÜKLERİ-I (57) Toplam 95

	anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler
Acı (canı)	0	0	Çarp	0	0	Giy	0	0
Acık	0	0	Çek	0	0	Giydir	0	0
Aç	0	0	Çık	0	0	Gör	0	0
Açıl	0	0	Çıkar	0	0	Göster	0	0
Ağla	0	0	Çiz	0	0	Götür	0	0
Al	0	0	Dön	0	0	Gül	0	0
Anla	0	0	Döv	0	0	Isır	0	0
Ara	0	0	Dur	0	0	Islan	0	0
Atla	0	0	Dök	0	0	İç	0	0
At	0	0	Düş	0	0	İN	0	0
Bağır	0	0	Elle	0	0	İste	0	0
Bak	0	0	El salla	0	0	İt	0	0
Bas	0	0	Geç	0	0	Kaldır	0	0
Başla	0	0	Gel	0	0	Kalk	0	0
Brak	0	0	Getir	0	0	Kapat	0	0
Bin	0	0	Gez	0	0	Kır	0	0
Bit	0	0	Gıdıkla	0	0	Kokla	0	0
Boya	0	0	Gir	0	0	Kork	0	0
Bul	0	0	Git	0	0	Koş	0	0

14. EYLEM SÖZCÜKLERİ-II (38)

	anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler
Koy	0	0	Sev	0	0	Vur	0	0
Ol	0	0	Seyret	0	0	Yakala	0	0
Otur	0	0	Sil	0	0	Yap	0	0
Oyna	0	0	Sok	0	0	Yat	0	0
Öksür	0	0	Söyle	0	0	Yaz	0	0
Öl	0	0	Sus	0	0	Ye	0	0
Öp	0	0	Tak	0	0	Yedir	0	0
Ört	0	0	Tara	0	0	Yıka	0	0
Sakla	0	0	Taşı	0	0	Yıkan	0	0
Salla	0	0	Tut	0	0	Yırt	0	0
Sallan	0	0	Uç	0	0	Yut	0	0
Sarı	0	0	Uyan	0	0	Yürü	0	0
Say	0	0	Ver	0	0			

15. TANIMLAMAYA YARDIMCI SÖZCÜKLER (25)

	anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler
Acı (lezzet)	0	0	Islak	0	0	Sıcak	0	0
Açık	0	0	İyi	0	0	Soğuk	0	0
Boş	0	0	Kapalı	0	0	Pis	0	0
Büyük	0	0	Karanlık	0	0	Tatlı	0	0
Çok	0	0	Kırmızı	0	0	Temiz	0	0
Cici	0	0	Kirli	0	0	Yaramaz	0	0
Çirkin	0	0	Kocaman	0	0	Yeni	0	0
Güzel	0	0	Komik	0	0			
Hasta	0	0	Küçük	0	0			

16. ZAMANLA İLGİLİ SÖZCÜKLER (6)

	anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler
Akşam	0	0	Gece	0	0	Sabah	0	0
Bugün	0	0	Hemen	0	0	Şimdi	0	0

17. ZAMİRLER (12)

	anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler		anlar	anlar ve söyler
Bana	0	0	Sen	0	0	Ona	0	0
Ben	0	0	Senin	0	0	Onun	0	0
Benim	0	0	Şu	0	0	Sana	0	0
Bu	0	0	O	0	0	Biri	0	0

18. SORU SÖZCÜKLERİ (7)									
	anlar		anlar ve söyler			anlar		anlar ve söyler	
Kim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Neden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Niye	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nasıl	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nereye	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
Ne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nerede	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				

19. YER BİLDİREN SÖZCÜKLER (10)									
	anlar		anlar ve söyler			anlar		anlar ve söyler	
Altında	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	İçeride	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Şurada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arkasında	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	İçinde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Üstünde/Üzerinde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Burada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Orada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
Dışarıda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Önünde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				

20. BELİRLEYİCİ SÖZCÜKLER (8)									
	anlar		anlar ve söyler			anlar		anlar ve söyler	
Biraz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Hepsi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Öbürü	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Çok	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Hiç	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Yine/Gene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Daha/Bir daha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	İşte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				

BÖLÜM II. EYLEMLER VE JESTLER

A. İLK İLETİŞİM JESTLERİ				
<p>Bebekler ilk iletişim kurmaya başladıklarında, isteklerinin anlaşılması için işaret kullanırlar. Çocuğunuzun bu günlerde yaptığı işaretleri tanımlayan maddenin yanındaki seçenekleri işaretleyin. (ANKETÖR OKUYACAKSA: “Çocuğunuzun bu günlerde yaptığı işaretleri okuyacağım listeden hangileri tanımlıyor belirtmenizi istiyorum”)</p>				
Çocuğunuz:		Henüz değil	Bazen	Çoğu zaman
1. Elindeki bir şeyi size göstermek için elini size uzatır.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Elinde tuttuğu bir nesneyi ya da oyuncağı uzatarak size verir.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. İlgisini çeken bir olaya veya ulaşamadığı bir nesneye parmağını ya da kolunu uzatarak işaret eder.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Birisi ayrılırken (kendiliğinden) el sallayarak güle güle işareti yapar.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Kucağa alınmak istediğini belirten bir şekilde kollarını size doğru uzatır.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. “Hayır” anlamında başını iki yana sallar ya da kafasını yukarı kaldırır.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. “Evet” anlamında başını öne eğer.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. “Şışt/Suss..” anlamında parmaklarını dudağına değdirir.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Elini açıp kapayarak veya kolunu uzatarak bir şey ister.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Uzaktan öpücük yollar.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Yediği bir şeyin tadının iyi olduğunu belirtmek için dudaklarıyla “hımmm... yapar.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. “Bitti/Gitti” anlamında uygun işaret kullanır (örn. boş avuçlarını gösterir, omuzlarını silker, vs..).		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Kavanoz/Kutu kapağının açılması için ya da yapamadığı bir şey için (işaret ederek) yardım ister.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Tuvalet ihtiyacının giderilmesi için (işaret ederek/bezini çekiştirerek) yardım ister.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Sizin işaret ettiğiniz bir oyuncağı ya da nesneye parmağınızı/kolunuzu izleyip bakar.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Kendine dikkat çekmek için annenin eteğini çeker/ses çıkarır.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B. OYUNLAR VE RUTİNLER		
Çocuğunuz aşağıdakileri yapabiliyor mu?		
	EVET	HAYIR
1. Cee/Cöö oyununa katılır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Gıdı gıdı/Geldi geldi kara kedi/Badi kara geliyor oyununa katılır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Tel sarar/Sar makarayı-çöz makarayı oyununa katılır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Fış fış kayıkçı oyununa katılır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Kovalamaca oynar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Şarkı söyler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Dans eder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Annenin söylediği diğer oyunlara katılır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Belirtiniz _____		

C. NESNELERLE EYLEM GERÇEKLEŞTİRME		
Çocuğunuz gerçek nesnelere veya oyuncaklarla aşağıdaki davranışları gerçekleştirir mi veya yapmaya çalışır mı?		
	EVET	HAYIR
1. Kaşık veya çatala yemek yer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. İçinde sıvı bulunan bir bardaktan içer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Kendi saçını tarar veya fırçalar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Dişlerini fırçalar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Havluyla veya bir bezle elini, yüzünü siler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Şapka giyer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Çorap veya ayakkabı giyer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Kolye, bilezik veya saat takar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Kolunun üstüne başını koyup/gözünü kapatıp uyurmuş gibi yapar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Yediği bir şey sıcaksa üfler/üf yapar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Oyuncak uçağı tutup uçurur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Telefonu kulağına tutar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Çiçek koklar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Araba veya kamyon iter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Karşıya top atar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Bir kaseden/şişeden bir diğerine su döker gibi yapar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Bardağın içinde su varmış gibi kaşıkla karıştırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D. ANNE-BABA GİBİ DAVRANMA		
Aşağıda çocuklarınızın bebekleriyle veya oyuncak hayvanlarla yapabildiği eylemler var. Çocuğunuzun yaptığını gördüklerinizi işaretleyin/söyleyin.		
	EVET	HAYIR
1. Yatağa yatırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Üstünü örter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Biberonla besler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Kaşıkla yedirir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Saçını tarar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Sırtını sıvazlar veya gazını çıkartır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Bebeği arabasıyla dolaştırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Bebeği sallar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Öper veya kucaklar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Başına şapka, ayağına çorap veya ayakkabı giydirir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Yüzünü, ellerini siler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Onunla konuşur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Bezini bağlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

E. YETİŞKİN DAVRANIŞLARINI TAKLİT ETME		
Çocuğunuz gerçek nesne veya oyuncaklarıyla aşağıdaki hareketleri yapıyor mu veya yapmaya çalışıyor mu?		
	EVET	HAYIR
1. Süpürgeyle/Elektrik süpürgesi ile süpürür.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Anahtarla kilitler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Çekiçle çakar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Testere ile keser.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Bilgisayar klavyesinde yazar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. “Okur” (kitabı veya sayfalarını açarak).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Çiçekleri sular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Müzik enstrümanı (aleti) çalar (piyano, gitar veya flüt gibi).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Direksiyonu döndürerek araba kullanır/sürer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Toz alır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Kalem veya tebeşirle yazar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Kürekle kazar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Gözlük takar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Ruj sürer/Makyaj yapar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Çocuğun Adı-Soyadı: _____

Cinsiyeti: _____

Doğum Tarihi: _____

Tarih: _____

Anketör: _____

Katılımcı Kodu: _____



“16-36 ay arasında bebekler pek çok sözcük anladıkları gibi pek çok sözcüğü de kullanmaya başlarlar. Daha sonra da sözcükleri yan yana getirip, ekler takıp cümle kurar ve iletişime geçerler. 15 ayı kapsayan bu yaş diliminin başındaki ve sonundaki çocuklar arasında dil gelişimi açısından önemli farklılıklar görülür. Ayrıca her çocuğun gelişim hızı da farklıdır. Bu anket dil gelişimi açısından çok farklılık gösteren bu yaş dilimindeki çocuklar için düzenlenmiştir. O yüzden soracağım sözcükler ve cümle yapıları henüz sizin çocuğunuz tarafından kullanılmıyor olabilir. Dolayısıyla bunun bir sorun olduğunu düşünmenize gerek yoktur.”

“Bir sorunuz var mı?” (soru varsa cevaplandırınız)

“Peki, o zaman başlayabiliriz.”

BÖLÜM I: ÇOCUKLARIN KULLANDIĞI SÖZCÜKLER

Aşağıdaki liste küçük çocukların sözcük dağarcığında sıklıkla yer alan sözcükleri içermektedir. Ben size çocuğunuzun bu listedeki sözcüklerden hangilerini kullandığını soracağım. Çocuğunuz bir sözcüğü burada yazıldığından farklı söylüyorsa (örneğin, *balık* yerine *bayık* veya *çay* yerine *tay*), bu yine de onun sözcüğü bildiği anlamına gelmektedir. Unutmayın ki aşağıdaki liste farklı yaş gruplarındaki birçok çocuğun kullandığı sözcüklerden oluşmaktadır. Bu nedenle eğer çocuğunuz şu an yalnızca bir kaçını biliyorsa bu bir sorun değildir.

(ANKETÖR: “Söylüyor” ve “kullanıyor” sözcüklerini dönüşümlü olarak kullanabilirsiniz.)

1. ÇEŞİTLİ SESLER VE HAYVAN SESLERİ (13)			
	söyler		söyler
Cee	<input type="radio"/>	Havhav	<input type="radio"/>
Cıss	<input type="radio"/>	Hop/Hoppa	<input type="radio"/>
Çufçuf	<input type="radio"/>	Mee	<input type="radio"/>
Düt	<input type="radio"/>	Pisi-pisi	<input type="radio"/>
Ham	<input type="radio"/>	Şışt	<input type="radio"/>

2. HAYVANLAR (41)			
	söyler		söyler
Arı	<input type="radio"/>	Horoz	<input type="radio"/>
Aslan	<input type="radio"/>	İnek	<input type="radio"/>
At	<input type="radio"/>	Kaplan	<input type="radio"/>
Ayı	<input type="radio"/>	Karga	<input type="radio"/>
Balık	<input type="radio"/>	Karınca	<input type="radio"/>
Baykuş	<input type="radio"/>	Kartal	<input type="radio"/>
Böcek	<input type="radio"/>	Keçi	<input type="radio"/>
Deve	<input type="radio"/>	Kedi	<input type="radio"/>
Domuz	<input type="radio"/>	Koyun	<input type="radio"/>
Eşek	<input type="radio"/>	Köpek	<input type="radio"/>
Fare	<input type="radio"/>	Kurbağa	<input type="radio"/>
Fil	<input type="radio"/>	Kuş	<input type="radio"/>
Geyik	<input type="radio"/>	Kurt	<input type="radio"/>
Hayvan	<input type="radio"/>	Leylek	<input type="radio"/>

3. TAŞITLAR (14)			
	söyler		söyler
Ambulans	<input type="radio"/>	İtfaiye	<input type="radio"/>
Araba	<input type="radio"/>	Kamyon	<input type="radio"/>
Bisiklet	<input type="radio"/>	Kayık	<input type="radio"/>
Gemi/Vapur	<input type="radio"/>	Motosiklet	<input type="radio"/>
Helikopter	<input type="radio"/>	Otobüs	<input type="radio"/>

4. OYUNCAKLAR (20)			
	söyler		söyler
Balon	<input type="radio"/>	Kalem	<input type="radio"/>
Bebek	<input type="radio"/>	Kitap	<input type="radio"/>
Blok	<input type="radio"/>	Kova	<input type="radio"/>
Boya	<input type="radio"/>	Kukla	<input type="radio"/>
Davul	<input type="radio"/>	Kürek	<input type="radio"/>
Defter	<input type="radio"/>	Lego	<input type="radio"/>
Düdük	<input type="radio"/>	Masal	<input type="radio"/>

5. YİYECEK VE İÇECEKLER (66)

	söyler		söyler		söyler
Armut	<input type="radio"/>	Karpuz	<input type="radio"/>	Pizza	<input type="radio"/>
Ayran	<input type="radio"/>	Kayısı	<input type="radio"/>	Poğaça	<input type="radio"/>
Bal	<input type="radio"/>	Kek	<input type="radio"/>	Portakal	<input type="radio"/>
Balık	<input type="radio"/>	Ketçap	<input type="radio"/>	Reçel	<input type="radio"/>
Bisküvi	<input type="radio"/>	Kiraz	<input type="radio"/>	Sakız/Çiklet	<input type="radio"/>
Börek	<input type="radio"/>	Kola	<input type="radio"/>	Salam	<input type="radio"/>
Cips	<input type="radio"/>	Köfte	<input type="radio"/>	Salatalık	<input type="radio"/>
Çay	<input type="radio"/>	Kurabiye	<input type="radio"/>	Simit	<input type="radio"/>
Çikolata	<input type="radio"/>	Limon	<input type="radio"/>	Soğan	<input type="radio"/>
Çilek	<input type="radio"/>	Lokum	<input type="radio"/>	Sosis	<input type="radio"/>
Çorba	<input type="radio"/>	Makarna	<input type="radio"/>	Su	<input type="radio"/>
Dolma	<input type="radio"/>	Mandalina	<input type="radio"/>	Sucuk	<input type="radio"/>
Domates	<input type="radio"/>	Meyve	<input type="radio"/>	Süt	<input type="radio"/>
Dondurma	<input type="radio"/>	Mısır	<input type="radio"/>	Şeker	<input type="radio"/>
Ekmek	<input type="radio"/>	Muhallebi	<input type="radio"/>	Tarhana	<input type="radio"/>
Elma	<input type="radio"/>	Muz	<input type="radio"/>	Tost	<input type="radio"/>
Et	<input type="radio"/>	Nar	<input type="radio"/>	Tuz	<input type="radio"/>
Fasulye	<input type="radio"/>	Nohut	<input type="radio"/>	Üzüm	<input type="radio"/>
Fıstık	<input type="radio"/>	Pasta	<input type="radio"/>	Yemek	<input type="radio"/>
Gazoz	<input type="radio"/>	Patates	<input type="radio"/>	Yoğurt	<input type="radio"/>
İspanak	<input type="radio"/>	Peynir	<input type="radio"/>	Yumurta	<input type="radio"/>
Kahve	<input type="radio"/>	Pilav	<input type="radio"/>	Zeytin	<input type="radio"/>

6. GİYSİLER (32)

	söyler		söyler		söyler
Ayakkabı/Pabuç	<input type="radio"/>	Eldiven	<input type="radio"/>	Palto	<input type="radio"/>
Bez (çocuk bezi)	<input type="radio"/>	Eşofman	<input type="radio"/>	Pantolon	<input type="radio"/>
Bilezik	<input type="radio"/>	Etek	<input type="radio"/>	Pijama	<input type="radio"/>
Bluz	<input type="radio"/>	Fanila/Atlet	<input type="radio"/>	Şapka	<input type="radio"/>
Bot	<input type="radio"/>	Gecelik	<input type="radio"/>	Şort	<input type="radio"/>
Ceket	<input type="radio"/>	Gözlük	<input type="radio"/>	Taç	<input type="radio"/>
Cep	<input type="radio"/>	Kazak	<input type="radio"/>	Tayt	<input type="radio"/>
Çizme	<input type="radio"/>	Kemer	<input type="radio"/>	Terlik	<input type="radio"/>
Çorap	<input type="radio"/>	Küpe	<input type="radio"/>	Tişört	<input type="radio"/>
Don/Külot	<input type="radio"/>	Mont	<input type="radio"/>	Toka	<input type="radio"/>
Elbise	<input type="radio"/>	Önlük	<input type="radio"/>		

7. VÜCUT BÖLÜMLERİ (27)					
	söyler		söyler		söyler
Ağız	<input type="radio"/>	Dil	<input type="radio"/>	Kol	<input type="radio"/>
Ayak	<input type="radio"/>	Diş	<input type="radio"/>	Kulak	<input type="radio"/>
Bacak	<input type="radio"/>	Diz	<input type="radio"/>	Parmak	<input type="radio"/>
Baş/Kafa	<input type="radio"/>	El	<input type="radio"/>	Popo	<input type="radio"/>
Bıyık	<input type="radio"/>	Göbek	<input type="radio"/>	Saç	<input type="radio"/>
Boğaz	<input type="radio"/>	Göz	<input type="radio"/>	Tırnak	<input type="radio"/>
Boyun	<input type="radio"/>	Kalp	<input type="radio"/>	Vücut	<input type="radio"/>
Burun	<input type="radio"/>	Karın	<input type="radio"/>	Yanak	<input type="radio"/>
Çene	<input type="radio"/>	Kirpik	<input type="radio"/>	Yüz/Surat	<input type="radio"/>

8. KÜÇÜK EV EŞYALARI (33)					
	söyler		söyler		söyler
Anahtar	<input type="radio"/>	Çöp	<input type="radio"/>	Perde	<input type="radio"/>
Ayna	<input type="radio"/>	Emzik	<input type="radio"/>	Radyo	<input type="radio"/>
Bant (plaster)	<input type="radio"/>	Havlu	<input type="radio"/>	Resim	<input type="radio"/>
Bardak	<input type="radio"/>	İlaç	<input type="radio"/>	Saat	<input type="radio"/>
Battaniye	<input type="radio"/>	Kağıt	<input type="radio"/>	Sabun	<input type="radio"/>
Bıçak	<input type="radio"/>	Kaşık	<input type="radio"/>	Süpürge	<input type="radio"/>
Biberon	<input type="radio"/>	Kumanda	<input type="radio"/>	Şemsiye	<input type="radio"/>
Çanta	<input type="radio"/>	Lamba/Işık	<input type="radio"/>	Tabak	<input type="radio"/>
Çatal	<input type="radio"/>	Mendil	<input type="radio"/>	Tarak	<input type="radio"/>
Çaydanlık	<input type="radio"/>	Pamuk	<input type="radio"/>	Telefon	<input type="radio"/>
Çekiç	<input type="radio"/>	Peçete	<input type="radio"/>	Ütü	<input type="radio"/>

9. MOBİLYALAR VE ODALAR (27)					
	söyler		söyler		söyler
Balkon	<input type="radio"/>	Kapı	<input type="radio"/>	Salon	<input type="radio"/>
Banyo	<input type="radio"/>	Koltuk	<input type="radio"/>	Sandalye/İskemle	<input type="radio"/>
Bilgisayar	<input type="radio"/>	Lazımlık/Oturak	<input type="radio"/>	Sehpa	<input type="radio"/>
Buzdolabı	<input type="radio"/>	Masa	<input type="radio"/>	Televizyon/TV	<input type="radio"/>
Dolap	<input type="radio"/>	Merdiven	<input type="radio"/>	Tuvalet	<input type="radio"/>
Duş	<input type="radio"/>	Mutfak	<input type="radio"/>	Yatak	<input type="radio"/>
Fırın	<input type="radio"/>	Ocak	<input type="radio"/>	Yastık	<input type="radio"/>
Halı	<input type="radio"/>	Oda	<input type="radio"/>	Yorgan	<input type="radio"/>
Kalorifer	<input type="radio"/>	Pencere	<input type="radio"/>	Zil	<input type="radio"/>

10. EVİN DIŐI (37)			
	söyler	söyler	söyler
Ay/Aydede	<input type="radio"/>	Dünya	<input type="radio"/>
Ağaç	<input type="radio"/>	Fotoğraf	<input type="radio"/>
Ateş	<input type="radio"/>	Garađ	<input type="radio"/>
Bahçe	<input type="radio"/>	Göl	<input type="radio"/>
Bulut	<input type="radio"/>	Güneş	<input type="radio"/>
Bayrak	<input type="radio"/>	Kar	<input type="radio"/>
Çamur	<input type="radio"/>	Kaydırak	<input type="radio"/>
Çiçek	<input type="radio"/>	Kaza	<input type="radio"/>
Çimen	<input type="radio"/>	Kozalak	<input type="radio"/>
Dağ	<input type="radio"/>	Köprü	<input type="radio"/>
Dal	<input type="radio"/>	Kum	<input type="radio"/>
Duman	<input type="radio"/>	Odun	<input type="radio"/>
Duvar	<input type="radio"/>	Ot	<input type="radio"/>

11. GİDİLECEK YERLER (25)			
	söyler	söyler	söyler
Atta	<input type="radio"/>	Hastane	<input type="radio"/>
Bakkal	<input type="radio"/>	İş	<input type="radio"/>
Cami	<input type="radio"/>	Komşu	<input type="radio"/>
Çarşı	<input type="radio"/>	Köy	<input type="radio"/>
Dıőarı	<input type="radio"/>	Kreş/Yuva	<input type="radio"/>
Deniz	<input type="radio"/>	Maç	<input type="radio"/>
Düğün	<input type="radio"/>	Market	<input type="radio"/>
Dükkan	<input type="radio"/>	Okul	<input type="radio"/>
Ev	<input type="radio"/>	Orman	<input type="radio"/>

12. İNSANLAR (32)			
	söyler	söyler	söyler
Abi	<input type="radio"/>	Çocuk	<input type="radio"/>
Abla	<input type="radio"/>	Dede	<input type="radio"/>
Adam	<input type="radio"/>	Doktor	<input type="radio"/>
Amca	<input type="radio"/>	Erkek	<input type="radio"/>
Anne	<input type="radio"/>	Gelin	<input type="radio"/>
Anneanne	<input type="radio"/>	Hala	<input type="radio"/>
Arkadaş	<input type="radio"/>	Kadın	<input type="radio"/>
Asker	<input type="radio"/>	Kardeş	<input type="radio"/>
Baba	<input type="radio"/>	Kendi ismi	<input type="radio"/>
Babaanne	<input type="radio"/>	Kız	<input type="radio"/>
Bebek	<input type="radio"/>	Kral	<input type="radio"/>
Berber/Kuaför	<input type="radio"/>	Nine	<input type="radio"/>

13. OYUNLAR VE RUTİNLER (40)			
	söyler		söyler
Aferin	<input type="radio"/>	Hadi	<input type="radio"/>
Alkış	<input type="radio"/>	Hayır	<input type="radio"/>
Alo	<input type="radio"/>	Hoşgeldiniz	<input type="radio"/>
Ayıp	<input type="radio"/>	İyi geceler	<input type="radio"/>
Banyo	<input type="radio"/>	Kahvaltı	<input type="radio"/>
Bay-bay	<input type="radio"/>	Kaka	<input type="radio"/>
Çiş	<input type="radio"/>	Kucak	<input type="radio"/>
Dikkat	<input type="radio"/>	Lütfen	<input type="radio"/>
Doğumgünü	<input type="radio"/>	Mama	<input type="radio"/>
Efendim	<input type="radio"/>	Merhaba	<input type="radio"/>
Evcilik	<input type="radio"/>	Müzik	<input type="radio"/>
Evet	<input type="radio"/>	Ninni	<input type="radio"/>
Güle-güle	<input type="radio"/>	Saklambaç	<input type="radio"/>
Günaydın	<input type="radio"/>	Sürpriz	<input type="radio"/>

14. EYLEM SÖZCÜKLERİ-I (90) Toplam (146)			
	söyler		söyler
Acı (canı)	<input type="radio"/>	Çek	<input type="radio"/>
Acık	<input type="radio"/>	Çevir	<input type="radio"/>
Aç	<input type="radio"/>	Çıkar	<input type="radio"/>
Açıl	<input type="radio"/>	Çiz	<input type="radio"/>
Ağla	<input type="radio"/>	Dağıt	<input type="radio"/>
Al	<input type="radio"/>	Dinle	<input type="radio"/>
Anla	<input type="radio"/>	Dokun	<input type="radio"/>
Anlat	<input type="radio"/>	Doy	<input type="radio"/>
Ara	<input type="radio"/>	Dön	<input type="radio"/>
Atla	<input type="radio"/>	Döv	<input type="radio"/>
At	<input type="radio"/>	Dur	<input type="radio"/>
Bağır	<input type="radio"/>	Duy	<input type="radio"/>
Bağla	<input type="radio"/>	Dök	<input type="radio"/>
Bak	<input type="radio"/>	Düş	<input type="radio"/>
Bas	<input type="radio"/>	Düzeltil	<input type="radio"/>
Başla	<input type="radio"/>	Elle	<input type="radio"/>
Beğen	<input type="radio"/>	El salla	<input type="radio"/>
Bekle	<input type="radio"/>	Ez	<input type="radio"/>
Benze	<input type="radio"/>	Gel	<input type="radio"/>
Bırak	<input type="radio"/>	Getir	<input type="radio"/>
Bil	<input type="radio"/>	Gez	<input type="radio"/>
Bin	<input type="radio"/>	Gıdıkla	<input type="radio"/>
Bit	<input type="radio"/>	Gir	<input type="radio"/>
Bitir	<input type="radio"/>	Git	<input type="radio"/>
Boya	<input type="radio"/>	Giy	<input type="radio"/>
Boz	<input type="radio"/>	Giydir	<input type="radio"/>
Bul	<input type="radio"/>	Gör	<input type="radio"/>
Büyü	<input type="radio"/>	Göster	<input type="radio"/>
Çağır	<input type="radio"/>	Götür	<input type="radio"/>
Çalış	<input type="radio"/>	Gül	<input type="radio"/>

14. EYLEM SÖZCÜKLERİ-II (56)

	söyler		söyler		söyler
Küs	O	Sık	O	Ver	O
Oku	O	Sıkış	O	Vur	O
Ol	O	Sil	O	Yak	O
Otur	O	Sok	O	Yan	O
Oyna	O	Sor	O	Yap	O
Öğret	O	Söyle	O	Yapış	O
Öl	O	Sus	O	Yat	O
Öp	O	Susa	O	Yaz	O
Ört	O	Süpür	O	Ye	O
Özle	O	Şişir	O	Yedir	O
Patla	O	Tak	O	Yık	O
Pişir	O	Tara	O	Yıkıl	O
Sakla	O	Taşı	O	Yıka	O
Salla	O	Topla	O	Yıkan	O
Sallan	O	Tut	O	Yırt	O
Sarıl	O	Uç	O	Yorul	O
Say	O	Unut	O	Yut	O
Sev	O	Uyan	O	Yürü	O
Seyret	O	Üzül	O		

15. TANIMLAMAYA YARDIMCI SÖZCÜKLER (61)

	söyler		söyler		söyler
Acı	O	İğrenç	O	Sessiz	O
Açık	O	İki	O	Sıcak	O
Ağır	O	İyi	O	Siyah	O
Az	O	Kahverengi	O	Soğuk	O
Beyaz	O	Kapalı	O	Şirin	O
Boş	O	Karanlık	O	Tatlı	O
Büyük	O	Katı	O	Temiz	O
Cadı	O	Kırık	O	Ters	O
Canavar	O	Kırmızı	O	Turuncu	O
Cici	O	Kısa	O	Uzun	O
Cüce	O	Kirli	O	Yapışkan	O
Çirkin	O	Kocaman	O	Yavaş	O
Delik	O	Komik	O	Yeşil	O
Dolu	O	Koyu	O	Yumuşak	O
Ekşi	O	Kötü	O	Yüksek	O
Eski	O	Kuru	O	Zor	O
Güzel	O	Küçük	O	Yaramaz	O
Hasta	O	Mor	O	Yaş	O
Hazır	O	Pis	O	Yeni	O
Hızlı	O	Sarı	O		
Islak	O	Sert	O		

16. ZAMANLA İLGİLİ SÖZCÜKLER (13)					
söyler		söyler		söyler	
Akşam	<input type="radio"/>	Hemen	<input type="radio"/>	Sonra	<input type="radio"/>
Bazen	<input type="radio"/>	Ondan sonra	<input type="radio"/>	Şimdi	<input type="radio"/>
Bugün	<input type="radio"/>	Öğlen	<input type="radio"/>	Yarın	<input type="radio"/>
Dün	<input type="radio"/>	Önce	<input type="radio"/>		
Gece	<input type="radio"/>	Sabah	<input type="radio"/>		

17. ZAMİRLER (21)					
söyler		söyler		söyler	
Bana	<input type="radio"/>	Siz	<input type="radio"/>	Onun	<input type="radio"/>
Ben	<input type="radio"/>	Sizin	<input type="radio"/>	Kimse	<input type="radio"/>
Benim	<input type="radio"/>	Şu	<input type="radio"/>	Sana	<input type="radio"/>
Bu	<input type="radio"/>	Kendi	<input type="radio"/>	Biri	<input type="radio"/>
Biz	<input type="radio"/>	Kendim	<input type="radio"/>	Şey	<input type="radio"/>
Bizim	<input type="radio"/>	O	<input type="radio"/>		
Sen	<input type="radio"/>	Ona	<input type="radio"/>		
Senin	<input type="radio"/>	Onlar	<input type="radio"/>		

18. SORU SÖZCÜKLERİ (12)					
söyler		söyler		söyler	
Hangi	<input type="radio"/>	Ne	<input type="radio"/>	Nereye	<input type="radio"/>
Kaç tane	<input type="radio"/>	Ne zaman	<input type="radio"/>	Nerede	<input type="radio"/>
Kim	<input type="radio"/>	Neden	<input type="radio"/>	Nereden	<input type="radio"/>
Nasıl	<input type="radio"/>	Ne kadar	<input type="radio"/>	Niye	<input type="radio"/>

19. YER BİLDİREN SÖZCÜKLER (21)					
söyler		söyler		söyler	
Altında	<input type="radio"/>	Geride	<input type="radio"/>	Önünde	<input type="radio"/>
Arasında	<input type="radio"/>	İçeride	<input type="radio"/>	Şurada	<input type="radio"/>
Arkasında	<input type="radio"/>	İçinde	<input type="radio"/>	Uzak	<input type="radio"/>
Aşağıda	<input type="radio"/>	İleride	<input type="radio"/>	Üstünde/Üzerinde	<input type="radio"/>
Burada	<input type="radio"/>	Karşıda	<input type="radio"/>	Yakın	<input type="radio"/>
Dışarıda	<input type="radio"/>	Orada	<input type="radio"/>	Yanında	<input type="radio"/>
Dışında	<input type="radio"/>	Ortada	<input type="radio"/>	Yukarıda	<input type="radio"/>

20. BELİRLEYİCİ SÖZCÜKLER (23)					
	söyler		söyler		söyler
Aynı	<input type="radio"/>	En	<input type="radio"/>	İşte	<input type="radio"/>
Başka	<input type="radio"/>	Galiba	<input type="radio"/>	Öbürü	<input type="radio"/>
Belki	<input type="radio"/>	Gibi	<input type="radio"/>	Öteki	<input type="radio"/>
Bile	<input type="radio"/>	Her	<input type="radio"/>	Tam	<input type="radio"/>
Biraz	<input type="radio"/>	Hep	<input type="radio"/>	Tek	<input type="radio"/>
Böyle	<input type="radio"/>	Hepsi	<input type="radio"/>	Yine/Gene	<input type="radio"/>
Çok	<input type="radio"/>	Hiç	<input type="radio"/>	Zaten	<input type="radio"/>
Daha	<input type="radio"/>	Hiçbiri	<input type="radio"/>		

21. BAĞLAÇLAR (7)					
	söyler		söyler		söyler
Ama	<input type="radio"/>	Diye	<input type="radio"/>	Ve	<input type="radio"/>
Çünkü	<input type="radio"/>	O zaman	<input type="radio"/>		
De/da	<input type="radio"/>	Sonra	<input type="radio"/>		

B. ÇOCUĞUNUZ SÖZCÜKLERİ NASIL KULLANIYOR?

1. Çocuğunuz geçmiş olaylar hakkında konuşuyor mu? Örneğin, geçen hafta parka gitmiş olan bir çocuk daha sonra “salıncak”, “kaydım”, “kum” gibi sözcükler söyleyebilir. Çocuğunuz bunu yapıyor mu?

Henüz değil Bazen Çoğu zaman

2. Çocuğunuz hiç yakın gelecekte yapılacak bir şey hakkında konuşuyor mu? Örneğin, bir yolculuğa çıkmak üzere evden ayrılırken “araba”, “çuf çuf”, demek, ya da parka giderken “sallan” demek gibi?

Henüz değil Bazen Çoğu zaman

3. Çocuğunuz hiç o anda orada bulunmayan bir şey, örneğin kaybolmuş bir oyuncak, evde olmayan bir kişi hakkında konuşuyor mu?

Henüz değil Bazen Çoğu zaman

4. Çocuğunuz, siz o anda odada bulunmayan bir şeyi sorduğunuzda anlıyor mu? Örneğin, “ayın nerede”, “terliklerin nerede” dediğinizde bunu almaya odasına gidiyor mu?

Henüz değil Bazen Çoğu zaman

5. Çocuğunuz bir eşyayı eline alıp veya gösterip o eşyanın o anda orada bulunmayan sahibinin ismini söylüyor mu? Örneğin, anne odada yokken annenin terliğine işaret edip “anne” demek gibi?

Henüz değil Bazen Çoğu zaman

BÖLÜM II. CÜMLELER ve DİL BİLGİSİ

A. SÖZCÜK EKLERİ

1. Şu anda olmakta olan bir olay hakkında konuşurken “bakıyor, koşuyor, ağlıyor” örneklerinde olduğu gibi fiillerin sonuna “-iyor” takısı ekleriz. Çocuğunuz bunu yapmaya başladı mı?

Henüz değil O Bazen O Çoğu zaman O

2. Henüz tamamlanmış veya geçmişte olmuş olaylar hakkında konuşurken “öptü, açtı, itti” örneklerinde olduğu gibi fiillerin sonuna “-di” takısı ekleriz. Çocuğunuz bunu yapmaya başladı mı?

Henüz değil O Bazen O Çoğu zaman O

3. Geçmişte tamamlanmış ancak olurken görmediğimiz olaylar hakkında konuşurken “açmış, kırılmış, bozulmuş” örneklerinde olduğu gibi fiillerin sonuna “-miş” takısı ekleriz. Çocuğunuz bunu yapmaya başladı mı?

Henüz değil O Bazen O Çoğu zaman O

4. Genelde hep olan veya yapılması uygun görülen durumlar hakkında konuştuğumuzda “severe, içer, uyuru” örneklerinde olduğu gibi fiillerin sonuna “-er” takısı ekleriz. Çocuğunuz bunu yapmaya başladı mı?

Henüz değil O Bazen O Çoğu zaman O

5. Gelecekte yapmayı planladığımız durumlar hakkında konuşurken “gideceğiz, alacağız, oynayacağız” örneklerinde olduğu gibi fiillerin sonuna “-ecek” takısı ekleriz. Çocuğunuz bunu yapmaya başladı mı?

Henüz değil O Bazen O Çoğu zaman O

6. Çocuğunuz, “baba geldi mi, ayı orda mi” örneklerinde olduğu gibi soru sorarken “-mi” soru ekini kullanmaya başladı mı?

Henüz değil O Bazen O Çoğu zaman

7. Çocuğunuz, “süt istemem, et yemem” örneklerinde olduğu gibi olumsuzluk ifade etmek için “-me” ekini kullanmaya başladı mı?

Henüz değil O Bazen O Çoğu zaman O

8. Sahip olduğumuz bir şey hakkında konuştuğumuzda kimin olduğunu belirtmek için “anahtarım”, “topum” ve “bebeğim” örneklerinde olduğu gibi sözcüklere “-im” takısını ekleriz. Çocuğunuz bunu yapmaya başladı mı?

Henüz değil O Bazen O Çoğu zaman O

9. Çocuğunuz bir şeyi birisine vermekten bahsederken (örneğin, yediği elmasından “babaya”, “anneye” vermek istediğini belirtmek için) “-e”, “-a” takısını kullanmaya başladı mı?

Henüz değil O Bazen O Çoğu zaman O

10. Çocuğunuz bir şeyin nerede olduğunu söylerken (örneğin, oyuncak ayısının “yatakta” ya da kalemin “masada” olduğunu belirtmek için) “-da” ekini kullanmaya başladı mı?

Henüz değil Bazen Çoğu zaman

11. Çocuğunuz bir şeyi ona vermenizi istediği zaman (örneğin birlikte oynadığınız bir nesneyi “bebeği” “kalem” istemek için) “-ı” takısını kullanmaya başladı mı?

Henüz değil Bazen Çoğu zaman

B. ÇOCUĞUNUZ ŞU ANA KADAR BİRDEN FAZLA SÖZCÜĞÜ AYNI CÜMLE İÇİNDE KULLANMAYA BAŞLADI MI? ÖRNEĞİN; “anne otur”, “baba gel”, “top at”, “su ver” gibi:

Henüz değil Bazen Çoğu zaman

C. ÇOCUĞUNUZ ŞU ANA KADAR SÖZCÜKLERE EK TAKMAYA BAŞLADI MI?

ÖRNEĞİN; “bu-nu/bu-na”, “düş-tü/düş-üyor” gibi:

Henüz değil Bazen Çoğu zaman

D. ÖRNEKLER: Çocuğunuzdan bu güne kadar duyduğunuz en uzun üç cümleyi aşağıya yazınız.

1. _____
2. _____
3. _____

Eğer yukarıdaki B ve C sorularına annenin cevabı “henüz değil” ise, lütfen burada soruları sormayı/ cevaplamayı bırakın. Eğer annenin A grubundaki sorularına kimi cevapları “bazen” ya da “çoğu zaman” ise, lütfen soruları cevaplamaya devam edin.

E. İSİMLERE GELEN DURUM EKLERİ

Şimdi size çocukların öğrendikleri isim eklerini bazı sözcüklerle örnekleyerek okuyacağım. Sizden çocuğunuzun kullandığı ekleri belirtmenizi istiyorum. Çocuğunuz bu ekleri örnekte görülen sözcüklerle değil başka sözcüklerle kullanıyor olabilir, siz yanıtınızı eki düşünerek veriniz. Öğrenmek istediğimiz, “baba-dan, masa-dan, ev-den, araba-dan” örneklerinde olduğu gibi “-dan” ekini kullanıyor mu? (ANKETÖR: diğer ekler için de aynı şekilde örnekleyerek okuyunuz; ek örneklemelerde kullanılacak isimler: kaşık, top, anne)

Baba	Masa	Ev	Araba	
baba-dan	masa-dan	ev-den	araba-dan	<input type="radio"/>
baba-yla	masa-yla	ev-le	araba-yla	<input type="radio"/>
baba-nın	masa-nın	ev-in	araba-nın	<input type="radio"/>
baba-lar	masa-lar	ev-ler	araba-lar	<input type="radio"/>

F. FİİL EKLERİ

Şimdi size çocukların öğrendikleri fiil eklerini bazı sözcüklerle örnekleyerek okuyacağım. Bunlardan çocuğunuzun kullandığını duyduğunuz ekleri bana söylemenizi istiyorum. Çocuğunuz bu ekleri örnekte verilen sözcüklerle değil başka sözcüklerle kullanıyor olabilir, siz yanıtınızı eki düşünerek veriniz. Öğrenmek istediğimiz, “gel-sene, aç-sana, ver-sene” örneklerinde olduğu gibi “-sana” ekini kullanıyor mu? (ANKETÖR: diğer ekler için de aynı şekilde örnekleyerek okuyunuz; ek örneklemelerde kullanılacak fiiller: öp, koş, ye)

Gel	Aç	Ver	
gel-sene	aç-sana	ver-sene	<input type="radio"/>
gel-elim	aç-alım	ver-elim	<input type="radio"/>
gel-sin	aç-sın	ver-sin	<input type="radio"/>
gel-miş-ti	aç-mış-tı	ver-miş-ti	<input type="radio"/>
gel-iyor-muş	aç-ıyor-muş	ver-iyor-muş	<input type="radio"/>
gel-se	aç-sa	ver-se	<input type="radio"/>

Şimdi size aynı fiillerle başka örnekler okuyacağım. Çocuğunuzun bu ekleri de kullanıp kullanmadığını değerlendirmenizi istiyorum. Çocuğunuz bu ekleri örnekte görülen sözcüklerle değil başka sözcüklerle kullanıyor olabilir, siz yanıtınızı eki düşünerek veriniz. Öğrenmek istediğimiz, “gel-ebil-ir, aç-abil-ir, ver-ebil-ir” örneklerinde olduğu gibi “-ebil” ekini kullanıyor mu? (ANKETÖR: diğer ekler için de aynı şekilde örnekleyerek okuyunuz; ek örneklemelerde kullanılacak fiiller: öp, koş, ye)

Gel	Aç	Ver	
gel-ebil-ir	aç-abil-ir	ver-ebil-ir	<input type="radio"/>
gel-meli	aç-malı	ver-meli	<input type="radio"/>
gel-me-di	aç-ma-dı	ver-me-di	<input type="radio"/>
gel-e-me-di	aç-a-ma-dı	ver-e-me-di	<input type="radio"/>

Şimdi de şu sözcükleri değerlendirmenizi istiyorum. Çocuğunuz bu örneklere benzer sözcükler kullanıyor mu? Siz yanıtınızı eki düşünerek veriniz. Öğrenmek istediğimiz, “iç-il-ir, aç-ıl-ır, ver-il-ir” örneklerinde olduğu gibi “-ıl” ekini kullanıyor mu? (ANKETÖR: diğer ekler için de aynı şekilde örnekleyerek okuyunuz; ek örneklemelerde kullanılacak fiiller: öp, koş, ye)

İç	Aç	Yap	
iç-il-ir	aç-ıl-ır	yap-ıl-ır	<input type="radio"/>
iç-il-mez	aç-ıl-maz	yap-ıl-maz	<input type="radio"/>
iç-ir	aç-tır	yap-tır	<input type="radio"/>

G- KARMAŞIK CÜMLE YAPILARI

Aşağıda çeşitli durumlar örneklenmiş ve bu durumlarda çocuğunuzun kullanıyor olabileceği cümleler verilmiştir. Lütfen her bir durum için çocuğunuzun şu andaki konuşma biçimine en yakın olan örneği belirtiniz.

(ANKETÖRE: Anne farklı bir cümle yapısı verirse lütfen yazınız)

1. Annesini ararken aşağıdakilerden hangisini söyler?

Anne	<input type="radio"/>
Anne nerde?	<input type="radio"/>
Hiçbirini demiyor	<input type="radio"/>

2. Bir yere gitmek istediği zaman aşağıdakilerden hangisini söyler?

Eve gidelim/Parka gidelim/Attaya gidelim	<input type="radio"/>
Eve gitmek istiyorum/Parka gitmek istiyorum/Attaya gitmek istiyorum	<input type="radio"/>
Hiçbirini demiyor	<input type="radio"/>

3. İki şeyi bir arada istediğinde (örneğin hem süt hem bisküvi istediğinde) aşağıdakilerden hangisini söyler?

Bisküvi istiyorum, süt istiyorum/Bebek istiyorum, top istiyorum	<input type="radio"/>
Bisküvi ve süt istiyorum/Bebek ve top istiyorum.	<input type="radio"/>
Hiçbirini demiyor	<input type="radio"/>

4. Bir şeyin sebep ve sonucunu (örneğin düştüğü için ağladığını) belirtmek için aşağıdakilerden hangisini söyler?

Düştüm, ağladım/Bastım, çaldı	<input type="radio"/>
Düşünce ağladım/Basınca çaldı	<input type="radio"/>
Hiçbirini demiyor	<input type="radio"/>

5. Bir şeyi ne amaçla yaptığını anlatmak için aşağıdakilerden hangisini söyler?

Aldık, sevinsin/Öptüm, ağlamasın	<input type="radio"/>
Sevinsin diye aldık/Ağlamasın diye öptüm	<input type="radio"/>
Hiçbirini demiyor	<input type="radio"/>

6. Ne yapacağını anlatırken:

Yemek yiycem, uyuycam/Oynuycam, yaticam	<input type="radio"/>
Yemekten sonra uyuycam/Oynadıktan sonra yaticam	<input type="radio"/>
Hiçbirini demiyor	<input type="radio"/>

7. Olaylar arasındaki ilişkiyi anlatırken aşağıdakilerden hangisini söyler?

Koştum, düştüm/Oynadım, kırdım	<input type="radio"/>
Koşarken düştüm/Oynarken kırdım	<input type="radio"/>
Hiçbirini demiyor	<input type="radio"/>

8. Olaylar arasındaki ilişkiyi anlatırken aşağıdakilerden hangisini söyler?

Topumu alıyım, geliyim/Açayım bakıyım	<input type="radio"/>
Topumu alıp geliyim/Açıp bakıyım	<input type="radio"/>
Hiçbirini demiyor	<input type="radio"/>

9. Kendi yapmadığı bir olayı anlatırken aşağıdakilerden hangisini söyler?

Kırdı/Açtı	<input type="radio"/>
Kırıldı/Açıldı	<input type="radio"/>
Hiçbirini demiyor	<input type="radio"/>

Questionnaire Parental

Master 2 Université de Rouen Normandie, Sciences du Langage, Psycholinguistique
Meryem EMEK

Date /..../.....

Nom de votre enfant :

Sa date de naissance :/...../.....

Age (mois) :

Son lieu de naissance:

Nombre d'enfant(s) dans la fratrie :

Place de l'enfant dans la fratrie ::

Age(s) et sexe(s) des frères et sœurs (dans l'ordre de naissance) :

Personne(s) remplissant le questionnaire :

(vos données personnelles seront anonymisées)

I. à propos de l'enfant

Veillez remplir le tableau **A. bleu** OU **B. vert** situé ci-dessous

Attention ! Vous ne devez remplir qu'un seul tableau selon le cas.

- **Rappel important :**

- **babillage** : répétition des syllabes constituées de consonnes et de voyelles comme « babababa ». Attention à bien distinguer « babababa » du mot « baba ». Veuillez prendre en considération cette distinction en remplissant le tableau ci-dessous.
- Un mot est considéré comme acquis même s'il est mal prononcé, par exemple « ba » au lieu de « balle ».
- Veuillez lire attentivement les questions et répondre de manière la plus précise possible.

A. en turc et en français (simultané)

Remplissez ce tableau si vous parlez avec votre enfant **en turc ET en français** depuis sa naissance.

	Turc	Français	Mois
Est-ce que vous parlez avec votre enfant quand vous étiez enceinte ? Si OUI, en quelle langue ? (les 2 langues sont possibles)			
A partir de quel mois votre enfant a-t-il commencé à babiller (dire « babababa »)?			
A partir de quel mois votre enfant a-t-il commencé à vous comprendre ? (d'après vos souvenirs)			

A partir de quel mois votre enfant a-t-il prononcé ses premiers mots ? <i>(d'après vos souvenirs)</i>			
En quelle langue étaient ses premiers mots prononcés ? <i>(les 2 langues sont possibles)</i>			
Quels étaient les premiers mots de votre enfant ? <i>(si possible dans l'ordre prononcé)</i>			
A quelle fréquence parlez-vous en turc avec votre enfant ? <i>(donnez un pourcentage)</i>		%	
A quelle fréquence parlez-vous en français avec votre enfant ? <i>(donnez un pourcentage)</i>			%
Votre enfant a-t-il commencé à construire des « phrases » de deux mots ? si OUI, à partir de quel mois ? <i>(exemple : « papa parti »)</i>			

Est-ce que votre enfant construit des phrases en « mélangeant » les 2 langues ? <i>(exemple : « gateau bitti »)</i>	Oui	Non
Pouvez-vous donner quelques exemples des « phrases » construites par votre enfant ? <i>(quelle que soit la langue)</i>		

B. en turc OU en français (une seule langue)

Remplissez ce tableau si vous parlez avec votre enfant en une seule langue (Turc OU Français)			
	Turc	Français	Mois
Est-ce que vous parliez avec votre enfant quand vous étiez enceinte ? Si OUI, en quelle langue ? <i>(les 2 langues sont possibles)</i>			
En quelle langue avez-vous commencé à parler avec votre enfant dès la naissance ? (une seule réponse possible)			
A partir de quel mois votre enfant a-t-il commencé à babiller (dire « babababa »)?			
A partir de quel mois votre enfant a-t-il commencé à vous comprendre ? <i>(d'après vos souvenirs)</i>			
A partir de quel mois votre enfant a-t-il prononcé ses premiers mots ? <i>(d'après vos souvenirs)</i>			
Avez-vous commencé à parler en une 2^{ème} langue avec votre enfant ? si OUI, à partir de quel mois ? <i>(si vous ne parlez jamais en une 2^{ème} langue écrivez « NON »)</i>			
A partir de quel mois votre enfant a-t-il commencé à comprendre la 2^{ème} langue ? <i>(d'après vos souvenirs)</i>			
A partir de quel mois votre enfant a-t-il prononcé ses premiers mots en la 2^{ème} langue ? <i>(d'après vos souvenirs)</i>			
Quels étaient les premiers mots de votre enfant ? <i>(si possible dans l'ordre prononcé)</i>			

A quelle fréquence parlez-vous en turc avec votre enfant ? <i>(donnez un pourcentage)</i>		%	
A quelle fréquence parlez-vous en français avec votre enfant ? <i>(donnez un pourcentage)</i>		%	
Votre enfant a-t-il commencé à construire des « phrases » de deux mots ? si OUI, à partir de quel mois ? <i>(exemple : « papa parti »)</i>			

Est-ce que l'enfant construit des phrases en « mélangeant » les 2 langues ? <i>(exemple : « gateau bitti »)</i>	Oui	Non
Pouvez-vous donner quelques exemples des « phrases » construites par votre enfant ? <i>(quelle que soit la langue)</i>		

L'environnement social de l'enfant :

1. Quelle langue parle-t-on généralement au sein du foyer ?

plutôt français plutôt turc égalité uniquement français uniquement turc

Langue parlée avec l'enfant. veuillez indiquer la fréquence par un nombre (1 à 5)*				
1/jamais	2/rarement	3/parfois	4/souvent	5/toujours
	Mère	Père	Frères/sœurs	Nounou/grand-mère
Turc				
Français				
Autre langue (précisez)				

1. Faites-vous attention à établir un contact visuel quand vous parlez avec votre enfant ?

OUI NON

2. Accompagnez-vous vos paroles par des gestes ou des mimiques quand vous parlez avec votre enfant ?

OUI NON

3. Changez-vous de voix ou de ton quand vous parlez avec votre enfant ?

OUI NON

4. Corrigez-vous la prononciation de votre enfant ?

OUI NON

5. Que faites-vous pour faciliter la compréhension de votre enfant ?

.....

6. Comment apprenez-vous les nouveaux mots à votre enfant ? (avez-vous une méthode particulière ?)

.....

En quelle langue communiquez-vous *AVEC VOTRE ENFANT* quand vous vivez ces émotions ou quand vous êtes dans ces situations ?

	En turc ET en français	Uniquement en turc	Uniquement en français
Manifester de l'affection			
En colère			
Jouer ensemble / activité ludique			
triste / anxieux			
Joyeux / enthousiaste			
A l'extérieur du foyer (au supermarché par ex.)			
Faire découvrir/apprendre une nouvelle « chose »			
Chanter une berceuse / une comptine			
Raconter / lire une histoire			

II. à propos des parents

	Mère	Père
Date de naissance et âge		
Lieu de naissance		
Nationalité		
Date et âge d'arrivée en France (cas échéant)		
Profession		
Dernier diplôme obtenu		
Scolarisation en France (maternelle, lycée..) Ou bien, niveau de français (ex : A2, C1.)*		
veuillez indiquer toutes vos langues (maternelle(s) y compris) en précisant le niveau		

et dans l'ordre d'apprentissage svp		
Si vous êtes bilingue quelle était votre 1 ^{ère} langue et à quel âge avez-vous commencé à apprendre la 2 ^{ème} langue ?		
Etes-vous intéressés par les langues étrangères ?		
En quelle(s) langue(s) parlez-vous avec vos parents ?		
Lisez-vous des livres ? si oui, quel genre ?		
Si vous lisez, en quelle langue lisez-vous plus généralement ?		
Ecrivez-vous des poèmes, des récits, un journal intime ? Si oui, en quelle langue ?		

Les niveaux de langue* A1-A2 : niveau débutant
 B1-B2 : niveau intermédiaire
 C1-C2 : niveau avancé

Français :

1. Votre prononciation en français : niveau langue natale bonne accent prononcé
2. Niveau de grammaire en français : niveau langue natale bon faible
3. Confondez-vous le genre des mots en français ? non parfois Oui toujours
4. Vous arrive-t-il de ne pas vous sentir à l'aise quand vous parlez français ? (*dans certaines situations par exemple*) OUI NON
 Si oui, pouvez-vous donner des exemples ?

5. Si vous avez grandi en France, avez-vous été suivi par un orthophoniste ? OUI NON
6. Si vous avez des enfants qui vont à l'école, leurs enseignants vous encouragent-ils à parler FRANCAIS au sein de la maison ? OUI NON
7. Si vous avez des enfants qui vont à l'école, ont-ils déjà été suivis par un orthophoniste, ou alors, leur a-t-on suggéré un suivi orthophonique ? OUI NON

Turc :

8. Vous arrive-t-il de ne pas vous sentir à l'aise quand vous parlez turc ? (*dans certaines situations par exemple*) OUI NON

Si oui, pouvez-vous donner des exemples ?
.....

9. Est-ce que vous aimez parler turc ? OUI NON

10. A votre avis, y a-t-il une différence de valeur entre les différentes langues ? OUI NON

Si oui, comparé aux langues occidentales (français, anglais) pour vous le turc a :

plus de valeur autant de valeur moins de valeur

Pourquoi ?.....

11. D'après vous, le turc est-il une langue valorisée en France ? OUI NON

12. Si vous avez des enfants qui vont à l'école, leurs enseignants vous encouragent-ils à parler TURC au sein de la maison ? OUI NON

13. Comment vous identifiez-vous ?

plutôt français plutôt turc « Francoturc »

14. Si vous êtes bilingue, construisez-vous des phrases en alternant les deux langues ?

(*exemple : « vous venez au yemek ? »*)

➤ Quand vous parlez avec votre enfant ? OUI NON

➤ Quand vous parlez avec les autres ? OUI NON

➤ Quand vous communiquez à l'écrit ? OUI NON

III. à propos de la Langue

1. A quel degré le fait que votre enfant soit bilingue ou plurilingue est important pour vous ?

très important important sans importance

Pourquoi ?.....

2. A quel degré le fait que votre enfant ait un bon niveau en français est important pour vous ?

très important important sans importance

Pourquoi ?.....

1. A quel degré le fait que votre enfant ait un bon niveau en turc est important pour vous ?

très important important sans importance

Pourquoi ?.....

2. Si vous n'aviez qu'un seul choix, quelle langue auriez-vous privilégié pour votre enfant ?

turc français

Pourquoi ?

3. Vous êtes-vous déjà informés à propos du bilinguisme ou de l'éducation bilingue ? OUI NON
4. Est-ce un choix conscient le fait que votre enfant apprenne les deux langues de manière simultanée (tableau A) ou de manière consécutive (tableau B)? OUI NON
5. Pensez-vous que grandir dans un environnement bilingue puisse retarder le développement du langage ? OUI NON
6. Pensez-vous que **le bilinguisme précoce** puisse avoir des effets **négatifs** sur l'enfant ? OUI NON

Développez svp :.....

1. Pensez-vous que **le bilinguisme précoce** puisse avoir des effets **positifs** sur l'enfant ?

OUI NON

Développez svp :

IV. informations complémentaires

Si vous avez des commentaires ou autres informations à propos de votre enfant, veuillez les noter ici s'il vous plait.

...

En remerciement de votre participation, j'aimerais vous offrir un livre, veuillez noter ci-dessous votre Nom, Prénom et adresse postale svp (facultatif).

...

****un grand MERCI pour votre participation ****



L'émergence du lexique chez les enfants bilingues franco-turcs nés en France âgés de 12 à 24 mois

Présenté et soutenu par Meryem EMEK

Résumé

Cette recherche propose un aperçu du premier vocabulaire des enfants bilingues franco-turcs âgés entre 12 et 24 mois. Elle compare la répartition des catégories grammaticales des noms et des verbes dans les deux lexiques – français et turc – qui sont deux langues typologiquement éloignées et qui émergent de manière simultanée dans un même vocabulaire. Pour ce faire, nous avons réalisé une étude transversale auprès d'un échantillon de 14 enfants bilingues précoces nés en France. Nous avons eu recours aux adaptations de l'inventaire MBCDI en français IFDC et en turc TIGE. Les résultats ont montré que la catégorie nominale est dominante aussi bien dans l'ensemble du vocabulaire que dans les deux lexiques. Néanmoins, la taille de la catégorie verbale du lexique turc est amplement supérieure à celle du français. Cette étude montre également que la langue dominante parlée au sein du foyer joue un rôle déterminant dans la composition du premier vocabulaire chez l'enfant bilingue simultané.

Mots clés :

bilinguisme précoce, francophone, turcophone, turc, jeune enfant, LAE, migration, acquisition du langage, développement du lexique, inventaire, IFDC, MBCDI

The emergence of the lexicon in French-Turkish bilingual children born in France aged between 12 and 24 months - abstract

This research offers an overview of the first vocabulary of French-Turkish bilingual children aged between 12 and 24 months. It compares the distribution of the grammatical categories of nouns and verbs in the two lexicons - French and Turkish - which are two languages typologically distant and which emerge simultaneously in the same vocabulary. To do this, we have achieved a cross-sectional study with 14 bilingual young children born in France. We have used adaptations of the MBCDI inventory (in French IFDC and in Turkish TIGE). The results have shown that the nominal category is dominant in the whole vocabulary and also in the two lexicons. Nevertheless, the size of the verbal category of Turkish lexicon is amply greater than the French. This study also shows that the dominant language spoken at home plays an important role in the composition of the first vocabulary in the simultaneous bilingual child.

Key words:

Precocious bilingualism, IFDC, Lexical development, French, child lexicon, child language, bilingual children, child directed speech, Turkish migration, TIGE, MBCDI inventory

Mémoire dirigé par Monsieur Mehmet-Ali AKINCI & Madame Feyza ALTINKAMIS

Laboratoire Dynamique du langage in situ EA7474

