



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

Par

CHALUMEAU Sébastien
EFTHYMIIOU Hélène

**LE BILINGUISME PRECOCE CONSECUTIF CHEZ
LES ENFANTS LUSOPHONES ET TURCOPHONES :**
*Influence de la langue maternelle sur l'acquisition du
français langue seconde*

Maître de Mémoire

HILAIRE-DEBOVE Géraldine

Membres du Jury

BOBILLIER-CHAUMONT Isabelle

KERN Sophie

THÉROND Béatrice

Date de Soutenance

1^{er} Juillet 2010

ORGANIGRAMMES

1. Université Claude Bernard Lyon1

Président
Pr. COLLET Lionel

Vice-président CEVU
Pr. SIMON Daniel

Vice-président CA
Pr. ANNAT Guy

Vice-président CS
Pr. MORNEX Jean-François

Secrétaire Général
M. GAY Gilles

1.1 Secteur Santé :

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Secteur Sciences et Technologies :

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

IUFM
Directeur **M. BERNARD Régis**

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

Ecole Polytechnique Universitaire de
Lyon (EPUL)
Directeur **Pr. LIETO Joseph**

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

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

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

2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE

Directeur ISTR
Pr. MATILLON Yves

Directeur de la formation
Pr. TRUY Eric

Directeur des études
BO Agnès

Directeur de la recherche
Dr. WITKO Agnès

Responsables de la formation clinique
THEROND Béatrice
GUILLON Fanny

Chargée du concours d'entrée
PEILLON Anne

Secrétariat de direction et de scolarité
BADIOU Stéphanie
CLERGET Corinne

REMERCIEMENTS

Ce mémoire d'orthophonie n'aurait su voir son aboutissement sans la participation, plus ou moins étroite de différents intervenants. Nous les en remercions vivement.

Nous tenons tout d'abord à remercier Géraldine HILAIRE-DEBOVE, Orthophoniste, Linguiste et Chargée d'enseignements ISTR à Lyon, pour son encadrement et la conduite de ce travail.

Notre reconnaissance s'adresse tout particulièrement à Mehmet-Ali AKINCI, Psycholinguiste, Chargé de Recherche CNRS pour son soutien précieux, son implication et ses conseils avisés. Nous remercions également vivement Agnès WITKO, Orthophoniste, Linguiste, Chargée d'enseignements ISTR, Directeur de la recherche Orthophonie pour son soutien sans faille et sa disponibilité, et Claire DELLE LUCHE, ATER ISTR, pour ses conseils et réponses à toute heure. Nous associons à ces remerciements Sylvia TOPOUZKHANIAN, Orthophoniste, Linguiste, Chargée d'enseignement ISTR, et Frédérique GAYRAUD, Psycholinguiste, Codirecteur du département Sciences du Langage, Université Lumière, pour leur lecture attentive.

Nos remerciements vont ensuite aux directrices des écoles maternelles, qui nous ont chaleureusement accueilli et mis leurs locaux et élèves à disposition pour mener à bien les expérimentations. Merci donc à Marie-Hélène LEBAPAIN, directrice de l'école maternelle Jules Guesde à Villeurbanne, Sonia MIRALLES, directrice de l'école maternelle La Glacière à Oullins, Sophie LEMAIRE, directrice de l'école maternelle Pasteur à Lyon, Emmanuelle SERAFINI, directrice de l'école maternelle René Cassin à Meyzieux, C. ASSAILLY, directrice de l'école maternelle Chardon Lagache à Paris, Brigitte BIDAL, directrice de l'école maternelle Boulainvilliers à Paris et S. CANONGE directrice de l'école maternelle Saint-Didier à Paris. La recherche de population a été une étape fastidieuse et très longue de notre travail, pour laquelle nous avons dû redoubler d'énergie et de ruse ; sans elles, celui-ci n'aurait pu voir le jour. Nous adressons un merci tout particulier aux enfants bilingues ainsi qu'à leurs parents, qui ont bien voulu se prêter au jeu de l'expérimentation, faisant preuve d'une grande patience et d'un grand courage. Leur concours constitue la base même de notre étude.

Nous tenons à remercier Françoise COQUET, Pierre FERRAND et Jacques ROUSTIT, les auteurs d'EVALO 2-6 de nous avoir mis à disposition un espace EVALO sur internet, pour le traitement informatisé des données. Nous avons pu grâce à eux bénéficier d'un outil considérable et performant.

Un grand merci à Brigitte BERLAND et Pierre BEAUDET pour leur aide logistique, Magali BEAUDET-CHRISTEL et Camille COURLIVANT pour leur aide matérielle, et Vincent CHARPENAY pour son aide technique. Ces apports ponctuels nous ont été d'un grand secours dans la longue édification de ce mémoire.

Enfin, nous adressons notre sincère reconnaissance à nos parents, familles et amis respectifs pour nous avoir soutenu et aiguillé indirectement tout au long de ces deux années. Leurs encouragements chaleureux, leur assistance morale, parfois leur réconfort à toute épreuve, nous ont certainement permis de mener à bien ce travail de longue haleine, bien que passionnant. Qu'ils trouvent en ces quelques lignes l'immensité de notre gratitude.

SOMMAIRE

ORGANIGRAMMES	2
1. Université Claude Bernard Lyon1	2
1.1 Secteur Santé :	2
1.2 Secteur Sciences et Technologies :	2
2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE.....	3
REMERCIEMENTS.....	4
SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION.....	7
PARTIE THEORIQUE.....	9
I. LES LANGUES EN PRESENCE.....	11
1. Le français	12
2. Le portugais	14
3. Le turc.....	16
II. LE BILINGUISME.....	18
1. Le bilinguisme : définitions.....	19
2. Le bilinguisme de l'enfant.....	20
III. L'ACQUISITION DU FRANÇAIS	21
1. L'acquisition du français langue première.....	21
2. L'acquisition d'une langue seconde	23
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	27
PARTIE EXPERIMENTALE	29
I. PROTOCOLE	30
1. EVALO 2-6, la batterie	30
2. La version courte	31
3. Les épreuves.....	31
II. POPULATION.....	37
1. Critères d'inclusion et d'exclusion	37
2. Recherche de population.....	38
3. Présentation des enfants	39
III. PASSATION.....	40
IV. TRAITEMENT DES DONNEES	41
1. Le traitement des données d'EVALO 2-6.....	41
2. De l'individu au groupe.....	43
PRESENTATION DES RESULTATS.....	44
I. PRESENTATION DES RESULTATS DU GROUPE TURCOPHONE.....	45
1. Pragmatique	45
2. Phonologie.....	46
3. Lexique.....	47
4. Morphosyntaxe.....	48
II. PRESENTATION DES RESULTATS DU GROUPE LUSOPHONE	49
1. Pragmatique	49
2. Phonologie.....	49
3. Lexique.....	50
4. Morphosyntaxe.....	51
III. COMPARAISON DES GROUPES LUSOPHONE ET TURCOPHONE	51
1. Pragmatique	52
2. Phonologie.....	53
3. Lexique.....	54
4. Morphosyntaxe.....	58
IV. SYNTHÈSE DES RESULTATS	61
DISCUSSION DES RESULTATS.....	62

SOMMAIRE

I.	INTERPRETATION DES RESULTATS.....	63
1.	<i>Pragmatique</i>	63
2.	<i>Phonologie</i>	64
3.	<i>Lexique</i>	65
4.	<i>Morphosyntaxe</i>	67
II.	APPORTS ET LIMITES	69
1.	<i>Population</i>	69
2.	<i>Protocole</i>	71
III.	PERSPECTIVES.....	72
1.	<i>L'être bilingue</i>	72
2.	<i>L'orthophonie et le bilinguisme :</i>	74
	CONCLUSION	76
	BIBLIOGRAPHIE	78
	ANNEXES	83
	ANNEXE I : FICHE INFORMATEUR.....	84
	ANNEXE II : CAHIER DE PASSATION	85
	ANNEXE III : TABLEAUX D'ETALONNAGE DES EPREUVES PROPOSEES	98
	ANNEXE IV : PROFILS DE SYNTHESE DE NOTRE POPULATION	101
	ANNEXE V : RESULTATS OBTENUS PAR LES DEUX GROUPES	109
	TABLE DES ILLUSTRATIONS	110
	1. <i>Liste des Tableaux</i>	110
	2. <i>Liste des Figures</i>	112
	TABLE DES MATIERES	115

INTRODUCTION

Le plurilinguisme, et en particulier le bilinguisme, est un fait majeur à l'échelle internationale. Les individus plurilingues représenteraient plus de 60% de la population mondiale. La France, pays traditionnellement monolingue, n'y fait pas exception, même si les faits restent moins visibles que dans d'autres pays. Face aux différentes problématiques que le bilinguisme soulève, deux discours co-existent.

D'une part, un discours « pro-bilinguisme », largement soutenu par la communauté scientifique, crédite cet état de fait de nombreux bénéfices. Ce point de vue est repris par la représentation populaire lorsqu'il s'agit d'apprendre des langues étrangères à l'école, mais pas n'importe lesquelles. Le statut des langues entre en jeu. L'anglais, l'allemand et l'espagnol, enseignées à l'école, sont davantage valorisées.

D'autre part, un discours « anti-bilinguisme » circule parfois. En effet, comment un enfant pourrait-il apprendre correctement une langue sur la base de deux modèles différents ? L'enfant se retrouverait nécessairement dans l'incapacité de trouver des repères et mal maîtriser les deux langues. Ces propos concernent davantage le bilinguisme lors du développement du langage, donc plutôt chez l'enfant voire le jeune enfant. Il n'est pas rare de les trouver dans le discours de spécialistes de l'éducation ou du langage et est parfois relayé dans les hautes sphères politiques, comme nous pouvons l'évoquer avec le rapport BENISTI en 2004.

Nous retenons que cette notion de bilinguisme fait peur autant qu'elle passionne. Quelle que soit l'approche, elle est au cœur d'un intérêt collectif et attise les polémiques. Avant d'être mal perçue, elle semble mal connue. Les auteurs qui ont tenté d'éclaircir cette notion s'accordent sur le fait qu'il ne s'agit pas là du bilinguisme, mais qu'il convient de parler plutôt des bilinguismes. Pour des spécialistes plus récents, il y a autant de schémas que d'individus.

Nombre d'enfants bilingues, de quelque type que ce soit, se trouvent dans la patientèle des orthophonistes pour des difficultés liées à la langue et au langage. Un diagnostic est difficile à établir. Les outils d'évaluation spécifiques au bilinguisme sont inexistantes : comment évaluer l'enfant ? Sur quelles bases théoriques prendre appui ? Il apparaît difficile de différencier ce qui peut être lié au fait même du bilinguisme, d'éléments de pathologie du langage, comme on pourrait en retrouver avec un enfant monolingue. Dans ce contexte, il est délicat de distinguer ce qui est de l'ordre du retard développemental de ce qui relève plutôt de la déviance. En effet, les normes et méthodologies mises en place pour cerner le plus précisément possible le profil de l'enfant sont instaurées pour le cas d'un enfant monolingue et se retrouvent toutes bouleversées dans l'univers du bilinguisme. Il en découle que la prise en charge orthophonique reste, de la même façon, évasive. Pour avoir évoqué la question avec plusieurs orthophonistes au cours de cette étude, nous constatons qu'ils se retrouvent souvent démunis face à un enfant bilingue.

Notre travail portera sur la question du « quand » dans le cadre du bilinguisme précoce consécutif : à quel moment les enfants bilingues rattrapent-ils leur décalage ? Qu'est-ce qui influence cette vitesse d'acquisition d'une seconde langue ? Tous les bilingues consécutifs sont-ils égaux face à l'acquisition d'une deuxième langue ? Ces différents questionnements sur la manière d'acquérir le français comme langue seconde nous ont

INTRODUCTION

amenés à nous intéresser à la langue maternelle : quel rôle joue-t-elle ? Sur quoi intervient-elle ?

Dans une première partie, nous tenterons de faire un tour d'horizon des théories scientifiques qui ont traité le sujet du bilinguisme, notamment chez le jeune enfant qui acquiert le français après sa langue maternelle. Nous présenterons également les langues sur lesquelles notre travail porte son intérêt, et le cadre théorique dans lequel il s'inscrira.

Dans une seconde partie, nous poserons clairement la question à laquelle notre étude tentera de répondre : quelle est l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage du français langue seconde ? Nous en dégagerons une hypothèse générale qui se déclinera en différentes hypothèses opérationnelles.

Puis nous présenterons notre démarche et sa procédure. Nous détaillerons plus particulièrement le protocole expérimental que nous avons mis en place, ainsi que la manière dont nous avons recueilli et traité les données. Nous fournirons aussi des informations concernant les sujets qui composent la population de cette étude, et leur mode de recrutement.

Ensuite, nous nous attèlerons à exposer les résultats des enfants bilingues aux tests du protocole de passation. Nous les comparerons aux enfants monolingues francophones, puis nous mettrons en parallèle les deux échantillons de population.

Enfin, dans une dernière partie, nous essaierons d'analyser et interpréter ces résultats. Nous exposerons les apports et les limites de l'ensemble de notre travail, et nous tenterons d'imaginer les perspectives qu'il offre.

Chapitre I
PARTIE THEORIQUE

Dans ce premier chapitre, nous nous attacherons à délimiter les contours du cadre théorique de notre travail. Nous aborderons la linguistique typologique et la psycholinguistique. Ces deux approches nous permettront d'abord de décrire les langues en présence : le français, le portugais et le turc, tout en soulignant leurs points communs et spécificités. Ensuite, nous définirons la notion générale de bilinguisme ainsi que le bilinguisme précoce consécutif, qui intéresse nos recherches. Enfin, nous détaillerons les étapes de l'acquisition d'une langue, quelle soit première ou seconde.

I. Les langues en présence

La structure des langues, c'est « *l'ensemble, plus ou moins cohérent, des principes d'organisation qui en assurent le fonctionnement, sur les plans des sons, de la grammaire et du lexique* » (HAGEGE, 2001, p.3).

À partir de là, une méthodologie se définit : ranger les langues en type en trouvant des points communs entre elles. Nous avons pour notre part choisi cette approche de la typologie, descriptive et comparative. Son principe de base est de considérer les langues comme différentes et qu'il convient alors de les classer selon un certain nombre de critères. Il existe différentes typologies, comme le décrit FEUILLET (2006).

La typologie morphologique, premièrement, a d'abord été élaborée par les frères SCHLEGEL au début du XIX^es puis affinée au cours du XX^es par d'autres tels que SAPIR, MARTINET ou GREENBERG (in FEUILLET, 2006). Nous nous baserons sur cette classification pour la suite de notre travail. On distingue désormais quatre types de langue :

- Le *type isolant* n'opère pas par variation morphologique : la grammaire se réduit au changement formel de mots. Un mot correspond à un morphème et inversement. Les éléments sont invariables et indépendants ; leurs relations sont déterminées par leur ordre dans l'énoncé. C'est le cas, entre autres, du chinois.
- Le *type agglutinant* utilise des affixes juxtaposés dans un ordre fixe pour indiquer les fonctions et informations grammaticales et lexicales. Un mot correspond à un nombre variable de morphèmes. Le turc en est l'exemple le plus probant.
- Le *type fusionnel* ne permet pas d'isoler les renseignements grammaticaux. On a alors affaire à des accidents de frontière, où la forme de la racine varie. Un même morphème peut avoir plusieurs sens. Dans les langues de ce type, un affixe peut remplir différentes fonctions et une même fonction marquée par plusieurs affixes. C'est le cas dans des langues romanes, comme le portugais ou le français.
- Le *type polysynthétique*, enfin, comme le basque ne fait pas l'unanimité parmi les linguistes typologistes. Chaque mot pourrait correspondre à une phrase entière car il serait constitué de nombreux morphèmes lexicaux et grammaticaux.

Nous pouvons souligner que les types purs sont très rares. En effet, les systèmes de fonctionnement des langues font appel à plusieurs procédés. Tout au plus, on peut parler

de degrés de synthèse ou de fusion entre deux extrêmes d'un continuum : d'isolant à fusionnant.

Deuxièmement, la typologie syntaxique opère un renouveau de la typologie, par l'intermédiaire de GREENBERG (2003). Celui-ci recherche des universaux du langage et établit 45 lois permettant de prédire d'après l'existence de certains phénomènes, l'implication obligatoire d'autres. Mais ce qui l'a rendu le plus célèbre, c'est la typologie d'ordre des mots : SVO, SOV, VSO, où S est sujet, V, verbe et O, objet. Néanmoins, malgré le consensus, sa méthodologie essuie des critiques : utiliser les symboles S, V et O, c'est mettre sur le même plan une catégorie et des fonctions. Cela laisse à penser que les notions de sujet et d'objet sont universelles, et privilégie à tort la construction bi-actancielle.

Enfin, il existe d'autres typologies, comme la typologie aréale, la typologie phonétique ou phonologique, la typologie grammaticale ou encore la typologie sémantique.

Nous nous intéresserons dans la réflexion qui va suivre plus particulièrement à trois langues : le français, le portugais et le turc. Ces deux dernières sont très représentées en France du fait de communautés importantes. Nous allons ici présenter de manière détaillée chacune de ces langues afin d'en souligner les différences et les points communs.

1. Le français

Comme nous venons de l'évoquer, la linguistique comparative permet de regrouper les langues en familles. Les langues d'Europe, hormis le basque et le turc, sont réparties dans la famille finno-ougrienne et la famille indo-européenne. Cette dernière se distribue en différents groupes, dont l'italo-celtique, avec une branche celtique, et une branche italique, dans laquelle le latin est inclus et dont sont issues les langues romanes (GOOSE & GREVISSE, 2007). Le français, comme le portugais, est l'une d'elles, mais s'en distingue précocement par son triple héritage, gaulois, latin et germanique ; son nom même l'exprime (MALHERBE, 2004). Il bénéficie d'une place éminente, notamment sur les plans culturel et diplomatique, et d'un réseau important de diffusion à travers le monde (GROUX, & PORCHER, 1998).

Nous nous intéresserons à présent au fonctionnement de ce système, à différents niveaux : phonologique, morphologique, puis syntaxique. Nous présenterons ses particularités par le biais des propos de GARDES-TAMINE (2003), selon *le bon usage* (GOOSE, & GREVISSE, 2007) et la *Grammaire méthodique du français* (RIEGEL, PELLAT, & RIOUL, 2003).

Au préalable, définissons la phonétique et la phonologie. La phonétique, d'une part, est la science linguistique qui étudie les modes de production et de réception des sons de la langue dans leurs aspects articulatoires et acoustiques. Les sons d'une langue ont une valeur distinctive : leur opposition permet de distinguer les unités de sens (ex : /d2/ « dans » vs /t2/ « temps »). D'autre part, la science qui étudie les distinctions pertinentes propres à une langue est la phonologie (BRIN, COURRIER, LEDERLE, & MASY, 2006). Si l'on résume, les sons sont les productions concrètes des phonèmes, unités abstraites. Nous ne distinguerons pas dans ce qui suit phonétique et phonologie puisque les deux sont fortement liées.

	Antérieures				Centrale	Postérieures			
Fermées	i		y					u	
Mi-fermées	e		ø					o	
Moyennes					ə				
Mi-ouvertes	ɛ	ẽ	œ	œ̃				ɔ	õ
Ouvertes	a					a	ã		

Tableau 1 : Les voyelles du français

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

Tableau 2 : Les consonnes du français

La phonétique de la langue française est caractérisée par une grande netteté articulatoire. Elle comporte trois types de sons : les voyelles, les consonnes, et les glides. Contrairement au portugais, il n'existe pas de diphtongue en français.

Le système vocalique se compose de seize voyelles orales et nasales. Celles-ci diffèrent par l'ouverture buccale, le positionnement lingual et la sollicitation labiale, comme l'expose le tableau 1. Le français a la particularité de posséder le schwa, /e/ muet, instable ou bien caduc, qui n'est pas systématiquement prononcé.

Au niveau des consonnes, vingt-et-une sont recensées dans le tableau 2. Trois sons se rapprochent des voyelles par le point d'articulation, mais restreignent le passage de l'air comme les consonnes. Ce sont les glides : [j], [ɥ], [w].

D'un point de vue prosodique, le français est qualifié de langue à accent fixe. Sa position est prévisible, il est toujours sur la dernière syllabe du mot isolé ou du syntagme. C'est aussi une langue à accent syntaxique. Il porte sur le syntagme plutôt que le mot.

Du côté de la morphologie, deux faits principaux sont décrits : la flexion et la dérivation.

En premier lieu, pour ce qui est de la flexion, nous l'abordons, sans entrer dans les détails, sous l'angle du nom, puis du verbe. Comme en portugais, le nom français possède une flexion en genre et en nombre. De manière très générale, à l'oral, l'élément qui différencie le masculin du féminin est la présence d'une consonne finale. Le masculin se forme sur le féminin par la suppression de celle-ci. Cependant, la notion de genre en français est à nuancer : le nom la porte en lui-même et c'est le déterminant qui le laisse le plus souvent entendre. Pour le nombre, il existe un morphème [z] qui est éliminé devant consonne ou rien. On peut également relever des pluriels irréguliers en [o]. Il est à noter que parfois, seuls les déterminants portent l'information, de manière différente.

Quant au verbe, nous pouvons distinguer deux grandes classes lexicales selon leur infinitif : ceux qui admettent un infinitif en [e], et ceux dont l'infinitif comporte un [ɣ] final audible. Les morphèmes de flexions s'adjoignent après la base du verbe dans l'ordre suivant : mode – temps – personne. Nous notons que les morphèmes de personne et de nombre sont amalgamés.

En second lieu, le système de dérivation du français procède de trois manières. La préfixation place l'affixe avant la base. Il s'agit de créer un mot à nouvelle valeur sémantique, tandis que la classe morphosyntaxique reste inchangée. La suffixation adjoint l'affixe après la base. Le procédé agit sur la valeur sémantique et sur la valeur grammaticale. Le suffixe a alors valeur d'indicateur de classe, car il peut engendrer une unité lexicale de catégorie morphosyntaxique différente de celle de la base. La formation parasynthétique est l'adjonction simultanée d'un préfixe et d'un suffixe.

L'ordre canonique de l'énoncé en français est de type Sujet – Verbe – Objet (SVO), auquel peuvent s'ajouter des éléments mobiles et supprimables. Il est à noter que les pronoms ne se comportent pas de la même manière que les noms.

	Antérieures		Centrale	Postérieures			
Fermées	i	ĩ	ɨ			u	ũ
Mi-fermées	e	ẽ				o	õ
Mi-ouvertes	ɛ			ʌ		ɔ	
Ouvertes	a	ã					

Tableau 3 : Les voyelles du portugais

	- [i]				- [u]				Nasales	
	Antérieures		Postérieures		Antérieures		Postérieures		- [y]	- [w]
Fermées		ii		ui	iu	iu				
Mi-fermées				oi					õỹ	
Mi-ouvertes	ɛi		ʌi	ɔi	ɛu		ʌu			
Ouvertes									ãỹ	ãũ

Tableau 4 : Les diphtongues du portugais

	Bilabiales		Labiodentales		Alvéolaires		Post-alvéolaires		Palatales		Vélares	
Occlusives	p	b			t	d					k	g
Nasales		m				n				ɲ		
Trilles						r						ʀ
Fricatives			f	v	s	z	ʃ	ʒ				
Approximantes										j		
Approximantes latérales										ʎ		ʟ

Tableau 5 : Les consonnes du portugais

L'énoncé peut être simple ou complexe. L'énoncé simple comporte un unique noyau verbal tandis que l'énoncé complexe fait coexister différentes propositions, chacune composée d'un noyau verbal. Le discours fait s'articuler des énoncés par différents procédés tels que la juxtaposition, la coordination, la subordination, la corrélation ou encore l'incise.

Ainsi le français présente-t-il des particularités à divers niveaux. Cependant nous avons pu voir qu'il arbore différents points communs avec la langue portugaise.

2. Le portugais

Italiques, italo-celtiques, indo-européennes, tout comme le français, les langues romanes ont un rayonnement planétaire puisqu'elles sont parlées par 20% des locuteurs de langues indo-européennes et 8% de l'humanité, sur différents continents. De plus, elles comprennent deux des six langues officielles des Nations Unies. Toutes issues du latin, chacune d'entre elles représente le développement du continuum latinité-romanité-état actuel sur un temps et un espace donnés. Une langue romane a cessé d'être du latin, mais son identité originelle se laisse aisément reconnaître (BANNIARD, 1997).

Le portugais est l'une d'elles. Sa formation est représentative du processus qui a fait naître les langues romanes utilisées aujourd'hui. C'est l'une des dix langues les plus parlées au monde, grâce aux vestiges de son important empire colonial, notamment le Brésil (WALTER, 1994 ; MALHERBE, 2004).

Nous avancerons une présentation de cette langue, en mettant en avant ses spécificités, d'un point de vue phonologique, morphologique, puis syntaxique. Nous nous appuyerons sur les travaux de TEYSSIER (2006). Nous aborderons, par ailleurs, la question de la communauté portugaise en France.

2.1. Description de la langue portugaise

Une grande particularité de la phonologie portugaise par rapport au français est l'accent tonique. Il joue un rôle fondamental et peut engendrer à lui seul des modifications sémantiques. Il peut porter sur la dernière syllabe (mots oxytons), sur l'avant-dernière (mots paroxytons) ou sur l'antépénultième (mots proparoxytons) des mots lexicaux.

Comme le français, le portugais possède des voyelles orales et des voyelles nasales, au nombre de quatorze, comme indiqué dans le tableau 3. En revanche, son système vocalique a la propriété de comporter aussi treize diphtongues, orales et nasales (tableau 4), ce que la phonologie française ne permet pas. Chacune est décroissante, c'est-à-dire qu'elle est accentuée sur son premier élément.

L'ensemble consonantique compte vingt-et-une consonne (tableau 5). Nous relevons que la langue portugaise utilise deux /r/ (deux trilles) et trois // (trois approximantes latérales). C'est là sa différence avec les consonnes du français.

D'un point de vue morphologique, le portugais distingue aussi le genre et le nombre, concernant sa forme nominale. De manière très générale, le masculin est marqué par une

terminaison comportant un *-o*, tandis que le féminin l'est par *-a*. Le nombre est toujours marqué par la désinence *-s*. Son adjonction à la forme du singulier s'accompagne toutefois dans quelques cas de certaines modifications d'ordre phonotactique.

La forme verbale se compose de la base suivie d'une voyelle thématique qui fait référence à l'un des trois systèmes de conjugaison, d'un suffixe temporel et d'une désinence personnelle. Le système verbal portugais comprend six modes, vingt-deux temps, simples et composés, et trois voix. Il se décline selon six personnes, traditionnellement, bien que la deuxième du pluriel ne soit plus employée.

Les éléments de la phrase suivent un ordre Sujet – Verbe – Objet (SVO), comme pour d'autres langues romanes. Ses éléments sont reliés entre eux par des prépositions, des conjonctions de coordination et des conjonctions de subordination, précisant la nature de leurs relations.

2.2. La communauté portugaise en France

La population du Portugal émigre dès le XIX^{ème}s., mais c'est au sortir de la 2^e Guerre Mondiale que beaucoup décident de rester en France après être venus combattre auprès des Alliés. Le phénomène prend de l'ampleur au début des années 60 et atteint une affluence rarement égalée dans l'histoire de l'immigration française. Ces vagues de populations suscitent une opposition d'intérêt au sein de l'Etat Portugais et des accords entre les deux pays favorisant la mobilité de la main d'œuvre régularisent des centaines de milliers d'illégaux. Les motivations des migrants sont diverses. Les immigrés issus du monde rural fuient la misère économique et la pauvreté. Les opposants s'éloignent de la dictature. Quant aux plus jeunes, ils souhaitent échapper au service militaire qui les implique dans des guerres coloniales interminables qu'ils ne cautionnent pas. Une fois arrivés en France, ils sont le plus souvent recrutés comme ouvriers dans l'industrie, notamment automobile, du bâtiment et des travaux publics. Les femmes sont ouvrières, employées de maison ou concierges.

En 1975, ils sont plus de 750 000 ressortissants recensés ; la plus forte communauté étrangère en France. Depuis, ils n'ont pas cessé d'être la première ou la seconde nationalité la plus représentée. Principalement présents en région parisienne, dans le Nord, en Auvergne et dans les agglomérations lyonnaise et bordelaise, ils ont tissé un réseau associatif très dense, mais restent « invisibles ».

La langue portugaise est un ciment qui maintient le lien dans la communauté en France. C'est le facteur le plus important lorsqu'un individu se retrouve dans un environnement de langues et cultures différentes. Les Portugais maîtrisent relativement bien la langue française, sans pour autant délaisser la pratique de leur langue maternelle. Les enfants immigrés nés au Portugal ont tendance à systématiquement communiquer avec les parents en portugais. Par ailleurs, la moitié de ceux nés en France de parents immigrés déclare alterner l'expression des deux langues et un tiers utilise exclusivement le français (RODRIGUES-RUIVO, 2001).

Nous l'avons vu, la langue portugaise possède quelques traits qui lui sont propres. Néanmoins, elle se rapproche par différents points du français. Ces similarités synchroniques se retrouvent par l'origine commune de ces deux langues romanes, d'un

	Antérieures		Centrale	Postérieures	
Fermées	i	y	ɨ		u
Mi-fermées	e				o
Mi-ouvertes		œ			
Ouvertes	a				

Tableau 6 : Les voyelles du turc

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

Tableau 7 : Les consonnes du turc

point de vue diachronique. En revanche, la langue turque n'est ni romane, ni italique, ni italo-celtique, ni même indo-européenne. C'est d'ailleurs une langue agglutinante, tandis que les langues romanes sont plutôt fusionnelles.

3. Le turc

Selon la classification de RUHLEN (1991), reprise par GREENBERG, (2003), c'est une branche du groupe turco-mongol qui appartient lui-même à la famille ouralo-altaïque. Toutefois on ne parle pas de la langue turque, mais des langues turques. Elles couvrent une surface importante, de l'Europe aux extrémités sibériennes. Cet étalement géographique entraîne des divergences en différents dialectes, devenus des langues à part entière par leur importance numérique, la littérature, ou encore la volonté politique. Elles forment un ensemble particulièrement homogène linguistiquement, homogénéité comparable à celles des langues romanes. Au sens strict, elles comportent, entre autres, le turc de Turquie, qui est la forme la plus occidentale et la plus importante. Elle compte en effet plus de 150 millions de locuteurs. C'est celle à laquelle nous allons restreindre notre étude.

Comme pour les deux précédentes langues, nous analyserons le système de celle-ci sous trois angles différents : phonologique, morphologique, puis syntaxique, d'après BAZIN (2002). Nous ferons le point sur la communauté turque en France.

3.1. Description de la langue turque

Le turc possède un système phonémique globalement moins complexe que celui du portugais et du français. Nous le verrons par la suite, la phonologie vocalique intervient dans la morphologie de manière mécanique.

Les huit voyelles en turc sont exclusivement orales et réparties en deux séries, ouvertes ou fermées. Elles sont représentées dans le tableau 5. Il n'est recensé aucune nasale, contrairement aux systèmes précédemment décrits. La singularité de la langue turque concerne la loi d'harmonie vocalique. Celle-ci régit la succession des voyelles d'une syllabe à l'autre au sein d'un même mot. La première voyelle d'un mot entraîne obligatoirement que les voyelles suivantes du mot et des suffixes soient de la même série.

Dans le système de suffixation en turc, on retrouve les deux voyelles-types : E (voyelle ouverte) et Î (voyelle fermée). De manière automatique, les suffixes, qu'ils soient simples ou complexes, voient leurs voyelles conditionnées de proche en proche par la dernière voyelle du radical suffixé :

La voyelle-type Î devient :

- [i] quand la syllabe précédente a pour voyelle [e] ou [i],
- [ɨ] quand la syllabe précédente a pour voyelle [a] ou [ɨ],
- [y] quand la syllabe précédente a pour voyelle [œ] ou [y],
- [u] quand la syllabe précédente a pour voyelle [o] ou [u].

La voyelle-type E devient :

- [e] quand la syllabe précédente a pour voyelle [e], [i], [œ] ou [y],
- [a] quand la syllabe précédente a pour voyelle [a], [ɨ], [o] ou [u].

Pour ce qui est des consonnes (tableau 6), elles sont au nombre de vingt. Nous pouvons noter ceci de particulier que la langue turque compte deux affriquées et la consonne pharyngale. De même que pour les voyelles, il existe des lois d'harmonie consonantique. Les consonnes sont réparties en deux groupes, sourdes et sonores. Les consonnes des suffixes s'adaptent au trait de voisement de celle du radical.

La morphologie turque agit par suffixation, procédé automatique et unique. Elle ignore l'opposition des genres. L'opposition des nombres, quant à elle, n'a qu'un rôle mineur, ce qui va bien à l'encontre de la morphologie du français et du portugais.

Par ailleurs, l'accord morphologique des mots entre eux n'apparaît pas en turc. Il n'y a ni déclinaison, ni conjugaison. Un suffixe unique est affecté à une fonction grammaticale déterminée. Le turc ne fonctionne que sur la base de deux catégories de mots : les noms et les verbes, ayant chacun leur système de suffixation propre.

Le syntagme nominal se forme de la manière suivante :

Base nominale – Suffixe de nombre – Suffixe de personne – Suffixe de cas

La base nominale, nom dépourvu de tout suffixe, peut recevoir de manière cumulée aucun ou un suffixe de chaque catégorie ; par conséquent zéro, un, deux, ou trois suffixes. À l'état pur, elle représente un nom non pluriel, impersonnel et au cas absolu. Le suffixe de nombre est un suffixe unique qui exprime une pluralité définie et n'apparaît qu'en cas de précision sémantique nécessaire. Le suffixe de personne peut exprimer la possession, l'appartenance ou plus généralement la relation entre deux noms. Il se décline à la première, deuxième et troisième personne, au singulier et au pluriel. Le suffixe de cas peut être grammatical (accusatif et génitif) ou spatial (directif, locatif ou ablatif). À la différence des langues fusionnelles, tout nom en turc peut être employé sans marque de cas. On l'appelle le cas absolu. Il peut néanmoins remplir diverses fonctions grammaticales.

Toutes les formes conjuguées du verbe en turc se répartissent en dix classes qui expriment des modalités très diverses de l'action. Le syntagme verbal se forme comme suit :

Radical verbal – Suffixe de classe – Suffixe de personne

Le suffixe de classe apporte des éléments sur l'action. Le suffixe de personne s'ajoute au suffixe de classe. Il termine la forme conjuguée du verbe et est identique aux suffixes prédicatifs nominaux.

L'ordre canonique de l'énoncé turc est de type Sujet – Objet – Verbe (SOV), ce qui le distingue du français et du portugais. La construction des mots et leur ordre sont soumis à des règles immuables qui donnent à la phrase turque une construction synthétique rigoureuse. En principe, la place de chaque mot est strictement déterminée par sa fonction.

D'abord, tout mot qui se rapporte à un autre est placé avant lui. Ensuite, les groupes de mots reliés par des dépendances grammaticales sont traités comme des mots uniques. Enfin, lorsque plusieurs déterminants de même fonction se rapportent à un mot, ils se placent avant lui d'autant plus près que le rapport de signification qu'ils ont avec lui est étroit.

3.2. La communauté turque en France

En France, la communauté turque est considérée comme étant arrivée la dernière, historiquement. Dès le début des années 60, son immigration en France succède à celle en Allemagne. D'abord essentiellement économique, la migration devient, dès les années 80, motivée par le regroupement familial (PETEK-ŞALOM, 1998). En 1990, le recensement la fait apparaître comme la quatrième communauté immigrée du pays. Aujourd'hui, elle compte entre 350 000 et 400 000 ressortissants, sans compter la population clandestine. La dégradation du climat politique et l'aggravation du problème kurde engendre un afflux de demandeurs d'asile (COLLARD, 2006).

La première génération est sans bagage éducatif, souvent illettrée, tandis que la seconde est née et scolarisée en France. De plus, la communauté participe davantage aux activités associatives turques qu'aux françaises et peuvent n'y avoir aucun contact avec la langue française. En outre, les jeunes sujets s'adressent majoritairement aux parents et aux voisins dans leur langue maternelle, mais ont plutôt recours au français, leur langue dominante, pour s'adresser à leurs frères et sœurs et à leurs amis. Cependant, les jeunes expriment une attitude positive envers la langue turque. Ils pensent qu'elle est importante en France, pour la survie et la préservation de l'identité culturelle.

Toutefois, ces conclusions sont à nuancer. Elles peuvent être tout à fait autres dans un contexte migratoire différent, comme l'expose le travail de YAGMUR (1997) sur la communauté turque en Australie.

Par les flux migratoires, les individus issus de ces communautés sont poussés à développer des habiletés langagières nouvelles. Ceci est, en France, l'une des principales origines du phénomène de bilinguisme.

II. Le bilinguisme

La France est, depuis la Révolution Française, un pays à tradition monolingue. Le bilinguisme est considéré comme un phénomène rare et jusqu'à peu comme néfaste dans l'inconscient collectif.

Or, les linguistes recensent à ce jour environ 6800 langues réparties dans plus de 220 pays. Le bilinguisme est donc une réalité importante mais inégale d'un pays à l'autre. En effet, en Papouasie-Nouvelle Guinée, on compte plus de 500 langues pour 4,5 millions d'habitants. Par ailleurs, GROSJEAN (1982) estime que la moitié de la population mondiale est bilingue ou multilingue et que le bilinguisme est présent dans tous les pays du monde.

Cependant, l'existence des migrations, voulues ou non, est, principalement, à l'origine du bilinguisme dans notre pays. Cette situation inhabituelle pour la France est donc à l'origine des difficultés de prise en charge des patients bilingues.

1. Le bilinguisme : définitions

Qu'est-ce que le bilinguisme ? Communément, il est admis comme la capacité à parler et comprendre deux langues par un même individu ou une société.

Nous avons choisi de nous baser sur les travaux de HAMERS & BLANC (1983) qui ont défini le bilinguisme et l'ont catégorisé selon différents niveaux d'analyse.

Selon HAMERS & BLANC (1983, p.448), le bilinguisme est « *l'état d'un individu ou d'une communauté qui se réfère à la présence simultanée de deux langues chez l'individu ou dans la communauté* ».

Ce terme de bilinguisme est à opposer à celui de semi-linguisme : « *terme utilisé pour désigner un état du développement langagier du bilingue qui n'a atteint le niveau de locuteur natif dans aucune des deux langues* ». (HAMERS, & BLANC, 1983, p.456).

Ainsi pouvons-nous distinguer le bilinguisme :

- Suivant la relation entre langage et pensée :

Dans le *bilinguisme composé*, le locuteur possède un signifiant dans chaque langue pour une seule représentation cognitive tandis que, dans le *bilinguisme coordonné*, les deux signifiants correspondent chacun à une représentation cognitive distincte.

- Suivant la compétence atteinte dans les deux langues :

Le *bilinguisme équilibré* correspond à un état dans lequel une compétence équivalente est atteinte dans les deux langues. Le *bilinguisme dominant* correspond à un état dans lequel la compétence dans une langue est supérieure à la compétence dans l'autre.

- Suivant l'âge d'acquisition des deux langues :

Le *bilinguisme précoce* concerne l'acquisition d'une compétence en deux langues avant l'âge de 5-6 ans. Il peut être *simultané* (dès l'acquisition du langage) ou *consécutif* (la seconde langue est acquise entre 3 et 6 ans, après l'acquisition de la langue maternelle).

Le bilinguisme d'adolescence est un état atteint après l'enfance et avant l'âge adulte, soit entre 10-12 ans et 16-18 ans. Le bilinguisme de l'âge adulte est un état atteint après l'adolescence.

- Suivant le rapport socioculturel des deux langues :

Dans le *bilinguisme additif*, l'enfant a développé ses deux langues de façon équilibrée. Les deux langues sont valorisées socialement.

Dans le *bilinguisme soustractif*, l'enfant a développé sa deuxième langue au détriment de sa langue maternelle ce qui entraîne des désavantages sur le plan du développement cognitif. Ce type de bilinguisme se trouve généralement lorsque l'environnement est défavorable à la langue maternelle par rapport à une langue dominante socialement plus « prestigieuse ».

- Suivant l'appartenance et l'identité culturelle :

En ce qui concerne le *bilinguisme culturel* le locuteur s'identifie positivement avec les deux groupes culturels auxquels il appartient et est reconnu par ceux-ci.

Pour ce qui est du *bilinguisme monoculturel* en langue maternelle (L1), l'individu s'identifie et maintient l'identité culturelle de son groupe d'appartenance qui emploie sa langue première.

Le locuteur peut aussi renoncer à l'identité culturelle de son groupe d'appartenance et adopter celle du groupe de sa seconde langue. Il s'agit du *bilinguisme acculturé à la langue seconde* (L2).

Toutefois, le bilingue peut tenter d'adopter la culture de sa langue seconde sans y parvenir. Il ne pourra exprimer son appartenance à aucune des deux cultures. C'est le cas du *bilinguisme acculturé anémique*.

Nous nuancerons l'ensemble de ces définitions par les travaux de HELOT (2007) qui, en utilisant la même terminologie pour les mêmes concepts, parle davantage d'un continuum. En effet, il semblerait qu'un individu ne soit pas « purement » affilié à un type de bilinguisme, mais puisse être caractérisé par des éléments relevant de différents profils bilingues.

Dans cette étude, nous avons choisi de nous intéresser au bilinguisme de l'enfant puisqu'il s'agit là du cas le plus fréquemment rencontré par un orthophoniste.

2. Le bilinguisme de l'enfant

Le bilinguisme de l'enfant est un cas particulier, notamment avant l'âge de 6 ans. En effet, l'enfant est toujours dans l'acquisition du langage. Nous pouvons donc nous demander si l'introduction d'une deuxième langue, à cet âge, perturbe le développement du langage et s'il y a un moment plus favorable pour l'introduire.

Ces questions font toujours débat auprès des linguistes et des pédagogues puisqu'elles sont liées aussi à la question du statut des langues. Effectivement, l'enfant bilingue en anglais et celui parlant un dialecte chinois ne sont pas perçus de la même manière. Nous ne nous pencherons pas sur ces questions dans notre analyse puisque nous avons pris le parti de ne pas considérer le statut social des langues choisies.

Un enfant peut devenir bilingue de plusieurs manières. Cela peut se faire naturellement, par immersion dans un milieu linguistique, ou par l'apprentissage formel.

Nous nous intéressons au « bilinguisme naturel » : l'enfant a appris ses deux langues naturellement. Cette acquisition peut se faire de différentes façons :

- L'exposition simultanée à deux langues : chaque parent est le référent de sa propre langue. C'est le cas le plus fréquemment étudié grâce à l'observation de nombreux linguistes sur leur propre enfant (JISA, 1989 ; RÜKE-DRAVINA, 1967 ; KENYERES, 1938).
- L'immersion dans un autre environnement linguistique après l'acquisition de la première langue. On parle alors de bilinguisme consécutif.

C'est le bilinguisme précoce consécutif qui fera l'objet de notre réflexion. Dans ce cas de bilinguisme, les enfants auraient disposé d'un modèle langagier fiable, puisqu'il s'agit de la langue maternelle des parents et dans laquelle ils sont compétents. Ce type de bilinguisme éviterait l'effet du semi-linguisme c'est-à-dire une compétence insuffisante de l'enfant dans les deux langues qu'il utilise, suite à une utilisation erronée d'une langue qui n'est pas la langue maternelle des parents. De plus, le bilinguisme précoce consécutif a été peu étudié alors qu'il se rencontre chez les individus issus de l'immigration, et représente donc une part importante de la population.

III. L'acquisition du français

L'acquisition du langage est un champ particulier de la psycholinguistique qui est « *l'étude expérimentale des processus psychologiques par lesquels un sujet humain acquiert et met en œuvre le système d'une langue naturelle* » (CARON, 1989, p.13). Cette discipline récente est à la croisée de la linguistique structurale (selon les principes énoncés par SAUSSURE, 1916), de la psychologie (OSGOOD, 1953), et de la théorie de l'information (SHANNON, & WEAVER, 1949). Après avoir fait évoluer ses problématiques, elle étudie désormais les aspects sémantiques et pragmatiques, et opère par une approche fonctionnelle (CARON, 1989 ; PETERFALVI, 1974).

Elle s'intéresse donc beaucoup à l'acquisition de la langue par le jeune enfant. De même, l'acquisition d'une langue seconde fait l'objet de nombreuses études. Dans cette partie, notre réflexion portera respectivement sur ces deux axes. Nous présenterons l'acquisition du français comme langue première jusqu'à l'âge de 5 ans, puis les spécificités de l'acquisition d'une langue seconde.

1. L'acquisition du français langue première

À la naissance, bien qu'il paraisse démuné, le bébé va savoir se développer, sur les plans du langage, de la psychomotricité, de la sociabilité ou encore de l'autonomie. Il parviendra à mettre en place quantités de compétences ou du moins leurs bases en presque trois ans (LUMBROSO, & CONTINI, 2007). Une multitude de travaux scientifiques se sont intéressés en particulier au développement du langage chez l'enfant. Nous nous baserons sur les travaux de KERN (2005) pour décrire les étapes importantes du développement du système langagier de l'enfant.

Les trois premières années de la vie sont déterminantes. L'enfant met en place les fondations d'un système de communication complexe qui se développera

progressivement. Cette période permet au bébé d'interagir et donc d'exister et d'influer sur le monde.

Vers six mois survient le babillage, étape clé du développement langagier de l'enfant. Certains sons sont préférés à d'autres et ceci s'observe dans différentes langues, proches ou éloignées typologiquement (la « *frame-content theory* » de MACNEILAGE, & DAVIS 1993, 2000). Cependant, à la fin de la première année de vie, le babil commence à se développer sur les schémas phonétiques, phono-tactiques notamment de la langue maternelle de l'enfant (BOYSSONS-BARDIES, SAGART, & DURAND, 1984).

Le premier mot est articulé autour de l'âge de douze mois, mais une importante variabilité interindividuelle est toutefois observée. Des propriétés phonologiques communes entre les langues peuvent être établies, mais des variations, dues aux caractéristiques typologiques, sont à noter. Le lexique est restructuré plusieurs fois entre 1 an et 1 an et demi et le développement du vocabulaire connaît deux stades bien distincts : une première phase d'acquisition lente, où l'enfant apprend deux à trois mots nouveaux par semaine ou plus, puis il passe à une phase d'acquisition rapide, où il apprend cinq à dix mots nouveaux par semaine. Cette seconde période est appelée explosion lexicale. Celle-ci intervient lorsque le lexique expressif atteint cinquante mots différents.

Dès lors, l'enfant commence à combiner. C'est l'émergence de la grammaire. Ce stade s'observe dans toutes les langues, mais peut arriver plus ou moins tardivement selon la langue maternelle. Il utilise d'abord un style télégraphique : les mots de contenu sont associés de manière aléatoire, sans marque grammaticale. Puis il choisira dans le langage adulte des mots à place fixe : on parle de grammaire pivot. Au niveau sémantique, les connaissances sont élargies ; il apprend d'autres significations et élabore de nouveaux domaines sémantiques. Il est capable de hiérarchiser son lexique en différentes catégories : super-ordonnée, base, sous-ordonnée. L'enfant pallie un manque de vocabulaire par des créations lexicales qui se font généralement par dérivation. D'un point de vue pragmatique, le répertoire des actes de parole se diversifie. Il est proche de celui de l'adulte, bien que la mise en mots reste différente. À partir de 3 ans, l'enfant va lier les phrases par juxtaposition simple, coordination et subordination.

Mais c'est au développement du langage entre 3 et 5 ans que nous nous intéresserons particulièrement. Au niveau de la phonologie, tout d'abord, toutes les acquisitions sur le versant réceptif se font bien avant. Sur le plan expressif, le système phonologique se stabilise après 4 ans. La différenciation des phonèmes s'achève vers 5 ans.

Au niveau pragmatique, ensuite, si les acquis s'opèrent dès les premiers jours de vie, ils s'étalent jusqu'à l'adolescence. En ce qui concerne l'adaptation, vers 4 ans, l'enfant s'adapte à son interlocuteur selon son statut ou le degré de familiarité. Il est capable de se représenter les croyances, vraies ou fausses, d'autrui. Il produit des demandes de reformulations précises. Pour ce qui est de l'organisation de l'information, un enfant de 4 ans entre dans le schéma narratif avec l'organisation du récit sans planification. Le récit est elliptique et ne mentionne qu'un élément jugé important. Il opère des choix lexicaux et morphosyntaxiques adaptés. Si l'on considère la régulation de l'échange, l'enfant aborde les séquences dialogiques aux alentours de 5 ans. Il produit des réponses qui ont valeur de feed-back, sont sensibles à la structure du discours et non plus seulement au contenu. Il maintient le thème de conversation puis gère l'utilisation, le maintien et la clôture de l'échange.

Concernant le lexique actif, après l'explosion lexicale, l'enfant acquiert des formes figées et organise des champs sémantiques. Les mots sont structurés en réseaux par rapport à un mot référent. Après 4 ans, il fait l'acquisition d'un vocabulaire plus technique. Au niveau du lexique passif, les domaines sémantiques sont progressivement réorganisés entre 4 et 7 ans. Ils vont s'élargir à des domaines moins familiers et être subdivisés en catégories (super-ordonnée, base, sous-ordonnée).

Enfin, des acquisitions majeures se font sur le plan de la morphosyntaxe entre 3 et 5 ans. Cependant, nous notons que des acquisitions ont déjà eu lieu auparavant : dès 2 mois, l'enfant est sensible à l'ordre des sons ou des mots. Au niveau de la compréhension, après 5 ans, l'enfant apprend à utiliser les éléments morphosyntaxiques par la connaissance de leurs règles, du monde et des autres. Il apprivoise aussi la compréhension morphosyntaxique à partir de la situation d'énonciation et des actes de langage. Pour cela, il met en place des stratégies de traitement des indices, comme la flexion nominale ou verbale et l'identification de morphèmes. Il met aussi en place des stratégies sur les opérations constitutives du noyau, en attribuant les rôles d'actant, d'action et d'objet. Au niveau de la production, entre 4 et 5 ans, l'enfant commence à utiliser des phrases avec expansions. Ainsi, il aborde le respect des accords en genre et en nombre des noms, l'utilisation d'adverbes de temps, ses premières relatives et complétives de causes et conséquence, les pronoms possessifs et la négation. Entre 5 et 6 ans, les phrases deviennent coordonnées et enchâssées. L'enfant utilise l'imparfait, le futur simple, puis le conditionnel. Il emploie des prépositions de temps. Il devient capable aussi de produire des questions avec l'inversion du sujet.

CLARK (1985) a travaillé sur l'acquisition du français et rapporte différents types d'erreurs développementales repérable chez l'enfant. D'abord, la surgénéralisation est très répandue, surtout pour les verbes. Le modèle de référence est prodigué par le premier système de conjugaison qui concerne 90% des verbes en français. Les verbes autres ont tendance à être utilisé selon ce modèle à l'infinitif ou au participe passé : *courer* (pour « courir »), ou *prendu* (pour « prendre »). Les enfants utilisent simultanément la forme correcte et la forme surgénéralisée avec la même signification. Par ailleurs, en ce qui concerne le genre, il n'existe pas de base sémantique logique pour déterminer si un nom de chose ou d'animal est masculin ou féminin. Cela peut engendrer des erreurs de choix d'article qui s'observent davantage chez l'enfant jeune mais peut se retrouver chez les enfants bilingues vers 5-6 ans. Enfin, pour les phrases complexes, des erreurs concernent le pronom relatif (« qui » utilisé de la même manière pour la référence au sujet et à l'objet) ou encore les connecteurs temporels avec notamment la confusion entre « avant que » et après que ».

2. L'acquisition d'une langue seconde

Dans le cas du bilinguisme précoce consécutif, l'enfant apprend une seconde langue après avoir acquis le langage par l'intermédiaire de sa première langue. Le sujet de notre étude porte sur les enfants bilingues en cours d'acquisition de cette seconde langue à l'école.

En effet, à l'entrée en maternelle, le jeune enfant se trouve tout à coup immergé dans un milieu dont il ne connaît pas la langue. Il va donc devoir l'apprendre afin de pouvoir communiquer dans ce nouvel environnement, se faire comprendre et jouer avec ses pairs.

Comme l'enfant possède déjà une langue, l'apprentissage d'une seconde se fera-t-elle de la manière ? Quelles sont les spécificités de cette acquisition ?

2.1. Un apprentissage semblable à celui de la première langue

Dans le cadre du bilinguisme précoce simultané, les langues interviennent dès les premiers instants de vie au niveau de la prosodie, par exemple (TINELLI, 2004). Pour le bilinguisme précoce consécutif, l'enfant, à son arrivée à l'école, se trouve dans une situation semblable à celle du nouveau-né. En effet, il est dans un environnement linguistique qu'il ne peut comprendre avec ses capacités actuelles. Il va devoir analyser cette langue afin d'en comprendre le fonctionnement et l'utiliser ensuite.

ABDELILAH-BAUER (2006) décrit quatre étapes dans le développement de la seconde langue dans le cas du bilinguisme précoce consécutif :

- L'enfant découvre qu'il y a une langue différente de celle de la maison. Il tente dans un premier temps de communiquer avec sa langue.
- Il comprend alors qu'il n'est pas compris. Il va entrer alors dans une phase mutique et n'utilisera que le non verbal.
- Il entrera ensuite dans la phase télégraphique : il utilise des formules figées qui lui permettront de communiquer avec les autres et obtenir des réponses de leur part. Cette ébauche de dialogue va lui permettre d'acquérir d'autres connaissances.
- Il produit enfin des phrases correctes, même s'il fait encore quelques erreurs.

Ainsi, l'acquisition d'une seconde langue suit les étapes du développement du langage. Cette idée a déjà été étudiée et validée par les travaux de DULAY & BURT (1974). Ils ont étudié l'acquisition de treize marqueurs en anglais chez des enfants parlant chinois et d'autres parlant espagnol. Ils ont constaté que l'acquisition de ces marqueurs est similaire à celle des jeunes anglophones. De plus, DE HOUWER (1995, 2009) énonce clairement la similarité d'apprentissage d'une L1 à celui d'une L2, notamment en lien avec l'input langagier. Elle précise une différence entre l'enfant monolingue et l'enfant bilingue : celui-ci semble bénéficier de meilleures compétences conversationnelles et métalinguistiques. Cependant, elle émet des réserves sur le caractère systématique de l'influence d'une langue sur l'autre.

Cependant, il est important de noter que l'acquisition de cette seconde langue, ici, se fait entre l'âge de 3 et 6 ans. Cela a-t-il une incidence sur ce développement ?

2.2. Un apprentissage plus tardif

À l'entrée en maternelle, vers l'âge de 3 ans, l'enfant possède déjà les bases de sa langue maternelle. Il devra bien sûr acquérir encore toutes les finesses de celle-ci. Cependant, on considère qu'il en possède déjà les concepts et est capable de repérer les interdictions qu'il peut exister, dans sa langue, au niveau phonologique et morphosyntaxique.

Heureusement, pour l'enfant acquérant une seconde langue, il n'a pas à réapprendre les concepts du monde, puisqu'il les possède déjà. Il devra connaître les termes correspondants et les finesses propres à sa nouvelle langue.

L'enfant étant plus âgé qu'au moment de l'acquisition du langage, il est également plus avancé dans son développement intellectuel. Il peut utiliser les facultés déjà acquises au service de cet apprentissage. Ceci permet d'expliquer que l'apprentissage d'une nouvelle langue se fait plus rapidement que celui de sa première : il sait déjà comment apprendre une langue dans un contexte implicite.

2.3. Un apprentissage similaire mais influencé par la langue maternelle

Différentes hypothèses existent pour expliquer l'acquisition d'une langue seconde. Certains auteurs (DULAY, & BURT, 1974) considèrent que celle-ci se fait de la même manière que si c'était la langue première. D'autres pensent qu'il y a des transferts de la L1 dans la L2. C'est ce que soutient LADO (1957, cité par GASS, & SCLINKER, 1994, p.53).

« Les individus ont tendance à transférer les formes et les sens, ainsi que la distribution des formes et des sens de leur langue maternelle et de leur culture à la langue étrangère et à sa culture – aussi bien en production quand ils essayent de parler la langue et d'agir dans la culture, qu'en réception quand ils essayent de saisir et comprendre la langue et la culture telles qu'elles sont pratiquées par les natifs » (traduit par nos soins).

Ce point de vue semble se justifier également par les travaux de ZOBL (1983, cité par HARLY, 1986, p.16) : « *En se basant sur l'étude de l'acquisition de L1, il suggère qu'il y a une période de « conversation syntaxique » entre l'âge de 2 ans 6 mois et 9 ans qui peut interférer dans la capacité à produire l'ordre des mots en L2, qui diffère de L1* » (traduit par nos soins).

Cette idée du transfert a été développée dans un cadre plus général par LADO (cité par GASS, & SCLINKER, 1994, p.60) avec la « *Constrative Analysis Hypothesis* ».

« L'analyse contrastive est une manière de comparer les langues dans le but de déterminer les possibles erreurs dans le but ultime d'isoler ce qui doit être appris et ce qui n'a besoin d'être appris dans le cas d'apprentissage d'une langue seconde. [...] »

L'apprenant a tendance à transférer les structures de sa langue maternelle dans la langue étrangère, nous avons là la source majeure de difficultés ou facilités dans l'apprentissage de la structure d'une langue étrangère. Les structures qui sont similaires seront apprises facilement puisqu'elles seront transférées et pourront fonctionner de manière satisfaisante dans la langue étrangère. Les structures qui seront différentes seront difficiles puisqu'elles ne pourront fonctionner de manière satisfaisante dans la langue étrangère et devront donc être changées » (traduit par nos soins).

Nous n'avons pas choisi l'une ou l'autre théorie. Nous pensons que l'apprentissage se fait de façon similaire pour les deux groupes étudiés. Cependant, il nous semble que le transfert des compétences favorise le groupe lusophone. En effet, ils n'ont pas à acquérir ce qui est commun au portugais et au français.

Il faut également souligner que des études tendent à montrer qu'un délai de deux ans d'exposition à la langue seconde pourrait devenir cliniquement significatif dans l'évolution de la deuxième langue (HÅKANSSON, SALAMEH, & NETTELBLADT, 2003 ; SALAMEH, HÅKANSSON, & NETTELBLADT, 2004). C'est pour cette raison que nous avons choisi d'étudier les enfants de grande section de maternelle (GSM).

Ce premier chapitre nous a permis de définir les notions clés autour desquelles va s'articuler notre travail. Il nous a permis d'explorer le fonctionnement des langues française, portugaise et turque par l'intermédiaire de la typologie linguistique. Nous avons pu apprécier leurs traits communs et ceux par lesquels elles se distinguent. La psycholinguistique, d'autre part, nous a permis d'apprécier le langage en acquisition chez l'enfant. Nous avons déterminé les différentes étapes de celle du français, langue maternelle ou langue seconde. Enfin, nous nous sommes familiarisés avec le bilinguisme, notion centrale de cette étude.

Chapitre II
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

L'orthophonie, en France, se base sur le modèle monolingue français que ce soit lors des bilans ou dans les prises en charge. Or le bilinguisme est une réalité à laquelle tout orthophoniste est, un jour, confronté. Mais l'interrogation sous-jacente est récurrente : comment prendre le patient en charge dans son intégralité si l'on ignore sa spécificité ?

La question du bilinguisme est large. Nous avons choisi de nous intéresser aux enfants puisqu'il s'agit du cas le plus fréquemment rencontré en cabinet et pour lesquels les orthophonistes se posent le plus de questions : son retard est-il dû à son bilinguisme ? Est-ce une période de transition ? Y a-t-il un réel trouble du langage en plus du bilinguisme ? À cela s'ajoute la complexité de la notion de bilinguisme. En effet, elle est multiple et tout bilinguisme a ses propres particularités. Nous avons choisi de nous centrer plus particulièrement sur le bilinguisme précoce consécutif, selon les termes employés par HAMERS & BLANC (1983) : l'enfant apprend le français en seconde langue avant l'âge de 6 ans mais après avoir acquis sa langue maternelle, soit après 3-4 ans.

L'enfant disposant déjà d'une langue à laquelle il peut se référer, nous nous sommes donc posés la question de l'influence de la langue maternelle sur l'acquisition du français langue seconde, chez les enfants lusophones et turcophones. Ceci constitue la problématique qui soutient notre travail.

Suite à nos différentes lectures, notamment celles concernant l'acquisition d'une langue seconde chez l'enfant, nous émettons l'hypothèse que l'acquisition d'une langue seconde sera facilitée par une langue maternelle typologiquement proche de celle-ci.

Pour confirmer notre hypothèse, nous comparerons les résultats aux différentes épreuves d'ÉVALO 2-6 (COQUET, FERRAND, & ROUSTIT, 2009) de deux groupes de langue maternelle différente : le turc et le portugais, soit respectivement un groupe turcophone et un groupe lusophone.

De notre hypothèse générale, découlent différentes hypothèses opérationnelles :

- Chez un enfant de moins de 6 ans apprenant le français en langue seconde, l'acquisition de cette langue est facilitée quand sa langue première est proche typologiquement, ici le portugais, mais pas lorsque sa langue première est typologiquement éloignée, ici, le turc.

Selon les différents modules de langage (RONDAL, 1983), on s'attend cependant à des nuances de l'hypothèse précédente :

- L'épreuve de pragmatique, évaluant ici les actes de langage, sera réussie de manière équivalente, quelle que soit la distance entre L1 et L2 puisqu'il ne s'agit pas d'une compétence linguistique.
- Les épreuves de phonologie seront mieux réussies pour la langue la plus proche typologiquement du français, le portugais.
- Les épreuves de lexique seront réussies de manière équivalente dans les deux langues puisque l'enfant doit apprendre le signifiant correspondant à un signifié qu'il possède déjà dans sa langue maternelle.
- Les épreuves de morphologie et de syntaxe seront mieux réussies pour la langue la plus proche typologiquement du français, le portugais.

Chapitre III
PARTIE EXPERIMENTALE

Le chapitre précédent s'est attaché à décrire le cadre théorique du présent travail, à exposer les particularités des langues en présence et de leurs locuteurs et à faire un tour d'horizon des travaux qui ont porté sur le bilinguisme.

Dans ce nouveau chapitre, nous présenterons le protocole d'expérimentation que nous avons mis en place dans l'objectif d'évaluer les habiletés langagières des enfants observés. Nous aborderons aussi les caractéristiques de la population que nous avons testée et expliquerons nos critères de choix.

I. PROTOCOLE

Tout d'abord, nous nous focalisons sur le protocole d'expérimentation. Nous avons utilisé des épreuves d'une batterie d'évaluation orthophonique complète et récente, EVALO 2-6 (COQUET, FERRAND, & ROUSTIT, 2009). Nous présenterons ici l'outil en général puis détaillerons les tâches choisies et préciserons ce que nous cherchons à observer.

1. EVALO 2-6, la batterie

EVALO 2-6 est une batterie orthophonique qui permet d'évaluer le langage en développement chez l'enfant âgé de 2;3 à 6;3 : ÉVALuation du Langage Oral de 2 à 6 ans.

Elle ouvre une nouvelle voie dans la méthodologie du bilan orthophonique et offre une démarche clinique et un cadre théorique très précis. EVALO 2-6 repose sur trois piliers : la clinique, la théorie, la pratique. Elle a l'avantage de proposer un traitement informatique des données.

L'étalonnage repose sur deux échantillons de population de 880 sujets qui se déclinent en « sujets tout-venant » et « sujets relevant d'une prise en charge orthophonique ». L'ensemble de la population recouvre huit tranches d'âge de 2;3 à 6;3, répartie selon différents critères :

- Les proportions en genre respectent les strates nationales émises par l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE), soit 18,8% de garçons et 16,9% de filles.
- Les catégories socioprofessionnelles des parents respectent, elles aussi, la classification de l'INSEE.
- Les enfants sont issus de trois contextes différents : milieu familial, crèche, ou classe maternelle.
- Les sujets des échantillons proviennent de toutes les régions de France métropolitaine.

Au total, EVALO 2-6, c'est 78 épreuves évaluant divers domaines : l'attention, les autres habiletés cognitives, les capacités visuo-spatiales et graphiques, les gnosies, le jeu et la communication, le lexique, la mémoire, la métalinguistique, la morphosyntaxe, la phonétique et phonologie, la pragmatique et les praxies.

L'ensemble de ces épreuves est décliné selon deux versions : la version « petits » (2;6 - 4;3 ans) et la version « grands » (4;3 - 6;6 ans).

Ces épreuves sont regroupées dans différentes versions transversales destinées à adapter le bilan au sujet et à la plainte : la version courte, la version « capacités linguistiques », la version « examen d'aptitudes à l'acquisition du langage écrit », la version « perception / attention / mémoire », et la version « enfants avec pas ou peu de langage ».

Nous avons pour notre part utilisé des épreuves de la version courte dans sa version « grands ».

2. La version courte

La version courte d'EVALO 2-6 permet de situer le sujet testé par rapport à une population de sujets tout-venant, d'envisager son classement comme « sujet nécessitant une prise en charge », et de mettre en évidence des indicateurs qui étayent le projet thérapeutique.

Cependant, elle ne permet que de poser une hypothèse de diagnostic orthophonique. En effet, elle ne peut se suffire à elle-même et dégage des orientations d'investigation complémentaire.

La version courte est composée de quatorze épreuves. Celles-ci ont pour visée :

- De dégager un profil linguistique de base : la dimension pragmatique d'utilisation du langage, le traitement des mots (niveaux phonologique et lexical), et le traitement des énoncés.
- De rechercher des facteurs explicatifs : composante perceptive, composante attentionnelle, composante mnésique, composante cognitive, composante praxique.

Enfin, deux épreuves de dessin viennent compléter l'évaluation.

En ce qui concerne notre présent travail, nous avons fait le choix d'utiliser pour notre protocole parmi ce panel les sept épreuves qui permettent de dégager un profil linguistique de base, version « grands », étant donné l'âge des enfants qui composent la population.

3. Les épreuves

Ces sept épreuves vont nous permettre de dresser un profil linguistique de base. Chacune d'entre elles implique des consignes particulières et un matériel différent. Elle permettent pour la plupart d'obtenir un score qui sera ensuite utilisé pour dresser le profil linguistique de base de l'enfant testé. Nous précisons ici les détails de chaque épreuve en indiquant les informations que nous cherchons à obtenir et dans quel objectif.

3.1. Tâche pragmatique 1 « Entretien d'accueil »

Cette épreuve a pour objectif spécifique d'évaluer les actes de langage, la régulation de l'échange et l'adaptation à la situation et à l'interlocuteur. Proposée dans un cadre conversationnel, elle permet de voir ce que l'enfant comprend des inductions de l'expérimentateur. Elle s'effectue au début de la passation.

Nous sollicitons des explications, des actes de parole. L'enfant doit comprendre et produire un certain nombre d'actes de langage et employer des routines conversationnelles. Les actes de langage concernés sont présentés dans le tableau 7.

Lors de la passation de cette épreuve, il est important de se conformer aux énoncés du cahier de passation.

Compréhension	Production
Saluer	Saluer
Poser une question	Répondre à une question
Demander une information	Donner une information
Demander un récit	Raconter un récit
Demander une explication	Expliquer
Demander une justification	Justifier
Demander une information	Demander une information, une explication
Demander une explication	Recevoir, comprendre une explication
Terminer une conversation	Terminer une conversation

Tableau 8 : Actes de langage évalués dans l'épreuve « Tâche pragmatique 1 : Entretien d'accueil »

L'expérimentateur observe toutes les réponses de l'enfant, qu'elles soient verbales ou non-verbales, comme le regard, le sourire, la posture, les mimiques ou les gestes. C'est pourquoi nous avons choisi, dans le cadre de ce travail, de faire un enregistrement audiovisuel des séances d'expérimentation. Nous pourrions par ce moyen procéder à une analyse plus fine et précise.

La cotation se base sur l'adéquation de la réponse au contexte de la situation, prend en compte la modalité de la réponse et le niveau de structuration morphosyntaxique pour les réponses verbales. Elle distribue des points de la manière suivante et permet le calcul d'un « score Pragmatique 1 » :

- Absence de réponse : 0 point
- Réponse inappropriée : 1 point
- Réponse appropriée non verbale : 2 points
- Réponse appropriée d'un mot : 3 points
- Réponse appropriée de deux ou trois mots : 4 points
- Réponse appropriée de plus de trois mots : 5 points

Enfin, les actes de langage sont à analyser non pas linguistiquement par rapport à un énoncé linguistique qui a du sens, mais en tant que réponse adaptée à une situation de communication. Par exemple, si l'enfant répond « après-midi » alors que la passation de

l'épreuve a lieu le matin, c'est une réponse pragmatiquement correcte bien qu'elle soit sémantiquement erronée.

3.2. Dénomination Lexique

Dans cette épreuve, l'enfant doit dénommer sur lui, pour les premiers items, puis sur des images en couleurs. Les mots choisis, substantifs et verbes, sont tirés du vocabulaire concret de la vie quotidienne selon la base de données lexicales Novlex (LAMBERT, & CHESNET, 2001). Leur longueur ainsi que leur complexité phonologique sont également prises en compte en proposant des mots avec phonèmes consonantiques en initiale, médiane ou finale ; des mots avec groupes diconsonantiques et des mots susceptibles d'entraîner des réalisations erronées. Ainsi pouvons-nous évaluer conjointement l'accès aux représentations lexicales par le lexème produit et l'accès aux représentations phonologiques par la forme sonore, sur la base d'un même inventaire de mots. Nous testons ainsi le lexique et la phonologie.

C'est une situation d'étiquetage verbal sur le versant production où l'expérimentateur montre une image ou une partie du corps à l'enfant. Celui-ci analyse d'abord le stimulus proposé pour ensuite pouvoir le dénommer, grâce à un accès aux représentations sémantiques et phonologiques dont il dispose. Les items proposés lors de cette tâche ne relèvent cependant pas du même processus d'étiquetage. Les substantifs sont des étiquettes-mots se substituant aux objets et nécessitant seulement un processus de référence. Les verbes à sujets animés sont des étiquettes-mots qui se substituent aux actions figées par le locuteur et exprimant une mise en relation.

Si le mot produit par l'enfant est le bon, nous ne faisons pas d'ébauche phonémique. S'il n'est pas bien construit au niveau phonologique, nous faisons répéter. Dans le cas d'une absence de réponse ou bien d'une réponse différente de celle attendue, un étayage par ébauche orale du premier phonème du mot, sans le déterminant, lui est proposé. Par ailleurs, si le mot produit n'apparaît pas sous la forme phonologique attendue, l'expérimentateur propose à l'enfant un étayage par la répétition du modèle du mot. Répéter nécessite d'avoir au préalable opéré une identification qui suppose une activation de la représentation phonologique lexicale passive. En parallèle, les codes phonologiques assemblés sont maintenus en mémoire-tampon.

De même, la cotation est double. Pour la cotation du pan « lexique », nous attribuons :

- 2 points lorsque l'enfant produit le mot attendu,
- 1 point lorsqu'il le produit après ébauche orale,
- 0 point lorsque la réponse est mauvaise ou lorsqu'il n'y a pas de réponse malgré l'ébauche orale.

Nous obtenons le score des mots produits correctement en première intention (Lex1), le score des mots produits après ébauche (Lex2), et le score total (Lex1 + Lex2 soit LexTot). Nous nous servons de ce dernier lors de la présentation des résultats et leur analyse.

Pour la cotation du pan « phonologique », nous prenons soin de noter toutes les productions dans les codes internationaux de l'Alphabet Phonétique Internationale (API) (International Phonetic Association, 1999).

Nous attribuons :

- 2 points lorsque la dénomination du mot attendu est correcte,
- 1 point lorsque la répétition est correcte,
- 0 point lorsqu'elle est erronée.

Nous obtenons le score des items corrects en première intention (Ph1), le score des items corrects après répétition (Ph2), et le score total (Ph1 + Ph2 soit PhTot). Nous nous baserons sur ce dernier lorsqu'il s'agira de présenter et analyser les résultats.

Cette épreuve permet de mettre en évidence l'étendue et la diversité du stock lexical actif de l'enfant, dans la limite des items proposés. Nous pourrions par ailleurs procéder à une classification des erreurs. Nous serons attentifs à en observer trois types : d'abord les erreurs de dénomination où le mot produit ne se situe pas à la même distance du signifié que celle de l'adulte ; ensuite le manque du mot, il ne peut produire le mot-cible au moment où il en a besoin ; enfin les mots inadéquats par rapport au contexte, comme des paraphrasies ou des néologismes.

Par ailleurs, concernant les informations phonologiques, nous pourrions identifier deux types d'erreurs : les erreurs systématiques, mises en évidence également lors du « Test phonétique » ; les processus d'altération non-systématiques qui dépendent souvent du contexte phonologique et de la complexité et la longueur du mot. Ceux-ci peuvent être analysés qualitativement et peuvent permettre de mettre en évidence une modalité majoritaire de processus d'altération.

3.3. Lexique Mise en réseau

Cette tâche est une nouveauté dans le panel des tests orthophoniques et s'inscrit dans un contexte conversationnel. À partir du mot "chat", l'expérimentateur pose des questions à l'enfant pour observer le déploiement lexical qu'il va faire, pour détailler comment est organisé son lexique par rapport à ce mot : peut-il décrire ? Peut-il associer d'autres idées ? Peut-il dériver ? Peut-il catégoriser ? Ce déploiement lexical s'effectue suite à des inductions précises. L'enfant doit compléter des phrases et répondre à des questions ouvertes. Celles-ci explorent différents types de relations sous-jacents à la construction d'un réseau sémantique.

Nous pouvons de manière précise explorer le pôle « signifié » du triangle de la signification. La réponse aux questions posées implique nécessairement d'activer des réseaux sémantiques en mémoire à long terme. Deux types d'organisation du lexique en réseaux sémantiques peuvent être repérés. D'une part, celui-ci peut s'organiser en réseaux sémantiques sous la forme d'inclusion hiérarchique. Les mots sont classés du général au particulier : niveau super ordonné, niveau de base, niveau subordonné. D'autre part, le lexique peut s'organiser en réseaux sémantiques sous forme de support d'association d'idées qui fait le lien entre les mots. Ce lien thématique implique deux entités proches dans le temps ou dans l'espace.

En ce qui concerne la cotation, nous cherchons à obtenir un score « total Lexique réseaux » et distribuons :

- 0 point lorsqu'il n'y a pas de réponse ou lorsque celle-ci est erronée,
- 1 point lorsque l'enfant ne donne qu'une information,
- 2 points lorsqu'il en donne au moins deux.

3.4. Programmation morphosyntaxique

Cette épreuve a pour objectif spécifique d'identifier et caractériser le traitement des représentations morphosyntaxiques sur le plan expressif et de qualifier de manière précise le niveau d'organisation morphosyntaxique des énoncés produits. Nous observons certains marqueurs syntaxiques : les structures de phrase, la flexion du nom ou du verbe et non l'aspect lexical. Pour cela, elle s'appuie sur des manipulations d'objets réalisées et verbalisées par l'expérimentateur. Elle utilise la technique du « *priming* ».

Chaque item se déroule en deux temps : une première manipulation est réalisée par l'expérimentateur qui sert d'indice à la relation sémantique encodée. Il verbalise ensuite un énoncé court comportant une structure morphosyntaxique ou un morphème spécifique, servant d'étayage et de patron structural que l'enfant peut reprendre. Puis l'expérimentateur réalise une seconde manipulation, sous-tendue par la même relation sémantique, avec cependant une variante. Il verbalise le début d'un énoncé que doit compléter l'enfant. Les items ont été construits afin d'induire la production de marqueurs spécifiques et de balayer diverses relations sémantiques.

Cette épreuve attend un complètement de phrases en adéquation sémantique et pragmatique avec une manipulation qui constitue le support. L'enfant, dont on attend qu'il emploie les structures indicées, doit être capable de généraliser des règles grammaticales.

La cotation donne un point par phrase reprenant la structure morphosyntaxique attendue. Le nombre d'utilisations correctes définit un score « Programmation morphosyntaxique ». Nous analysons cette épreuve également de manière qualitative. Outre l'emploi de marqueurs et le niveau d'organisation morphosyntaxique, elle permet d'observer un éventuel retard d'acquisition de certains morphèmes grammaticaux, la persistance de surgénéralisations syntaxiques, une éventuelle sélection inappropriée de morphèmes et flexions, des anomalies dans la construction des phrases qui n'obéissent pas aux règles de la syntaxe ou encore un défaut de construction grammaticale des phrases.

3.5. Test phonétique

Lors de cette tâche, l'expérimentateur demande à l'enfant de répéter des syllabes simples de type consonne + voyelle [a]. Tout l'éventail des phonèmes de la langue française est passé en revue. Nous pouvons ainsi établir le répertoire phonétique que le sujet a mis en place et dont il se sert pour réaliser les mots. Les phonèmes altérés sont ainsi ciblés et le systématisme des erreurs peut être mis en évidence. La qualification des erreurs permet de déceler un éventuel trouble d'articulation, si l'on se réfère aux repères d'âge d'acquisition des différents phonèmes.

Nous notons chaque production selon les codes de l'API. L'ensemble sera par la suite analysé de manière quantitative et qualitative (identification des phonèmes altérés et typologie des altérations). Cependant cette analyse ne donne pas lieu au calcul d'un score se référant à l'échantillonnage proposé par le test.

3.6. Désignation à partir d'un mot

L'épreuve de « Désignation » permet d'estimer l'étendue du stock lexical passif dans la limite des mots explorés. L'enfant montre sur lui-même pour les premiers items, puis parmi un ensemble d'images celle correspondant au mot énoncé oralement par l'expérimentateur. Chaque planche d'images rassemble des mots du même champ sémantique, avec un distracteur phonologique.

Le matériel utilisé contient les mêmes items que pour l'épreuve de « Dénomination ». En effet, elle relève du même processus mais sur le versant compréhension. Elle demande une confrontation visuelle à partir d'un mot entendu. C'est pourquoi, nous avons fait attention de séparer ces deux épreuves.

La cotation attribue 1 ou 0 point si la réponse est correcte ou non. Elle fournit un score « Désignation à partir d'un mot ».

3.7. Compréhension morphosyntaxique

Cette tâche évalue le processus de compréhension que l'enfant a mis en place. Comme pour l'épreuve de « Programmation morphosyntaxique » elle repose sur la manipulation d'objets afin de créer des situations plus proches des situations de compréhension de la vie quotidienne. Le niveau de performance des capacités de production et de compréhension de structures grammaticales est influencé par le matériel utilisé. Il est meilleur dans les activités à l'aide d'objets que sur supports d'images, auquel cas l'enfant doit interpréter des conventions graphiques et prendre en compte le passage en deux dimensions.

Elle se déroule en deux temps : l'expérimentateur met d'abord en place les personnages à utiliser et verbalise un énoncé pour que l'enfant construise du sens. Puis, ce dernier doit reproduire avec les personnages la consigne de l'expérimentateur.

Les énoncés ont été construits sur la base de marqueurs morphosyntaxiques spécifiques qui encodent diverses relations sémantiques. Les éléments morphosyntaxiques ciblés sur cette épreuve sont le singulier et le pluriel à travers le déterminant, les quantificateurs, le singulier et le pluriel à travers la flexion verbale, le genre et le nombre du pronom personnel, la réversibilité agent/objet de l'action, les connecteurs subordonnants, l'affirmation/négation, l'actif/passif, les marques de possession, la forme pronominale, les connecteurs temporels, les relatifs et les connecteurs subordonnants.

Une manipulation correcte de l'enfant lui donne un point et l'ensemble donne un score « Compréhension morphosyntaxique ». Les items sont regroupés en sous-composantes dont les résultats permettent de recenser les structures morphologiques ou syntaxiques correctement appréhendées et d'identifier celles qui semblent instables ou inutilisées.

Selon les réussites de l'enfant, nous pourrions relever des domaines de compétences. Les erreurs de manipulation peuvent mettre en évidence différents types de difficultés liées à l'adaptation à la tâche, à la mise en relation d'éléments linguistiques et non linguistiques, au traitement des relations sémantiques encodées, la composante linguistique sur certains morphèmes ou structures syntaxiques, ou à la réalisation d'inférences.

De même que pour les tâches de « Dénomination » et « Désignation à partir d'un mot », cette épreuve utilise les mêmes marqueurs que celle de « Programmation morphosyntaxique ». C'est pourquoi nous les avons séparées dans le protocole d'expérimentation, afin d'éviter tout effet d'apprentissage.

II. POPULATION

Après avoir exposé les détails de chaque épreuve du protocole d'expérimentation utilisée, nous nous appliquerons ici à présenter la population à laquelle nous l'avons proposée. En effet, afin de cerner les phénomènes auxquels nous nous intéressons, il paraissait important de se baser sur un échantillon de population correspondant à notre étude. Il a fallu pour cela faire des choix et mettre en place des critères d'inclusion et d'exclusion à la suite de quoi nous nous sommes attachés à rechercher des individus correspondant aux profils d'enfants recherchés.

1. Critères d'inclusion et d'exclusion

Afin de vérifier notre hypothèse, nous avons défini un certain nombre de critères d'inclusion et d'exclusion.

Les critères d'inclusion sont les suivants :

- L'enfant doit être de langue maternelle portugaise ou turque, soit lusophone ou turcophone. Par ce critère, nous nous référons à la notion de bilinguisme consécutif. L'enfant a été immergé dans un bain de langage dans une autre langue que le français avant d'aborder celui-ci.
- Il est scolarisé depuis la petite section de maternelle.
- Il est actuellement scolarisé en grande section de maternelle. Le temps d'exposition au français, surtout en bas âge, où les acquisitions sont fulgurantes, joue un rôle majeur. L'école étant le lieu de socialisation par la langue, il nous a paru important de contrôler ces deux derniers éléments.

Ces critères respectent la notion de bilinguisme précoce consécutif et la durée de deux ans nécessaires d'acquisition.

Par ailleurs, les critères d'exclusion sont les suivants :

- L'enfant n'a pas communiqué en français avant l'entrée en maternelle. Les enfants sont ainsi égaux en terme de contact à la langue française.
- Il n'est pas suivi en orthophonie.

Ce dernier critère nous a semblé important. En effet, un enfant suivi en orthophonie dispose d'un étayage supplémentaire en français. Cela pourrait être à l'origine de meilleurs résultats ; l'enfant peut également avoir de réelles difficultés langagières comme une dysphasie. Ceci pourrait constituer un biais non négligeable à notre étude. Étant donné que nous n'avons aucune information à ce propos, ni de la part de l'école, ni de la part des parents, nous avons donc postulé qu'aucun des enfants ne présente a priori de réelles difficultés langagières.

2. Recherche de population

Une fois le profil d'enfant recherché défini, critères d'inclusion et d'exclusion en main, nous avons pu entrer dans une phase de recherche de population. Pour cela, nous avons décidé de contacter les écoles maternelles, par l'intermédiaire de leurs directeurs. Le contact s'est fait par téléphone et consistait à présenter d'une part, rapidement notre sujet d'étude, d'autre part le type d'enfant recherché.

Dans un premier temps, nous nous sommes concentrés sur les écoles lyonnaises et communes limitrophes, ce qui constitue déjà un éventail important d'écoles. Nous avons ainsi facilement pu constituer l'échantillon de population turcophone. En revanche, la recherche d'enfants lusophones correspondant à notre travail s'est avérée bien plus laborieuse.

Nous avons donc dans un deuxième temps élargi notre zone de recherche à la couronne lyonnaise desservie par les TCL (Transports en Commun Lyonnais) par souci de facilité de mobilité, avec un succès mitigé, puisque nous avons pu trouver deux enfants à Oullins et Meyzieu (69). Tous ces contacts téléphoniques nous ont permis en parallèle de discuter avec nos interlocuteurs du sujet auquel nous nous intéressons. Par connaissance ou vagues souvenirs, nous avons pu recueillir des informations sur de potentielles zones dans lesquelles nos recherches seraient plus propices.

C'est pourquoi dans un troisième temps, sur le tard, nous avons élargi nos recherches à d'autres villes : Chalon-sur-Saône et sa circonscription, Clermont-Ferrand, Grenoble et Paris 16^e et 15^e. Nous avons trouvé dans cette dernière ville quatre autres enfants lusophones correspondant aux critères de sélection.

Par souci de temps, nous n'avons pu poursuivre nos démarches de recherche d'enfants. Nous avons contacté au total près de 600 écoles, ce qui nous a permis de constituer deux groupes d'enfants auxquels nous avons fait passer le protocole d'expérimentation : un groupe turcophone de dix enfants scolarisés à Villeurbanne (69) ; un groupe lusophone de six enfants scolarisés à Oullins et Meyzieu (69) et Paris (75). Être plus flexibles dans notre mode de sélection nous aurait peut-être permis d'établir des groupes plus égaux, mais nous avons estimé que chacun des critères définis était important. Selon nous, ne pas être regardant sur l'un ou l'autre aurait considérablement faussé notre travail. Nous reviendrons sur ce point lorsque nous exposerons les limites de notre étude.

3. Présentation des enfants

Nous avons, pour chaque enfant, construit une fiche informateur avec l'aide de l'enseignant. Notre but était de recueillir des informations concernant l'environnement linguistique et socioculturel de l'enfant.

Les tableaux qui suivent permettent de présenter de manière plus personnelle et plus complète l'ensemble de notre population. Ils font la synthèse des données recueillies grâce à cette fiche informateur (cf. annexe 1). Cependant, certaines fiches sont incomplètes, l'enseignant n'ayant pas toujours l'information demandée.

	Âge	Sexe	Lieu de naissance	Place dans la fratrie	Milieu socioprofessionnel des parents	Début de scolaire
T1	4;10	M	France	2	Ouvrier	PSM
T2	4;10	M	France	3	Ouvrier	PSM
T3	5;4	F	France	2	Ouvrier	PSM
T4	5;9	M	France		Ouvrier	PSM
T5	4;11	M	France	2	Ouvrier	PSM
T6	5;5	F	France	3	Ouvrier	PSM
T7	5;6	F	France	2	Ouvrier	PSM
T8	4;9	F	France	3	Ouvrier	PSM
T9	4;10	F	France		Ouvrier	PSM
T10	5;3	F	France	4	Ouvrier	PSM

Tableau 9 : Présentation des enfants turcophones

	Âge	Sexe	Lieu de naissance	Place dans la fratrie	Milieu socioprofessionnel	Début de scolaire
P1	5;2	M	Portugal	2	Ouvrier	PSM
P2	5;6	M	France	2	Ouvrier	PSM
P3	5;6	M			Ouvrier	PSM
P4	5;10	F	France		Ouvrier	PSM
P5	5;3	F	France	2	Ouvrier	PSM
P6	5;7	M	France	2	Ouvrier	PSM

Tableau 10 : Présentation des enfants lusophones

3.1.1. Nombre d'enfants testés

Notre population totale s'élève à 16 enfants, choisis d'après les critères précédemment définis :

- Dix enfants turcophones scolarisés à Villeurbanne,
- Six enfants lusophones scolarisés à Meyzieu, à Oullins et à Paris.

Le nombre d'enfants par groupe n'est pas égal en raison des difficultés de recrutement présentées précédemment.

3.1.2. Lieu de naissance

Sur l'ensemble de notre population, seul un enfant est né à l'étranger au Portugal. Son arrivée en France s'est faite avant la scolarisation. En effet, il a bénéficié d'un bain de langage dans sa langue maternelle avant d'entrer à l'école et a été au contact du français dès sa scolarisation et pendant deux ans avant le moment de l'expérimentation, comme tous les autres enfants. Cela ne biaise donc pas nos hypothèses.

3.1.3. Fratrie

Nous avons posé la question de la fratrie. Même si cela ne faisait pas partie de nos critères d'inclusion, il nous semble que le positionnement dans la fratrie peut influencer sur l'acquisition du français. En effet, le benjamin d'une fratrie sera plus exposé au français grâce à ses aînés qu'un enfant unique. Cependant nous ne disposons pas de cette information pour tous, nous n'avons pas pu en tenir compte dans l'analyse.

3.1.4. Milieu socioprofessionnel

Nous avons constaté que tous les pères, dont la profession a été renseignée, appartiennent à la même catégorie socioprofessionnelle : celle comprenant les ouvriers, les personnels de service sans qualification (en tout cas en France) ainsi que les personnes sans profession.

Pour les mères, nous avons observé le même phénomène. Seule une des mères travaille, en tant que femme de ménage. Les autres sont mère au foyer. Ainsi, elles appartiennent à la même catégorie socioprofessionnelle que leurs époux.

3.1.5. Langues parlées par les parents

Cette dernière information n'a pas été fournie pour tous les parents. En effet, beaucoup de parents, notamment les pères, ne sont pas en contact avec le corps enseignant. L'enseignant n'a donc pas pu nous répondre.

D'après les quelques informations que nous avons recueillies, peu de parents parlent leur langue maternelle et le français. Quelques mères ont des notions basiques de français qui leur permettent de communiquer avec l'enseignant et éventuellement de servir d'interprète pour les autres mères.

Comme nous n'avons pas été en contact avec les parents, nous ne disposons pas de renseignements quant à la langue parlée entre les époux et au sein de la cellule familiale.

III. Passation

Nous avons décidé qu'il serait dans l'intérêt des enfants et afin de mieux révéler leurs compétences de diviser notre passation en deux temps. Cela permet de nous prévenir de

tout résultat faussé par la fatigabilité de l'enfant. Effectivement, le temps de passation du protocole dans sa globalité est estimé entre 45 minutes et 1 heure. Le temps qui sépare les deux passations n'a pu être contrôlé du fait des facteurs extérieurs : maladie ou vacances scolaires.

Nous avons estimé important que ce soit le même expérimentateur qui fasse les deux temps dans le but d'éviter autant que possible les variations inter-expérimentateur. Par ailleurs, l'enfant doit déjà s'habituer lors de la première partie de la passation du protocole expérimental à un interlocuteur inconnu auparavant. Nous avons pensé judicieux d'éviter à l'enfant cet effort la fois suivante.

De plus, l'ordre des épreuves a été choisi de façon à ce que la production soit testée avant la compréhension. Cela permet d'éviter un éventuel effet d'apprentissage. En effet, l'étendue du stock lexical et les compétences morphosyntaxiques sont évaluées par diverses épreuves comme nous l'avons vu précédemment, à la fois sur le versant expressif et sur le versant réceptif du langage, par les mêmes items. Le cahier de passation tel que nous l'avons utilisé est présenté en annexe 2.

Lors du premier temps, nous avons proposé les épreuves suivantes :

- Tâche pragmatique 1 – « Entretien d'accueil »
- Dénomination Phonologie/Lexique
- Programmation morphosyntaxique

Lors de la seconde entrevue, nous avons proposé les épreuves suivantes :

- Test phonétique
- Lexique – Mise en réseaux
- Désignation à partir d'un mot
- Compréhension morphosyntaxique

Nous avons pris soin de filmer les séances de tests afin d'effectuer par la suite une analyse plus fine notamment pour la tâche pragmatique.

IV. Traitement des données

Une fois les données recueillies lors des différentes séances de passation auprès des enfants, il nous faudra traiter ces résultats afin qu'ils servent notre étude. Pour cela, nous procéderons de deux manières. D'une part, nous utiliserons le traitement des données qu'offre EVALO 2-6. D'autre part, nous rassemblerons ces données par groupe grâce au logiciel SPSS.

1. Le traitement des données d'EVALO 2-6

Nous l'expliquions dans la présentation de la batterie, elle ouvre la voie à un nouveau type d'outil orthophonique. Cela vaut entre autres par le traitement informatique des données qu'elle propose.

Chaque épreuve permet un recueil exhaustif des données, item par item, et le calcul d'un score. De plus, l'évaluation se complète d'une observation qualitative des comportements et des stratégies déployées par l'enfant.

Le score d'une épreuve est la somme des points attribués. Il sert à définir un niveau de performance et à positionner l'enfant par rapport à ses pairs, en référence à l'étalonnage constitué à partir des sujets tout-venant. Quant à l'observation clinique des comportements de l'enfant et de ses stratégies, une grande part lui est accordée. Pour chaque épreuve, des tableaux les recensent, incluant différents niveaux d'évaluation. Nous avons par ailleurs ajouté à ces tableaux des notes personnelles à propos des items chutés et d'éléments généraux d'observation.

Le « Test phonétique » fait seulement l'objet d'une analyse qualitative. Il n'est pas concerné par l'étalonnage, qui vaut pour les six autres épreuves.

L'étalonnage est constitué en moyenne (Moy) et écart-type (Ect), ce qui permet de situer le score de l'enfant par rapport à la norme de l'échantillon. L'écart-type est calculable en soustrayant le score moyen pour la tranche d'âge au score brut, et en divisant le tout par la valeur de l'écart-type pour la tranche d'âge. La mise en relation de ces deux valeurs (Moy et Ect) détermine pour chaque tranche d'âge des zones de scores comprises entre un seuil et un plafond. Afin de visualiser plus facilement le lien entre les résultats bruts et le degré de performance de l'enfant observé, ces différentes zones sont identifiées par des couleurs auxquelles est attribué un label. EVALO 2-6 définit cinq nuances. Cette répartition a été construite dans l'objectif d'un diagnostic orthophonique et côtoie par la zone rouge les notions de déficit et de pathologie.

Dans le cadre de notre étude, la démarche n'est pas la même. Nous utilisons cet outil uniquement pour situer l'enfant par rapport à l'échantillonnage et non pour définir de quoi relèvent ses difficultés. En effet la notion de bilinguisme bouleverse ces repères, nous le verrons plus loin. Nous avons donc librement adapté ce mode de visualisation à notre travail, comme suit :

- Zone bleue : espace de scores performants : $\text{score} > +0,1 \text{ Ect}$
- Zone verte : espace de scores attendus : $-0,99 \text{ Ect} < \text{score} < \text{Moy}$
- Zone jaune : espace de scores critiques : $-1,99 \text{ Ect} < \text{score} < -1 \text{ Ect}$
- Zone rouge : espace de score insuffisants : $\text{score} \leq -2 \text{ Ect}$

D'autres outils permettent la modélisation des résultats de l'enfant. C'est le cas de la sectorisation en radar qui positionne l'enfant en fonction de sa tranche d'âge, pour une épreuve. Nous l'utiliserons pour visualiser les résultats d'un groupe, en plaçant, pour chaque épreuve tous les enfants sur un même radar. Ainsi, en mettant en parallèle le radar correspondant au groupe lusophone et celui correspondant au groupe turcophone, nous serons en mesure de visualiser la répartition des résultats pour l'épreuve concernée.

Le traitement des données a sa version informatisée, avec un accès sécurisé. Nous avons au préalable contacté les auteurs d'EVALO 2-6, qui nous ont fourni un code d'accès afin de bénéficier du traitement facilité des données. Celui-ci prend d'abord en compte l'âge-cible auquel se réfère l'enfant. Puis il s'agit de récupérer son score brut à une épreuve. Ensuite, différentes procédures sont possibles :

- D'une part, le radar permet, selon l'axe de l'âge-cible, de situer directement l'enfant dans une plage de couleur grâce à ce score.
- D'autre part, des tableaux d'étalonnage permettent de rapporter le score bruts aux écart-types (cf. annexe 3).

Une fois toutes les informations recueillies pour un enfant, il est possible d'établir son profil de synthèse. Les scores bruts et les positionnements sur les barrettes de couleur sont reportés sur la fiche. Il s'en dégage un profil dont il est possible d'apprécier l'homogénéité ou non (cf. annexe 4).

2. De l'individu au groupe

Après avoir traité les données de chaque enfant observé, l'enjeu de notre travail portant sur des données de groupe, il nous a fallu opérer un autre traitement statistique afin de pouvoir les interpréter.

Afin de pouvoir comparer les deux groupes et déterminer si les différences observées entre eux sont significatives, nous avons utilisé le logiciel de statistiques SPSS. Comme nos échantillons sont de taille réduite, inférieurs à 30 individus, et indépendants, nous avons utilisé le test t de Student lorsque la distribution est normale et le test U de Mann-Whitney lorsqu'elle ne l'est pas.

Dans ce but, nous avons visualisé la distribution en quantiles des scores et, s'ils sont alignés sur une droite, nous avons considéré la distribution normale et utilisé le t de Student. Dans les autres cas, nous avons utilisé le U de Mann-Whitney.

Le test t de Student est une donnée statistique qui évalue la différence entre deux groupes de sujets distincts sur une même mesure. Il sert ainsi à déterminer si les deux données relevées sont significativement différentes.

Le test U de Mann-Whitney est un test d'identité, non paramétrique. Il se rapporte au fait qu'une même distribution engendre deux séries de valeurs et ne fait aucune hypothèse sur les formes analytiques des répartitions des deux groupes.

Ce chapitre nous a permis d'exposer clairement tous les éléments qui ont constitué notre démarche expérimentale : du matériel proposé aux enfants évalués. Nous présenterons les résultats recueillis grâce à ce protocole.

Chapitre IV
PRESENTATION DES RESULTATS

Grâce aux épreuves précédemment décrites, nous avons pu recueillir un ensemble de données. Nous avons d'abord présenté les résultats de chaque groupe en rassemblant les épreuves par module évalué, afin de favoriser la lisibilité des résultats et la vérification de nos hypothèses opérationnelles.

Nous avons analysé les tendances générales des groupes par rapport à la norme francophone tout en prenant soin de mettre en évidence les éléments individuels. Puis, nous avons comparé les deux échantillons entre eux afin de savoir si leur différence était significative ou non.

Il transparait des disparités en ce qui concerne l'âge-cible dans chaque groupe. Effectivement, selon la date à laquelle l'enfant est né, et celle à laquelle il est évalué, les scores de chacun d'eux ne se réfèrent pas nécessairement à la même norme d'étalonnage, celle-ci étant subdivisée par tranches de six mois. Il nous a fallu donc prendre des précautions de rigueur. Nous aurions pu aisément avancer un score moyen, mais ce score ne nous aurait pas permis de comparer les données. Il aurait été insignifiant voire trompeur d'annoncer des scores bruts. Nous utilisons donc la notion d'écart-type.

En complément de l'analyse quantitative, nous procéderons à une analyse qualitative. Il nous semble plus riche d'exploiter les corpus en détail et par enfant, afin d'avoir un meilleur aperçu, en plus du nombre d'erreurs, de leur nature.

I. Présentation des résultats du groupe turcophone

Comme nous l'avons formulé précédemment, le groupe turcophone se constitue de dix enfants, dont les âges varient de 4;10 à 5;9 bien que tous soient scolarisés en GSM. Ils se réfèrent par conséquent à différents âge-cible : six enfants se rapportent à l'âge-cible 5;0, trois à 5;6 et un à 6;0.

Nous avons exposé dans la partie qui suit les résultats du groupe à chaque module langagier tout en soulignant des informations individuelles lorsque celles-ci nous ont semblé notables.

1. Pragmatique

	T1	T4	T3	T9	T10	T8	T2	T6	T7	T5
Scores bruts	49	49	47	39	37	36	28	29	28	26
Écart-types	1,05	0,82	0,78	-0,23	-0,49	-0,62	-1,39	-1,47	-1,59	-1,9

Tableau 11 : Résultats du groupe turcophone à l'épreuve « Tâche Pragmatique 1 : Entretien d'accueil »

Au niveau pragmatique, les enfants turcophones présentent des habiletés tout à fait dans la norme.

Nous constatons qu'aucun enfant n'obtient un score insuffisant. Trois enfants obtiennent des scores performants, trois autres se situent dans la zone des habiletés attendues et les quatre derniers obtiennent un score critique.

Nous pouvons distinguer deux profils: ceux qui gèrent bien l'échange (T1, T3, T4) et ceux plus réservés qui attendent que ce soit l'expérimentateur qui prenne l'initiative (T2, T5, T6, T7, T8, T9, T10). Ces derniers font preuve pour la plupart d'une grande timidité. Les réponses non-verbales par des mouvements de tête sont nombreuses ainsi que le contact oculaire avec l'expérimentateur et les sourires.

Leurs pairs monolingues francophones, au cours de leurs 4^{ème} et 5^{ème} année de vie en sont plutôt à utiliser les récits pour agir sur autrui, tromper et séduire. Ils s'adaptent par ailleurs davantage à l'interlocuteur et demandent des reformulations précises.

Aucun enfant du groupe turcophone n'obtient de résultat insuffisant pour le domaine de la pragmatique.

2. Phonologie

Pour ce qui est des compétences phonétiques, nous n'avons relevé pour aucun des enfants de trouble d'articulation malgré des confusions notées dans le test phonétique.

Nous n'avons pas conclu à un trouble d'articulation puisqu'en expression spontanée, l'ensemble des phonèmes du français est produit.

Les confusions portent pour six des enfants sur les voyelles nasales (T1, T3, T4, T6, T7 et T10). D'autres erreurs portent sur le voisement ou sur l'axe antéro-postérieur des consonnes. Nous observons de nombreuses confusions particulières pour T2: /i-y ; ø-e ; ɲ-m ; l-dl-fl/. Nous remarquons aussi que T9 a correctement produit tous les phonèmes du système phonologique français lors de cette tâche.

	T9	T1	T8	T5	T2	T10	T3	T7	T6	T4
Scores bruts	41	36	34	33	29	27	33	32	27	42
Écart-types	-1,97	-2,34	-2,48	-2,56	-2,85	-3	-3,22	-3,31	-3,77	-5,05

Tableau 12 : Résultats du groupe turcophone à l'épreuve « Dénomination Phonologie / Lexique » (Ph Tot)

Neuf scores sont dans la zone d'insuffisance, tandis qu'un se situe dans l'intervalle de scores critique.

Les erreurs observées chez la plupart des enfants relèvent de la simplification de groupe consonantique (/aʁb/ pour « arbre »), de la substitution consonantique de type dévoisement (/ʁɔp/ au lieu de « robe ») ou vocalique (/soʁiz/ pour « cerise ») et de l'inversion (/ɛbʁ / pour « herbe »). Nous retrouvons par ailleurs les confusions observées au cours du « Test phonétique ».

Nous observons nettement une tendance à l'insuffisance pour l'ensemble du groupe turcophone en ce qui concerne l'épreuve de phonologie. En ce qui concerne les enfants monolingues francophones, le système phonologique est stabilisé après 4 ans et la différenciation des phonèmes est achevée vers 5 ans.

3. Lexique

Pour ce critère langagier, les épreuves que nous avons proposées nous permettent d'explorer la compréhension et la production.

	T7	T9	T6	T4	T3	T8	T10	T1	T2	T5
Scores bruts	14	12	10	10	8	10	10	7	6	3
Écart-types	-4,46	-7,39	-7,42	-8,42	-8,9	-9,23	-9,23	-11,98	-12,9	-15,65

Tableau 13 : Résultats du groupe turcophone à l'épreuve « Désignation à partir d'un mot »

Tous les scores se trouvent dans la zone d'insuffisance. Ils sont tous inférieurs à -4 Ect par rapport à la norme.

Pour les erreurs observées, nous n'avons pas toujours pu les typer. Il y a des erreurs sémantiques où l'enfant montre une image sémantiquement proche du mot cible (« bras » pour « coude »). Pour tous les enfants turcophones, nous relevons ce genre d'approximations sémantiques. Nous avons observé également des erreurs de type morphologique : l'enfant montre « cerise » pour « cerisier » ainsi que des erreurs sans explication apparente (« râteau » pour « lanterne »).

L'ensemble du groupe turcophone se situe dans la zone d'insuffisance pour la compréhension lexicale.

	T6	T10	T3	T9	T7	T8	T1	T2	T4	T5
Scores bruts	27	20	12	16	11	13	9	6	9	3
Écart-types	-3,29	-4,35	-4,68	-4,77	-4,77	-5,08	-5,49	-5,8	-6,01	-6,11

Tableau 14 : Résultats du groupe turcophone à l'épreuve « Dénomination Phonologie / Lexique » (Lex tot)

Tous les scores sont insuffisants.

Nous avons distingué deux principaux types d'erreurs : les erreurs sémantiques et les erreurs de type visuel. Les erreurs sémantiques, très nombreuses, sont définies lorsque l'enfant donne un mot qui se trouve dans le champ sémantique du mot cible (« jupe » pour « pantalon »). Les erreurs de type visuel sont liées au dessin proposé, à son agencement et son graphisme. L'enfant ne dénomme pas le bon item (« voiture » pour « garage »).

L'ensemble du groupe turcophone se situe dans la zone d'insuffisance pour la dénomination lexicale.

	T10	T9	T3	T8	T4	T1	T5	T7	T2	T6
Scores bruts	9	5	6	3	3	1	1	2	0	1
Écart-types	-0,41	-1,68	-1,76	-2,31	-2,92	-2,95	-2,95	-3,02	-3,27	-3,34

Tableau 15 : Résultats du groupe turcophone à l'épreuve « Lexique - Mise en réseaux »

Pour ce qui est de l'épreuve « Lexique – Mise en réseaux », nous observons des scores insuffisants mais aussi des scores dans la norme. Sept enfants de ce groupe sont en grande

difficulté pour la production lexicale. Deux obtiennent des résultats critiques. Un seul se situe dans la norme.

Dans l'ensemble, les enfants font peu de liens avec l'item « chat ». Quand ils sont faits, il s'agit surtout d'association d'idées et de description. Aucun n'a pu dériver cet item, aborder la classe ou encore fournir des caractères sémiques.

Le groupe turcophone présente des faiblesses lexicales que ce soit en production ou en compréhension.

4. Morphosyntaxe

	T8	T9	T1	T10	T5	T3	T7	T6	T2	T4
Scores bruts	24	23	20	20	16	20	19	17	12	18
Écart-types	-0,79	-0,97	-1,53	-1,53	-2,28	-2,35	-2,59	-3,07	-3,03	-4,58

Tableau 16 : Résultats du groupe turcophone à l'épreuve « Compréhension morphosyntaxique »

Lors de l'épreuve « Compréhension morphosyntaxique », nous observons des scores insuffisants pour six enfants, mais aussi des scores critiques pour deux, et dans la norme pour deux autres.

Majoritairement, nous avons observé des difficultés de compréhension en ce qui concerne le nombre. Tous les enfants sans exception n'utilisent qu'un personnage après un énoncé avec « des » ou « quelques ». Le genre fait aussi l'objet d'erreurs. La plupart des enfants ne saisissent pas la différence et manipulent un personnage féminin pour un énoncé avec « il » et inversement. Nous remarquons que T8 ne produit aucune erreur de genre. Enfin, nous observons des difficultés avec les énoncés complexes où il semble difficile de saisir la notion induite par les subordinants et les coordonnants (« mais », « parce que ») ou les connecteurs temporels, et la voix passive.

Le groupe turcophone se trouve en difficulté pour la compréhension morphosyntaxique.

	T9	T4	T8	T10	T3	T6	T1	T2	T5	T7
Scores bruts	3	2	1	1	2	2	0	0	0	1
Écart-types	-2,04	-2,9	-3,01	-3,01	-3,18	-3,18	-3,49	-3,49	-3,49	-3,75

Tableau 17 : Résultats du groupe turcophone à l'épreuve « Programmation morphosyntaxique »

L'ensemble du groupe turcophone obtient un score insuffisant pour la « Programmation morphosyntaxique ».

Dans l'ensemble, les enfants ont des difficultés concernant la dérivation nominale et adjectivale. L'exemple le plus probant est l'emploi de « beau » pour « belle » par la totalité des enfants de ce groupe. Ensuite, la dérivation verbale, en nombre et en temps est aussi l'objet de nombreuses erreurs (« dort » pour « dorment »). Les temps verbaux, les énoncés complexes, les possessifs, la contraction de l'article ou encore la négation sont aussi des marqueurs liés à des difficultés. Ce sont cependant des éléments attendus entre 4 et 6 ans chez les enfants monolingues francophones.

Après avoir présenté les résultats des enfants du groupe turcophone par rapport à la norme de la batterie de tests, nous nous intéressons au groupe lusophone.

II. Présentation des résultats du groupe lusophone

Il se compose de six enfants scolarisés en GSM dont l'âge au moment du test varie de 5;2 à 5;10. Pour établir les écarts à la norme de leurs scores, ils se réfèrent à différents âge-cible : deux enfants se rapportent à l'âge-cible 5;0, trois enfants à 5;6 et un à 6;0.

1. Pragmatique

	P4	P2	P3	P5	P1	P6
Scores bruts	45	43	43	38	37	34
Écart-types	0,39	0,28	0,28	-0,36	-0,49	-0,85

Tableau 18 : Résultats du groupe lusophone à l'épreuve « Tâche pragmatique 1 : Entretien d'accueil »

Pour cette épreuve pragmatique, trois enfants obtiennent un score attendu ; les trois autres ont un score performant.

Nous observons une nette tendance à la réussite pour le groupe lusophone. L'ensemble des scores se situe au niveau ou au-dessus de la norme.

L'ensemble des enfants lusophones est bien à l'aise dans la régie de l'échange. Ils interagissent avec l'expérimentateur par la parole, le regard et les gestes. Seul un enfant a été sur la réserve, mais nous notons qu'il avait été malade durant la semaine au moment de la passation. Dans l'ensemble, ils sont capables de dire spontanément qu'ils ne savent pas répondre à l'expérimentateur.

Les enfants lusophones présentent les habiletés pragmatiques attendues pour leur âge.

2. Phonologie

Pour ce qui est des compétences phonétiques, nous n'avons relevé pour aucun des enfants de trouble d'articulation malgré des confusions observées lors de l'épreuve « Test phonétique ». Ces confusions portent sur des voyelles nasales pour trois d'entre eux (P1, P2 et P6). Nous notons certaines erreurs particulières pour P2 /j-n/ ; /b-v/ ; /n-l/ ; /g-j/, et remarquons que P3 produit de manière correcte tous les phonèmes du système phonologique du français.

Les enfants ne présentent pas de difficulté phonétique dans la mesure où les phonèmes du français sont présents dans leur discours spontané.

	P4	P6	P2	P5	P1	P3
Scores bruts	78	66	62	59	57	48
Écart-types	0,85	-0,21	-0,57	-0,64	-0,78	-3,49

Tableau 19 : Résultats du groupe lusophone à l'épreuve « Dénomination Phonologie / Lexique » (Ph tot)

En dénomination phonologique, nous relevons une disparité en ce qui concerne la position des scores par rapport à la norme. En effet, quatre enfants ont un score attendu, un enfant un score performant, tandis qu'un enfant se situe dans la zone d'insuffisance.

Nous observons des difficultés phonologiques de l'ordre de la simplification de groupe consonantique (/aʁb/ pour « arbre »), du dévoisement (/œv/ pour « œuf ») ainsi que des substitutions, quelles soient vocaliques ou consonantiques.

En majorité, les enfants lusophones ne présentent pas d'insuffisance au niveau de la phonologie.

3. Lexique

Pour ce domaine langagier, les épreuves que nous avons proposées nous permettent d'explorer la compréhension et la production.

	P5	P4	P6	P2	P3	P1
Scores bruts	21	21	19	16	13	12
Écart-types	0,86	0,45	-0,76	-2,98	-5,2	-7,39

Tableau 20 : Résultats du groupe lusophone à l'épreuve « Désignation à partir d'un mot »

À l'épreuve de désignation lexicale, trois scores sont considérés comme insuffisants, un comme attendu, et deux comme performants.

Les erreurs observées sont de type sémantique (« pantalon » pour « jupe »), morphologique (« cerise » pour « cerisier ») et d'autres inexplicables (« nuage » pour « église »).

	P4	P2	P6	P5	P1	P3
Scores bruts	72	56	53	47	35	18
Écart-types	0,69	-0,61	-0,89	-1,57	-2,81	-4,13

Tableau 21 : Résultats du groupe lusophone à l'épreuve « Dénomination Phonologie / Lexique » (Lex tot)

Pour l'épreuve de dénomination, nous observons une grande disparité dans la répartition des résultats. Deux scores sont insuffisants, un autre est critique. Deux scores se situent dans l'attente, et un dans la performance.

La majorité des erreurs sont sémantiques : l'enfant donne un item proche de l'item cible. Certains compensent les lacunes lexicales par des périphrases. D'autres encore produisent des néologismes (« roule galette » pour « rouleau »)

Nous ne pouvons dégager de tendance tant le groupe est hétérogène sur cette épreuve.

	P4	P6	P2	P5	P1	P3
Scores bruts	10	8	7	5	4	5
Écart-types	-0,71	-1,12	-1,44	-1,68	-2	-2,07

Tableau 22 : Résultats du groupe lusophone à l'épreuve « Lexique – Mise en réseaux »

Par ailleurs, nous situons deux enfants dans la zone d'insuffisance. Trois autres obtiennent un score critique. P4 se distingue du groupe et obtient un score dans l'attente.

Tous les enfants sont capables d'associer des idées à l'item « chat ». La majorité nous en fournit une description. Rares sont ceux qui sont capables de dérivation, d'utiliser la classe ou les caractères sémiques.

4. Morphosyntaxe

	P4	P5	P1	P2	P6	P3
Scores bruts	31	26	25	26	24	21
Écart-types	-0,01	-0,41	-0,6	-0,93	-1,4	-2,12

Tableau 23 : Résultats du groupe lusophone à l'épreuve « Compréhension morphosyntaxique »

Quatre enfants obtiennent un score attendu, un est critique et un autre est insuffisant.

La plupart des erreurs observées portent sur les énoncés complexes, les dérivations verbales.

	P4	P5	P2	P1	P3	P6
Scores bruts	7	10	5	4	3	4
Écart-types	0,64	-1,34	-1,46	-1,56	-2,61	-2,03

Tableau 24 : Résultats du groupe lusophone à l'épreuve « Programmation morphosyntaxique »

Deux scores se révèlent insuffisants, et trois sont critiques. Par ailleurs, le score d'un enfant est performant.

Nous constatons que les enfants se trouvent en difficulté face à la flexion verbale : certaines erreurs s'observent sur le nombre (« dort » pour « dorment »), d'autres sur le temps (« saute » pour « a sauté/sautait » ; « marche » pour « marchera/va marcher »). La gestion des phrases complexes et du passif est source de difficultés, mais semble cependant en voie d'acquisition pour quelques enfants.

Nous avons dans un premier temps comparé chaque groupe à l'échantillon de population monolingue française qui constitue l'étalonnage d'ÉVALO 2-6. Dans un deuxième temps, nous comparons les résultats des deux groupes entre eux.

III. Comparaison des groupes lusophone et turcophone

Afin de pouvoir comparer les deux groupes et déterminer si les différences observées entre elles sont significatives, nous avons utilisé le logiciel de statistiques SPSS et utilisé le test t de Student ou le test U de Mann-Whitney comme nous l'avons exposé dans le chapitre consacré au protocole et au traitement des données.

Le test t de Student est employé pour les épreuves évaluant la pragmatique, le lexique en compréhension et production ainsi que la compréhension morphosyntaxique. Le U de Mann-Whitney est utilisé pour l'épreuve de programmation morphosyntaxique. Ces tests

statistiques de significativité nous permettent ici de valider ou non les hypothèses que nous avons posées pour chaque module langagier au préalable.

1. Pragmatique

Concernant les habiletés pragmatiques, nous avons fait l'hypothèse de n'observer aucun écart significatif entre les deux groupes d'enfants testés.

Pour cette épreuve, nous avons utilisé le test t de Student et nous obtenons $t(14) = -0.80$; *n.s.*, le degré de liberté étant de 14 puisque nous disposons de 10+6 sujets, -2.

Langue	N	Moyenne	Écart-type	Erreur standard moyenne
Turc	10	36,8000	9,06520	2,86667
Portugais	6	40,0000	4,28952	1,75119

Tableau 25 : Statistiques de groupes pour l'épreuve « Tâche Pragmatique 1 : Entretien d'accueil »

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								Supérieure	Inférieure
Hypothèse de variances égales	3,599	,079	-,804	14	,435	-3,20000	3,97995	-11,73614	5,33614
Hypothèse de variances inégales			-,953	13,569	,357	-3,20000	3,35923	-10,42636	4,02636

Tableau 26 : Test d'échantillons indépendants pour l'épreuve « Tâche pragmatique 1 : Entretien d'Accueil »

Lorsqu'on regarde dans la table de t correspondant, on obtient un $p=0,435$. La comparaison intergroupe met en évidence une différence non significative ($p>0,05$).

Les radars (figures 1 et 2), qui répartissent les enfants selon l'âge-cible auquel ils se réfèrent et selon leur score brut indiquent qu'aucun enfant n'obtient un score insuffisant. Bien que les turcophones se répartissent de la zone jaune à la zone bleue, et les lusophones dans les zones verte et bleue, nous retrouvons la différence non significative entre les deux groupes calculée par les tests statistiques. Tous ces éléments valident l'hypothèse d'une différence insignifiante dans les habiletés pragmatiques d'enfants bilingues quelle que soit la distance typologique de leur langue maternelle par rapport au français.

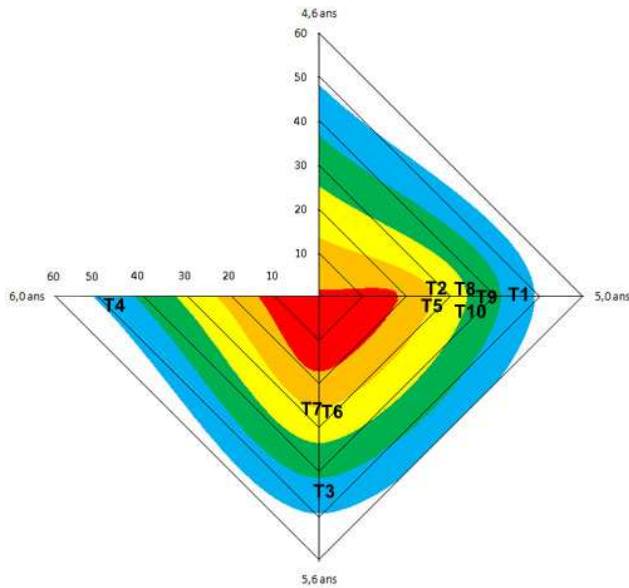


Figure 1 : Scores et écarts des enfants turcophones à l'épreuve « Tâche Pragmatique 1 : Entretien d'accueil »

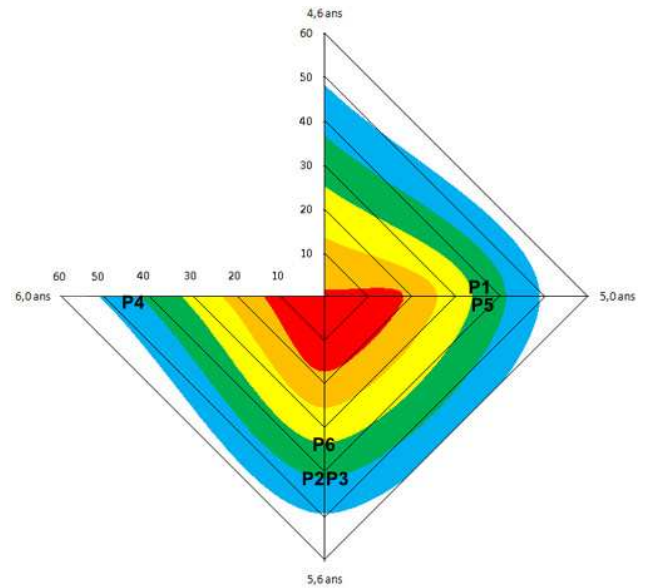


Figure 2 : Scores et écarts des enfants lusophones à l'épreuve « Tâche Pragmatique 1 : Entretien d'accueil »

2. Phonologie

En revanche, en ce qui concerne le module phonologique du langage, nous avons fait l'hypothèse d'une différence significative entre les deux groupes, en faveur des enfants locuteurs de la langue la plus proche typologiquement du français.

Pour l'épreuve de « Dénomination Phonologie », nous avons également utilisé le test t de Student pour lequel nous obtenons $t(14) = -7,51$.

Lorsqu'on regarde dans la table de t correspondant, on obtient un $p < 0,001$. La comparaison révèle une différence significative entre les deux groupes. Comme le score des lusophones est plus important que celui des turcophones, nous pouvons dire que les lusophones ont un score significativement meilleur que les turcophones en « Dénomination Phonologie ».

Langue	N	Moyenne	Écart-type	Erreur standard moyenne
Turc	10	33,4000	5,18973	1,64114
Portugais	6	61,6667	10,01332	4,08792

Tableau 27 : Statistiques de groupes pour l'épreuve « Dénomination Phonologie »

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								Supérieure	Inférieure
Hypothèse de variances égales	1,708	,212	-7,510	14	,000	-28,26667	3,76382	-36,33926	-20,19407
Hypothèse de variances inégales			-6,417	6,646	,000	-28,26667	4,40505	-38,79659	17,73674

Tableau 28 : Test d'échantillons indépendants pour l'épreuve « Dénomination Phonologie »

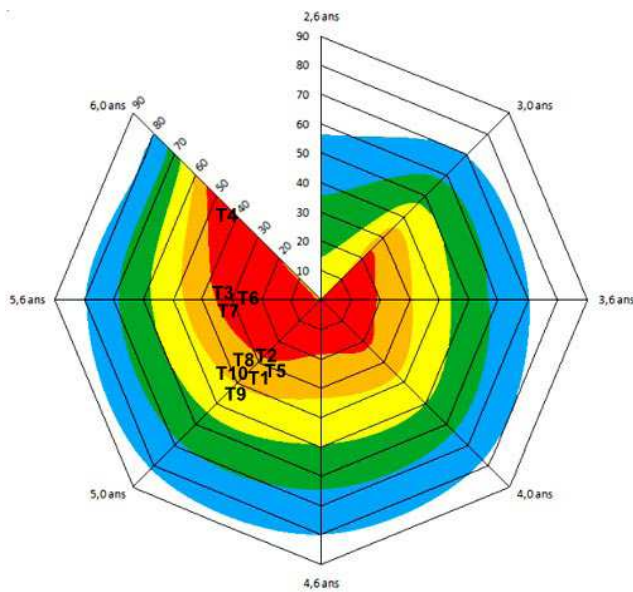


Figure 3 : Scores et écarts des enfants turcophones à l'épreuve « Dénomination Phonologie »

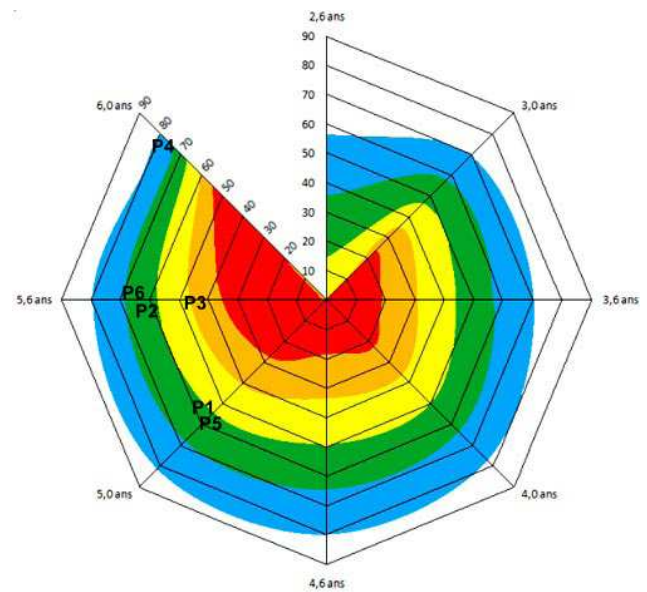


Figure 4 : Scores et écarts des enfants lusophones à l'épreuve « Dénomination Phonologie »

Les radars ici présentés (figures 3 et 4) mettent en évidence un relatif regroupement des scores des enfants turcophones dans la zone d'insuffisance ou à proximité tandis que les résultats de la population lusophone sont en majorité observés dans la zone d'attente ou au-delà, malgré le positionnement du score de P3. Ceci corrobore les tests de significativité. Ils valident l'hypothèse selon laquelle une différence s'observe entre les compétences phonologiques d'enfants bilingues dont la langue maternelle n'est pas à égale distance typologique avec le français, en faveur des locuteurs de la langue la plus proche.

3. Lexique

Pour le module lexical du langage, de même que pour le champ de la pragmatique, nous avons posé l'hypothèse qu'aucun écart significatif ne s'observerait entre les deux groupes d'enfants testés.

En ce qui concerne l'épreuve de « Désignation à partir d'un mot », le test t de Student révèle $t(14) = -4,50$.

Langue	N	Moyenne	Écart-type	Erreur standard moyenne
Turc	10	9,0000	3,12694	,98883
Portugais	6	17,0000	3,94968	1,61245

Tableau 29 : Statistiques de groupes pour l'épreuve « Désignation à partir d'un mot »

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								Supérieure	Inférieure
Hypothèse de variances égales	1,096	,313	-4,499	14	,001	-8,00000	1,77817	-11,81381	-4,18619
Hypothèse de variances inégales			-4,229	8,877	,002	-8,00000	1,89150	-12,29542	-3,70458

Tableau 30 : Test d'échantillons indépendants pour l'épreuve « Désignation à partir d'un mot »

La table de t correspond à un $p=0,001$. La différence entre les deux groupes est significative. Les lusophones ont un score significativement meilleur que les turcophones en « Désignation à partir d'un mot ».

Les radars des figures 5 et 6 placent nettement l'ensemble des enfants turcophones dans la zone d'insuffisance. En revanche, il apparaît clairement que la répartition est plus disparate. Nous pouvons visualiser une différence significative entre les groupes, comme nous l'avons avancé suite aux tests statistiques du logiciel SPSS.

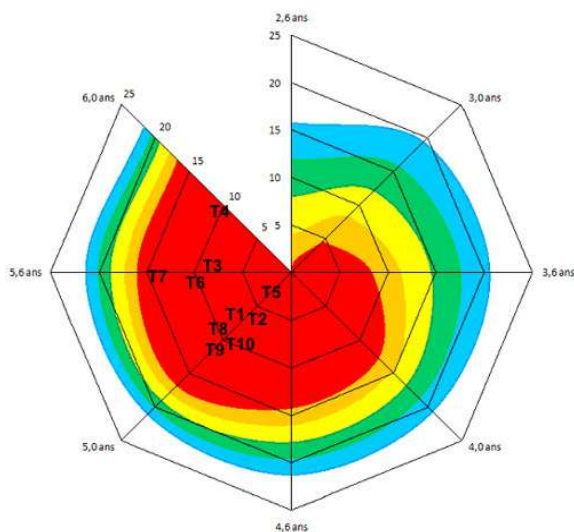


Figure 5 : Scores et écarts des enfants turcophones à l'épreuve « Désignation à partir d'un mot »

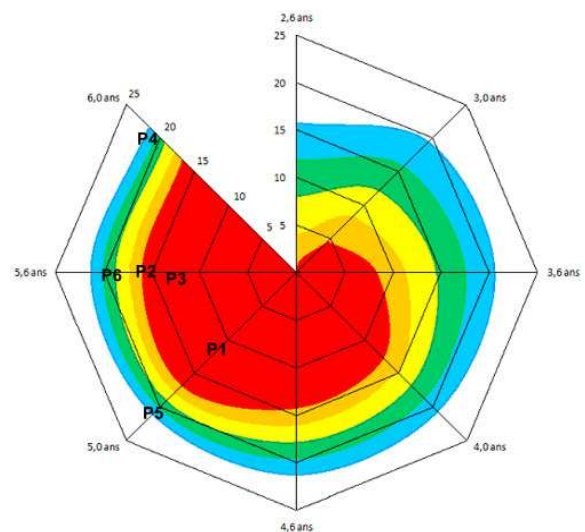


Figure 6 : Scores et écarts des enfants lusophones à l'épreuve « Désignation à partir d'un mot »

Pour l'épreuve de « Dénomination Lexique », nous avons également employé le test t de Student pour lequel nous obtenons $t(14) = -5,33$.

Langue	N	Moyenne	Écart-type	Erreur standard moyenne
Turc	10	12,6000	6,97933	2,20706
Portugais	6	46,8333	18,58404	7,58690

Tableau 31 : Statistiques de groupes pour l'épreuve « Dénomination Lexique »

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								Supérieure	Inférieure
Hypothèse de variances égales	4,666	,049	-5,331	14	,000	-34,23333	6,42204	-48,00723	-20,45944
Hypothèse de variances inégales			-4,433	5,859	,005	-34,23333	7,90141	-53,58093	-14,78573

Tableau 32 : Test d'échantillons indépendants pour l'épreuve « Dénomination Lexique »

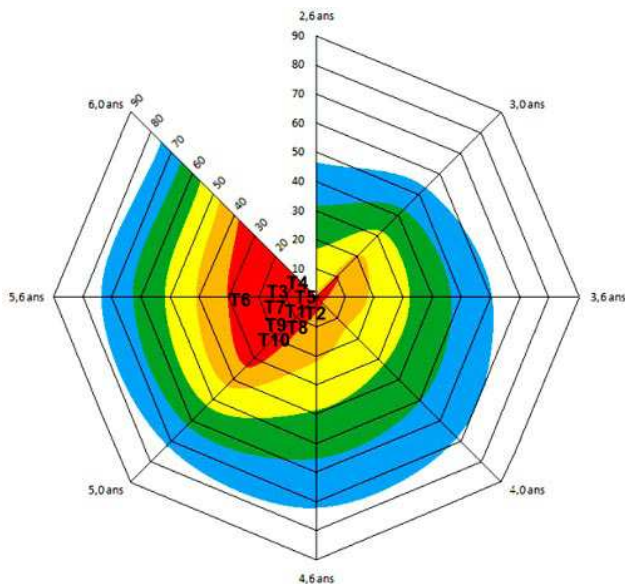


Figure 7 : Scores et écarts à la norme des enfants turcophones à l'épreuve « Dénomination Lexique »

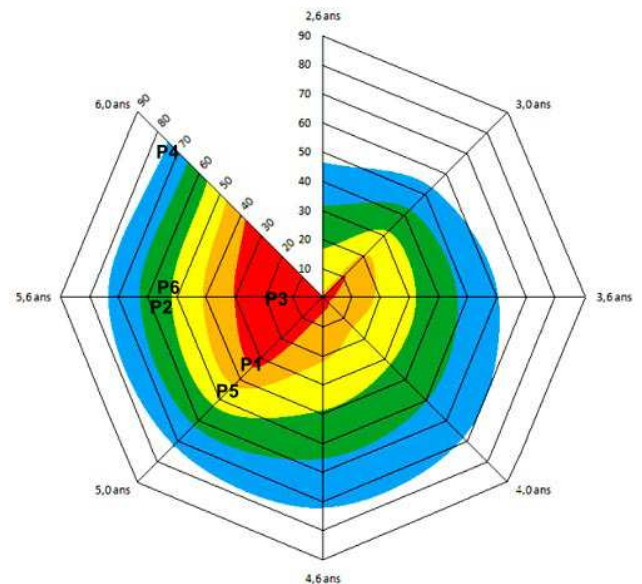


Figure 8 : Scores et écarts à la norme des enfants lusophones à l'épreuve « Dénomination Lexique »

La table de t indique un $p < 0,001$. La comparaison intergroupe indique une différence significative entre eux. Comme ce sont les lusophones qui obtiennent un meilleur score, nous pouvons dire qu'ils ont un score significativement meilleur que les turcophones en « Dénomination Lexique ».

Chapitre IV – PRESENTATION DES RESULTATS

Les radars de l'épreuve « Dénomination Lexique », proposés ci-après, indiquent clairement l'hétérogénéité des scores du groupe turcophone à cette tâche dans la zone d'insuffisance. Nous observons une différence marquée avec le positionnement des enfants lusophones, aux scores plus hétérogènes. Ceci confirme les résultats du test t de Student.

Pour l'épreuve de « Lexique mise en réseaux », nous avons là encore employé le test t de Student pour lequel nous obtenons $t(14) = -2,509$.

Lorsque nous nous référons à la table de t correspondant, nous obtenons un $p = 0,025$. La différence entre les deux groupes est significative. Les lusophones ont un score significativement meilleur que les turcophones dans l'épreuve de « Lexique mise en réseaux ».

Langue	N	Moyenne	Écart-type	Erreur standard moyenne
Turc	10	3,1000	2,80674	,88757
Portugais	6	6,5000	2,25832	,92195

Tableau 33 : Statistiques de groupes pour l'épreuve « Lexique – Mise en Réseaux »

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								Supérieure	Inférieure
Hypothèse de variances égales	,162	,693	-2,509	14	,025	-3,40000	1,35506	-6,30632	-,49368
Hypothèse de variances inégales			-2,657	12,566	,020	-3,40000	1,27976	-6,17448	-,62552

Tableau 34 : Test d'échantillons indépendants pour l'épreuve « Lexique – Mise en Réseaux »

Nous pouvons visualiser cette différence significative dans les radars (figures 9 et 10). D'un côté, le groupe turcophone obtient des scores situés pour la plupart d'entre eux dans la zone d'insuffisance. D'un autre côté, à l'inverse, la majorité des résultats des enfants lusophones se retrouve dans une zone de non insuffisance (critique ou attendue).

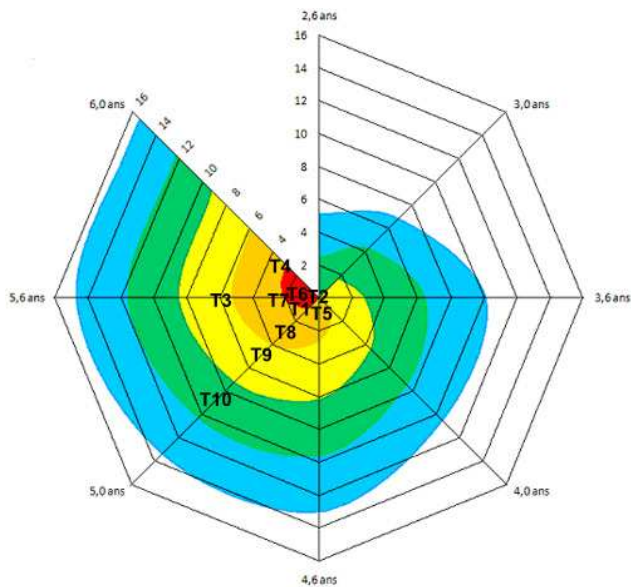


Figure 9 : Scores et écarts des enfants turcophones à l'épreuve « Lexique – Mise en Réseaux »

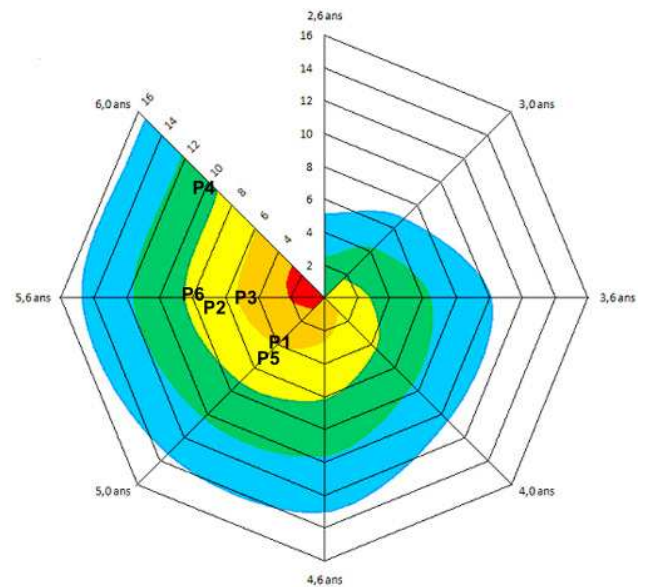


Figure 10 : Scores et écarts des enfants lusophones à l'épreuve « Lexique – Mise en Réseaux »

Tout ceci infirme de manière franche l'hypothèse que nous avons posée au départ. Aucune équivalence ne s'observe entre les enfants bilingues quelle que soit la distance typologique de leur langue maternelle par rapport au français pour ce qui est des compétences lexicales, et ceci de manière significative.

4. Morphosyntaxe

Du côté du domaine de la morphosyntaxe, nous avons émis l'hypothèse que les enfants lusophones obtiendraient des scores significativement meilleurs que ceux des enfants turcophones.

Pour l'épreuve de « Compréhension Morphosyntaxique », nous avons eu recours au test t de Student pour lequel nous obtenons $t(t14) = -3,77$.

Langue	N	Moyenne	Écart-type	Erreur standard moyenne
Turc	10	18,9000	3,44642	1,08985
Portugais	6	25,5000	3,27109	1,33542

Tableau 35 : Statistiques de groupes pour l'épreuve « Compréhension morphosyntaxique »

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								Supérieure	Inférieure
Hypothèse de variances égales	,095	,762	-3,776	14	,002	-6,60000	1,74792	-10,34892	-2,85108
Hypothèse de variances inégales			-3,829	11,134	,003	-6,60000	1,72369	-10,38824	-2,81176

Tableau 36 : Test d'échantillons indépendants pour l'épreuve « Compréhension morphosyntaxique »

Nous obtenons $p = 0,002$, lorsque nous nous rapportons à la table de t correspondante. La différence entre les deux groupes est significative. Comme ce sont les enfants lusophones qui obtiennent le meilleur score, nous pouvons dire que les lusophones ont un score significativement meilleur que les turcophones en « Compréhension Morphosyntaxique ».

Les radars des figures 11 et 12 présentent la répartition des scores des deux groupes pour l'épreuve de « Compréhension morphosyntaxique ». Ils montrent que la moitié des enfants turcophones obtiennent des scores insuffisants et qu'un seul enfant sur six lusophones est positionné par rapport à son score dans cette même zone.

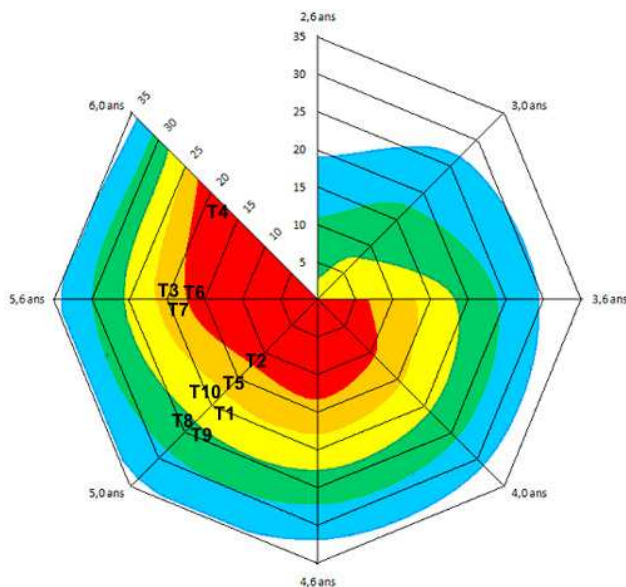


Figure 11 : Scores et écarts des enfants turcophones à l'épreuve « Compréhension morphosyntaxique »

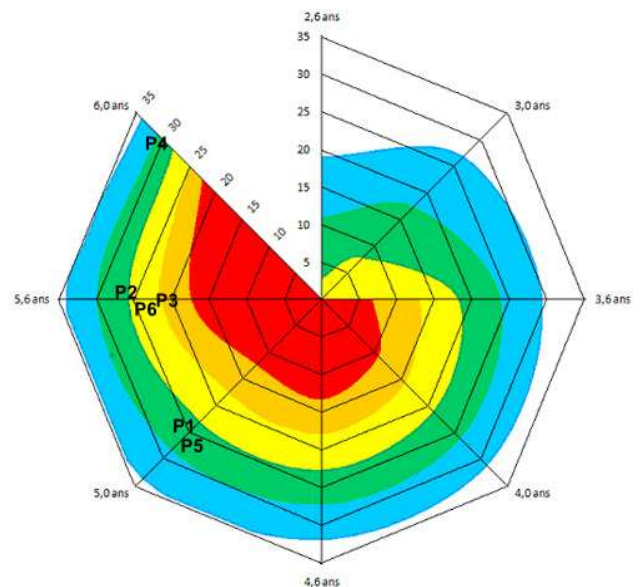


Figure 12 : Scores et écarts des enfants lusophones à l'épreuve « Compréhension morphosyntaxique »

Pour l'épreuve de « Programmation morphosyntaxique », nous avons eu recours au test U de Mann-Whitney.

Langue	N	Rang moyen	Somme des rangs
Turc	10	5,55	55,50
Portugais	6	13,42	80,50
Total	16		

Tableau 37 : Rangs pour l'épreuve « Programmation morphosyntaxique »

U de Mann-Whitney	,500
W de Wilcoxon	55,500
Z	-3,233
Signification asymptotique	,001
Signification exacte [2*(signification unilatérale)]	,000(a)

Tableau 38 : Comparaison des deux groupes pour l'épreuve « Programmation Morphosyntaxique »

Nous obtenons $U(2) = 0,50$ soit un $p = 0,001$. La différence entre les groupes lusophone et turcophone est significative. Comme le meilleur score est obtenu par les enfants lusophones, nous pouvons dire que les lusophones ont un score significativement meilleur que les turcophones en « Programmation Morphosyntaxique ».

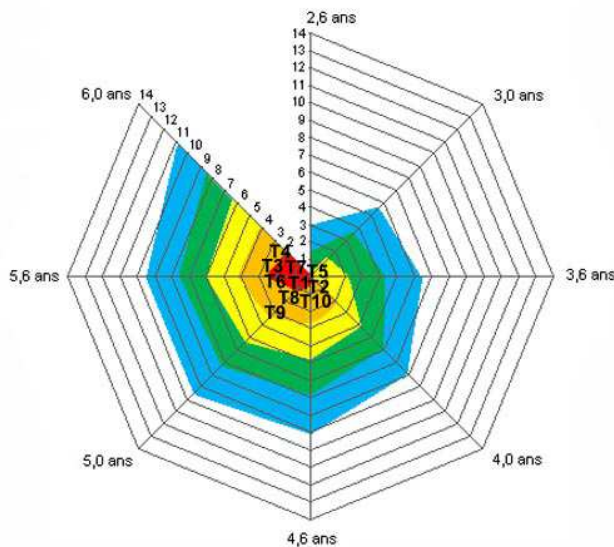


Figure 13 : Scores et écarts à la norme des enfants turcophones à l'épreuve « Programmation morphosyntaxique »

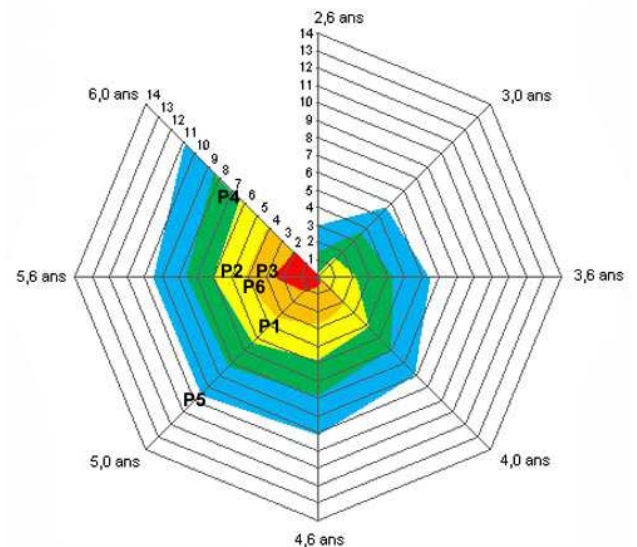


Figure 14 : Scores et écarts à la norme des enfants lusophones à l'épreuve « Programmation morphosyntaxique »

Les figures 13 et 14 indiquent le positionnement des enfants sur le radar de l'épreuve « Programmation morphosyntaxique ». Nous observons une nette différence entre la répartition des scores des enfants turcophones, tous situés dans la zone d'insuffisance, et celle des résultats lusophones, beaucoup plus disparate. Cette différence significative entre les deux groupes a, au préalable, été observée par les tests statistiques de significativité.

Ces éléments statistiques valident l'hypothèse selon laquelle les épreuves de morphologie et de syntaxe sont mieux réussies pour le groupe dont la langue est la plus proche typologiquement du français.

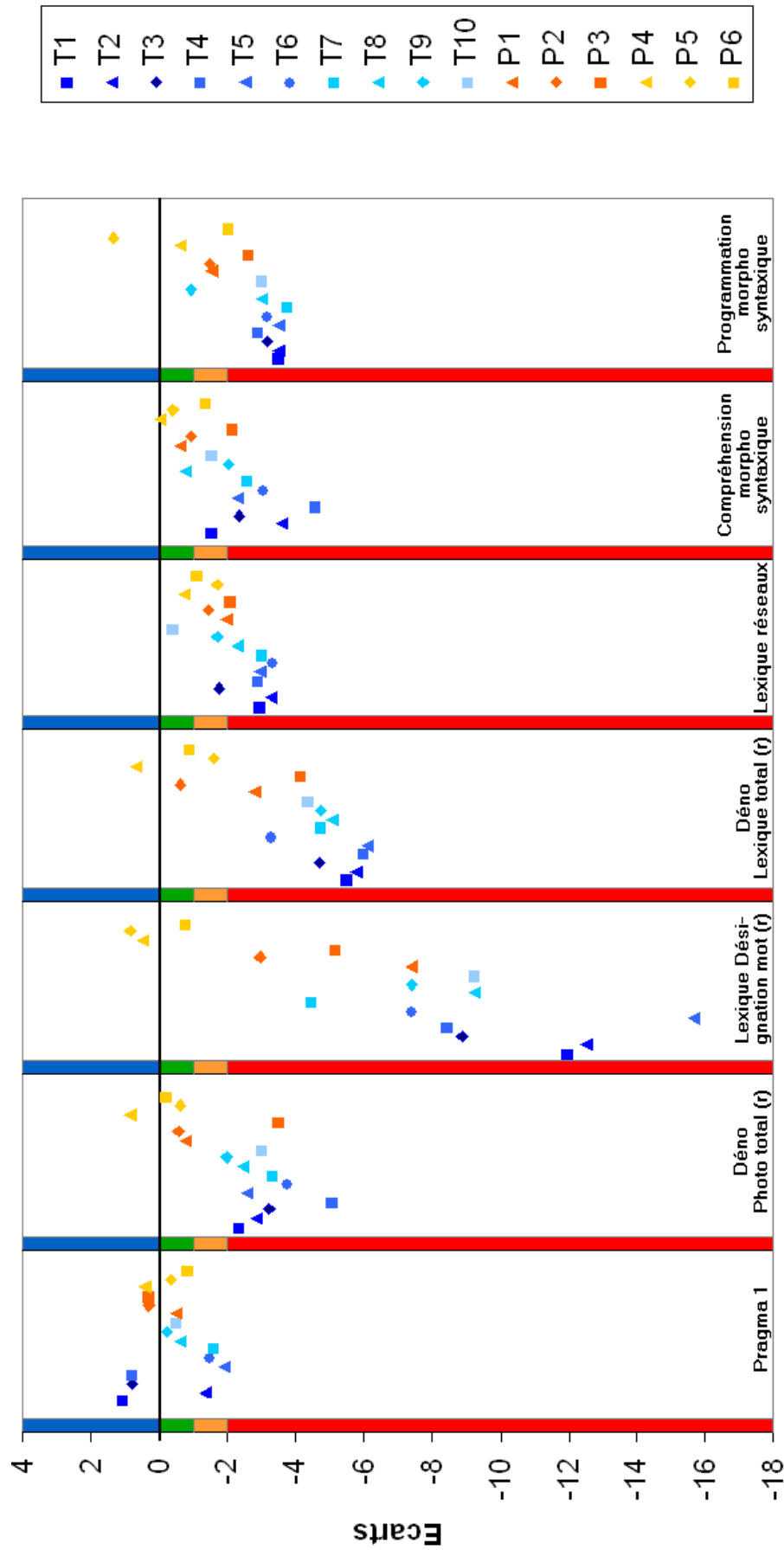


Figure 15. Écarts à la norme francophone monolingue des scores des enfants bilingues

IV. Synthèse des résultats

Suite à la présentation des résultats, nous observons qu'il y a une différence significative entre les deux groupes pour l'ensemble des épreuves, à l'exception de la tâche pragmatique. De plus, chaque groupe a ses particularités.

En effet, le groupe turcophone se distingue par une insuffisance au niveau phonologique et des difficultés importantes voire très importantes en lexique et en morphosyntaxe, aussi bien en production qu'en compréhension. Nous notons par ailleurs l'absence de difficultés en ce qui concerne les actes de langage.

Le groupe lusophone se caractérise par de bonnes habiletés pragmatiques, pour les actes de langage, attendues pour leur âge, et une absence d'insuffisance phonologique. Nous observons une grande hétérogénéité au niveau du lexique en production et en compréhension. Nous constatons enfin que la compréhension morphosyntaxique est meilleure que la programmation sur le même module langagier.

Ensuite, l'hypothèse selon laquelle les habiletés pragmatiques feraient l'objet d'une différence non significative entre des locuteurs de langues typologiquement éloignées est confirmée. En revanche, il n'en est pas de même, sur le plan lexical pour lequel, de la même façon, nous ne pensions trouver aucun écart significatif. Les données recueillies établissent clairement que l'on observe une différence dans ce domaine. Enfin, pour ce qui est des compétences phonologiques et morphosyntaxiques, les résultats et tests statistiques confirment qu'il y a une différence significative entre les enfants bilingues locuteurs de langues situées à inégale distance typologique du français, en faveur de la langue la plus proche.

Ces derniers points seront développés dans le chapitre consacré à l'interprétation. Une synthèse sous forme de graphique permet de visualiser l'ensemble des résultats des deux groupes dans la figure 15, ci-contre. De plus, les tableaux récapitulatifs de l'ensemble des scores et des écart-types, pour chaque enfant de chaque groupe à chaque épreuve sont présentés en annexe 5.

Chapitre V
DISCUSSION DES RESULTATS

Nous avons exposé précédemment le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre travail puis présenté le protocole expérimental utilisé et la population qui a passé les épreuves. Ensuite nous avons détaillé les résultats obtenus et comparé d'une part les enfants à la norme du test, monolingue francophone, et d'autre part les deux groupes entre eux. Nous avons pu rapporter ces éléments aux hypothèses de notre travail.

Le chapitre qui suit concerne l'interprétation de ces résultats. Nous tenterons dans un premier temps d'apporter des explications plausibles aux faits recueillis, soutenus par des tests statistiques de significativité. Nous reprendrons les hypothèses opérationnelles que nous avons posées au préalable.

Ensuite, nous nuancerons notre travail en précisant les limites et contraintes auxquelles nous nous sommes retrouvés confrontés. En effet, par ce biais, il convient de relativiser dans une certaine mesure nos conclusions. Nous mettrons aussi en évidence ses points positifs.

Enfin, nous tenterons d'ouvrir notre réflexion à d'autres pistes de travail. Nous ferons référence à des théories complémentaires sur l'apprehension du bilinguisme dans sa diversité. Puis nous essaierons de le mettre en lien avec la pratique orthophonique.

I. Interprétation des résultats

Nous avons décrit les résultats de l'évaluation de chaque enfant de chaque groupe, dans toutes les épreuves, regroupées en modules. Nous avons déterminé par ailleurs la significativité des scores des groupes par le logiciel SPSS (test t de Student, test U de Mann-Whitney). Nous avons pu voir que certaines hypothèses se sont trouvées validées, une autre infirmée. Nous tenterons ici d'interpréter tous ces éléments.

1. Pragmatique

Le test t de Student par le biais du logiciel SPSS nous indique que la différence entre les scores des deux groupes n'est pas significative pour l'épreuve « Tâche Pragmatique 1 : Entretien d'accueil ». Aucun des deux groupes ne présente de difficultés pragmatiques de l'ordre de l'insuffisance.

Cette tâche évaluant l'étendue des actes de langage compris et produits par l'enfant, elle, ne fait pas appel au code linguistique mais à des habiletés pragmatiques non verbales.

Nous avons au préalable émis l'hypothèse qu'aucun écart significatif ne serait observé pour l'épreuve « Tâche pragmatique 1 : entretien. Sur la base des expérimentations que nous avons réalisées, les résultats obtenus valident cette hypothèse.

Dans le cas présent, tous les enfants, quelle que soit la langue, obtiennent des scores non insuffisants. Ils ne présentent donc pas de difficulté d'ordre pragmatique pour les actes de langage. Nous supposons que ces aptitudes ont déjà été développées dès le plus jeune âge lors de l'acquisition de la langue première, quelle qu'elle soit (KLEIN, cité par GEIGER-JAILLET, 2005). Ces compétences sont utilisées en langue seconde, ici le français, par transfert.

Nous ne disposons, cependant, pas d'information à ce sujet dans la littérature afin d'étayer nos propos. Il pourrait être intéressant d'étudier les actes de langage dans différentes langues d'une part ; et dans le cadre du bilinguisme d'autre part.

2. Phonologie

D'après le « Test Phonétique » et les productions spontanées, nous n'avons relevé de trouble d'articulation chez aucun enfant. Malgré quelques confusions, nous ne les observons pas dans le discours spontané. Nous avons conclu que les deux groupes ont acquis dans l'ensemble le système phonétique du français.

Les caractéristiques phonétiques propres à la langue maternelle n'empêchent pas l'acquisition d'un nouveau système phonétique.

Ensuite, l'épreuve de « Dénomination Phonologie » présente une différence significative entre les deux groupes, selon le test t de Student. Les enfants lusophones obtiennent des scores significativement meilleurs que les turcophones.

L'hypothèse selon laquelle les épreuves de phonologie seraient mieux réussies pour la langue la plus proche phonologiquement du français, à savoir le portugais, se trouve ainsi validée.

Les enfants turcophones présentent globalement une insuffisance phonologique. Les sons du français sont acquis mais les règles phonologiques restent à mettre en place. Ceci peut être lié aux lois d'harmonie vocalique et consonantique de la langue turque. Ces erreurs doivent être analysées qualitativement afin de déterminer si elles obéissent à ces lois. Les règles phonologiques turques sont appliquées par le locuteur de manière inconsciente. Elles risquent donc en effet d'être transposées au français : les sons vocaliques turcs sont moins différenciés qu'en français. Par exemple, /y/ tend à se rapprocher de /u/, ce qui peut amener certaines confusions entre ces phonèmes, ce que nous avons pu observer : T8 dit /zup/ pour « jupe », T2 dit /watyʁ/ pour « voiture ». La loi selon laquelle les consonnes d'un mot doivent être sourdes ou sonores selon le trait de voisement de celle du radical, se retrouve aussi dans les erreurs des enfants en français T3, T5, T7 et T10 disent /kut/ pour « coude ». De plus, en turc, certaines consonnes sont sourdes lorsqu'elles sont en finale de mot et sonore devant une voyelle ; cette règle concerne /p, t, k, tʃ/ qui se transforment en /b, d, g, dʒ/ devant une voyelle. C'est ainsi que la majorité des enfants turcophones disent /ʁɔp/ pour « robe ». Ils ne font là que transposer les règles turques au français (Centre pédagogique de Schaerbeek, 1981).

En revanche, les enfants lusophones ne présentent pas, pour la plupart, ce type de difficulté. Le groupe est disparate, un enfant obtient un score insuffisant. Cette hétérogénéité peut trouver diverses explications. Tout d'abord, le groupe lusophone a un effectif très réduit. S'il avait été plus important, peut-être aurions-nous pu dégager une tendance différente. Ensuite, il est possible que l'enfant concerné présente de réelles difficultés de langage qui seraient observables dans sa langue maternelle comme dans la langue seconde. Un bilan langagier dans la langue maternelle permettrait d'apporter un complément important d'informations à ce propos.

Si les résultats sont quantitativement différents, nous observons des erreurs similaires au niveau qualitatif pour les deux groupes : simplifications des groupes consonantiques, dévoisements, substitutions. Par exemple, dans les deux groupes, nous avons relevé ces erreurs : /aʁb/ pour « arbre » et /patalɔ̃/ pour « pantalon ». Nous les retrouvons par ailleurs chez les enfants monolingues francophones. Ce sont des erreurs développementales, pas nécessairement liées au fait du bilinguisme.

Les langues portugaise et turque présentent leurs propres caractéristiques phonologiques : les diphtongues en portugais et la loi d'harmonie vocalique en turc. Cependant, il existe des similarités avec le français avec un bon nombre de phonèmes communs, vocaliques et consonantiques.

Ces observations vont dans le sens de ce que nous avons précisé dans la partie théorique. Les deux groupes semblent suivre les mêmes étapes, mais à un rythme différent (DULAY, & BURT, 1974 ; ZOBL, 1983). Étudier les deux groupes de façon longitudinale dès le début de l'acquisition de la langue seconde permettrait de confirmer cette supposition.

3. Lexique

En compréhension lexicale, par l'épreuve de « Désignation à partir d'un mot », nous observons, grâce au test t de Student, une différence significative entre les deux groupes, en faveur des lusophones.

Les enfants turcophones obtiennent des scores tous situés dans la zone d'insuffisance. Nous pouvons envisager deux explications : soit la difficulté porte au niveau du signifiant, c'est-à-dire qu'il ne dispose pas du mot français dans son stock lexical ; soit elle réside au niveau du signifié, où c'est le concept qui fait défaut. Une évaluation en langue turque sur les mêmes items nous auraient permis d'en savoir plus. Cela pourrait être également lié aux difficultés phonologiques, précédemment observées, qui peuvent contribuer à un encodage moins efficace et par conséquent peuvent limiter l'augmentation du stock lexical. En effet, nous savons, d'après la clinique, qu'un enfant présentant une insuffisance phonologique présente souvent des difficultés dans tous les modules langagiers : lexique, morphosyntaxe. Cela sera confirmé ou non par l'analyse des autres modules.

Les scores des enfants lusophones sont davantage discordants. Nous ne pouvons avancer d'explication tranchée. Simplement, ceci peut être lié au milieu socioculturel dans lequel est immergé l'enfant, qui n'est pas commun à l'ensemble du groupe lusophone. En effet, les trois scores non insuffisants sont ceux des enfants scolarisés dans un milieu socioculturel plutôt favorable. Par des bains de langage dissemblables, nous pensons qu'il y a des différences au niveau du modèle de langue fourni.

De plus, nous reprenons l'idée d'une insuffisance phonologique entravant l'acquisition du lexique pour l'enfant P3. En effet, ce dernier présente déjà des difficultés importantes lors de l'épreuve « Dénomination phonologie ». Il est donc possible que ses difficultés lexicales s'expliquent par ses difficultés phonologiques. Plus largement, pour l'ensemble des enfants lusophones, l'hétérogénéité des résultats peut être en lien avec un meilleur traitement phonologique et donc une discrimination des sons plus efficace avec un stockage du lexique phonologique plus efficace.

En ce qui concerne les deux autres présentant une insuffisance du stock lexical passif, nous pouvons émettre l'idée d'un manque de confrontation à ces items pour les raisons précédemment exposées.

Sur le versant expressif, par l'épreuve de « Dénomination Lexique », le test t de Student montre une différence significative entre les deux groupes. Les enfants lusophones ont un stock lexical expressif plus important.

Les enfants turcophones présentent des scores tous insuffisants. Quant aux scores des enfants lusophones, ils ne sont pas homogènes, ce que nous pouvons expliquer par les mêmes arguments que précédemment. Nous pouvons faire un lien, pour les deux groupes, avec les résultats obtenus sur le versant réceptif. En effet, la compréhension est généralement meilleure que la production. Des lacunes du stock lexical passif engendrent une insuffisance au niveau du stock lexical actif. Ces difficultés peuvent être liées comme pour l'épreuve de « Désignation à partir d'un mot » à l'insuffisance phonologique dont les enfants turcophones font preuve : si les mots n'appartiennent pas au stock lexical passif, ils ne peuvent se retrouver dans le stock lexical actif.

Nous observons cette même corrélation chez les enfants lusophones. Ceux ayant obtenu un score non insuffisant à l'épreuve de « Désignation à partir d'un mot » réussissent également à l'épreuve de « Dénomination Lexique ». À l'inverse, les enfants présentant des faiblesses du stock lexical passif en présentent aussi au niveau du stock lexical actif.

Un seul enfant lusophone, P2, n'ayant pas réussi la désignation s'en sort pour la dénomination. Nous pouvons alors nous poser plusieurs questions : était-il disponible lorsque l'épreuve de dénomination lui a été proposée ? Les items proposés en dénomination lui étaient-ils plus familiers ? D'autres épreuves, plus complètes, évaluant le stock lexical passif nous permettraient de trouver de meilleures explications.

En ce qui concerne le type d'erreurs, nous relevons des paraphrasies sémantiques en grand nombre pour les deux groupes. Les enfants turcophones semblent faire également des erreurs liées au dessin proposé. Chez les lusophones, nous observons des stratégies de compensation. Nous avons relevé beaucoup de périphrases, ce qui nous laisse penser que ces enfants sont capables de s'adapter à une situation et d'utiliser différents outils pour donner une information. C'est aussi le cas pour les quelques néologismes (« roule galette » pour « rouleau ») observés, qui soulignent une compétence acquise ou en voie d'acquisition de règles morphologiques du français. Nous n'observons pas ces stratégies chez les enfants turcophones. Peut-être ne disposent-ils pas encore d'outils pour les développer comme certaines règles morphologiques du français. Nous pouvons penser qu'un rapport typologique proche entre deux langues permet de développer des stratégies plus tôt pour pallier des lacunes linguistiques. Cette idée pourra être confirmée lors de l'analyse du module morphosyntaxique.

L'épreuve « Lexique – Mise en réseaux » explore le pôle signifié du signe linguistique. Les questions visent à évaluer les réseaux sémantiques de l'item « chat ». nous testons ici des concepts qui ne sont pas purement d'ordre linguistique. Le test t de Student, une nouvelle fois, nous indique une différence significative entre les résultats des deux groupes, en faveur des enfants lusophones.

Nous recueillons dans les deux groupes des résultats attendus, critiques et insuffisants. Les enfants turcophones font moins de liens que les enfants lusophones, mais quel que soit le groupe, il s'agit surtout d'associations d'idées et de description. Des éléments de dérivation morphologique, de classe inclusive et de caractères sémiques ne sont pas relevés chez les turcophones et rares chez les lusophones.

Bien qu'elle se focalise sur l'évaluation du réseau sémantique de l'item « chat », cette épreuve est fortement dépendante de la composante linguistique. Ceci peut expliquer les résultats obtenus. Pour SAPIR & WHORF (cités par MANDELBAUM, 1951), le monde est vu au travers du filet de la langue. Il nous faudrait connaître plus précisément les représentations sémantiques du turc et du portugais sur ces mêmes points afin de mieux évaluer les enfants. Nous pourrions imaginer que cette épreuve pourrait être adaptée afin de pouvoir évaluer les représentations sémantiques dans d'autres langues. Nous pouvons aussi nous poser la question du système sémantique : est-il commun aux deux langues ? L'enfant bilingue précoce consécutif dispose-t-il de deux systèmes sémantiques ? Si oui, quand et comment est-il construit ?

Nous avons émis l'hypothèse que les épreuves de lexique seraient réussies de manière équivalente dans les deux groupes, puisque les enfants doivent apprendre le signifiant correspondant à un signifié qu'ils possèdent déjà dans la langue maternelle. Cette hypothèse est clairement infirmée par les résultats recueillis. Il semblerait que les compétences lexicales soient liées à la proximité typologique de la langue maternelle par rapport à la langue seconde, notamment d'un point de vue phonologique. Une étude spécifique à ce propos pourrait se révéler judicieuse.

4. Morphosyntaxe

Pour l'épreuve de « Compréhension morphosyntaxique », le test t de Student met en évidence une différence significative entre les deux groupes en faveur de l'échantillon lusophone.

Les scores de la population turcophone sont insuffisants pour six d'entre eux, critiques pour deux, et attendus pour deux autres. Nous relevons des difficultés notables sur des marques de genre, de nombre, sur les énoncés complexes avec connecteurs subordonnants, sur la forme passive et sur la flexion verbale.

La langue turque et la langue française offrent des systèmes morphosyntaxiques très différents l'un de l'autre. L'ordre des éléments et leur construction sont en tout point divergents. Là où le turc fonctionne exclusivement par suffixation, le français utilise des procédés multiples : préfixation, suffixation, formation parasynthétique. De même, l'ordre des éléments phrastiques diffère. L'enfant turcophone doit s'adapter à un système disposant de plusieurs outils et fonctionnant de manière moins rigide. Comme le système morphosyntaxique du français est plus complexe, il faut plus de temps aussi aux enfants turcophones pour s'y adapter.

En ce qui concerne les difficultés liées au genre, elles sont très nombreuses. Elles semblent marquer la spécificité des enfants d'origine turque en cours d'acquisition du français langue seconde. Ceci est lié à la différence fondamentale entre turc et le français : le turc ne connaît pas la notion de genre. Par conséquent, l'enfant bilingue manque de

repère par rapport à celle-ci. De plus, comme le français ne dispose pas de règles permettant de connaître le genre des noms, il semble justifié que les enfants turcophones mettent davantage de temps à assimiler l'un et l'autre genre (Centre pédagogique de Schaerbeek, 1981).

Il est également possible que ces difficultés soient dues à des confusions d'ordre phonologique. En effet, en français, de nombreux marqueurs morphosyntaxiques n'apparaissent dans la chaîne parlée que sous la forme d'un ou deux phonèmes. Il est donc envisageable que l'enfant ne maîtrisant pas la phonologie ne puisse analyser correctement les morphèmes. En regardant les résultats du groupe turcophone, nous observons que les enfants présentant des difficultés en phonologie en ont aussi en morphosyntaxe. Seuls deux enfants font exception.

L'ordre des éléments phrastiques ne semble pas poser de problème. Les enfants turcophones ont acquis la structure syntaxiques du français : SVO. Nous constatons que les règles syntaxiques sont acquises avant le fonctionnement morphologique.

Les scores du groupe lusophone sont insuffisants pour un enfant, critiques pour un autre, et attendus pour quatre.

Nous pouvons parler d'une tendance à la réussite de cette épreuve pour la majorité des enfants lusophones. Nous relevons des erreurs concernant des énoncés complexes et la flexion verbale. D'autres structures sont acquises ou en cours d'acquisition comme la voix passive ou la marque du possessif, ce qui s'observe également dans la population monolingue francophone. Nous pouvons parler d'une tendance à la réussite de cette épreuve pour la majorité des enfants lusophones.

Nous remarquons que l'enfant qui présente une insuffisance notable dans les différentes épreuves proposées hormis la pragmatique est toujours le même, P3. Il est donc possible qu'il s'agisse d'un enfant en réelle difficulté, mais nous ne pouvons nous avancer davantage. Une investigation plus poussée pourrait s'avérer utile.

L'épreuve de « Programmation morphosyntaxique » indique une différence significative entre les scores des deux groupes, d'après le test U de Mann-Whitney. Les enfants lusophones obtiennent significativement de meilleurs scores que les enfants turcophones.

Ces derniers sont insuffisants pour tous les enfants. Les difficultés relevées concernent la dérivation morphologique nominale et adjectivale, la flexion du verbe en temps, en nombre et en voix, les énoncés complexes avec connecteurs subordonnants, l'emploi du système de marqueurs de possession, la contraction d'articles et la négation. Comme pour la compréhension morphosyntaxique, les différences du fonctionnement morphosyntaxique des deux langues concernées peuvent expliquer les difficultés ici pointées.

Deux scores d'enfants lusophones sont insuffisants, les quatre autres non. Les difficultés mises en évidence concernent surtout la flexion du verbe et la gestion du passif en particulier. Les résultats sont hétérogènes. Les systèmes morphologiques du portugais et du français sont proches et l'ordre des éléments phrastiques est le même (SVO). Ceci peut expliquer ces meilleurs résultats.

Nous constatons que l'enfant P3 présente également des difficultés en programmation morphosyntaxique. L'autre enfant, P6, qui a obtenu un score insuffisant avait un score critique lors de l'épreuve de « Compréhension morphosyntaxique ». Nous posons donc la question suivante : existe-il un décalage « normal » entre la compréhension et la production pour le module morphosyntaxe ? KERN (2005) avance que, comme pour le lexique, un décalage se retrouve entre compréhension et production morphosyntaxiques. Ces deux versants étant fortement corrélés, il est normal que les difficultés constatées en compréhension se retrouvent en production.

L'hypothèse selon laquelle les épreuves de morphosyntaxe seraient mieux réussies pour la langue la plus proche du français morphologiquement et syntaxiquement, soit le portugais, se trouve ainsi validée par les résultats. Cependant, comme nous l'avons observé tout au long de l'analyse des différentes épreuves, il est possible qu'il existe une corrélation avec la phonologie. Est-il possible que la phonologie influence l'apprentissage de la langue seconde ? Pour ces éléments, nous pouvons nous référer à la modularité du langage (RONDAL, 1993), qui met en lien la phonologie et la morphosyntaxe en les présentant comme les aspects computationnels du langage.

Nous pouvons retenir de ces résultats qu'il semble qu'un enfant lusophone, en deux ans d'exposition au français à l'école, ait rattrapé ses pairs monolingues francophones, dans la limite des effectifs de notre population. Par conséquent, nous pouvons envisager qu'un enfant lusophone en grande section de maternelle présentant des lacunes pourrait être un enfant en réelle difficulté nécessitant une prise en charge. A contrario, nous ne pouvons émettre une telle assertion à propos des enfants turcophones. A priori, ils auraient besoin de davantage de temps de contact avec la langue française pour rattraper leur retard. Cela nécessiterait une étude longitudinale sur le même groupe d'enfants afin de déterminer à quel moment ils rattrapent leurs pairs monolingues francophones. Effectivement, tout notre travail se concentre sur des données transversales. Nous avançons que les enfants bilingues locuteurs d'une langue maternelle typologiquement éloignée du français ne rattrapent apparemment pas le retard d'acquisition du français par rapport à leurs pairs monolingues, du moins en début de GSM, mais il semble évident que comme tout retard, il s'estompera et ne constituera pas des difficultés ad vitam aeternam. Une étude longitudinale à ce propos permettrait d'en savoir plus.

II. Apports et limites

Cette étude apporte des éléments nouveaux concernant le bilinguisme précoce consécutif et l'acquisition du français seconde langue. Cependant, il convient de modérer nos propos en raison de certaines limites.

1. Population

La recherche de la population fut un point crucial de notre travail. Effectivement, nous avons défini un certain nombre de critères rigoureux, présentés dans la partie expérimentale, ce qui a rendu difficile sa constitution. L'ensemble de ces critères nous a permis de cibler la population la plus représentative par rapport aux phénomènes que l'on a cherché à étudier. Par ailleurs, en ce qui concerne le paramètre de la catégorie socioprofessionnelle des parents, nous n'avons pas souhaité le contrôler dans un premier

temps, étant donné la restriction déjà importante imposée par les critères de choix de population. Cependant, une fois les fiches informateur recueillies et dépouillées, nous avons pu nous apercevoir que tous les parents des enfants testés, quel que soit le groupe, appartiennent à la même catégorie socioprofessionnelle, la classe ouvrière (selon la classification de l'INSEE). Des catégories socioprofessionnelles différentes auraient constitué un biais important. Nous n'avons pas été confronté à cette difficulté ce qui est positif pour la comparaison.

Si le groupe turcophone a pu être facilement et rapidement trouvé, en revanche, il fut nettement plus difficile de trouver des enfants lusophones. En effet, l'immigration portugaise ayant précédé historiquement l'immigration turque, cette première est plus intégrée à la société française. Beaucoup d'enfants d'origine portugaise ne parlent plus le portugais, ou bien ont eu un double bain de langage dès la naissance.

C'est d'ailleurs un point sur lequel nous n'avons pu recueillir d'éléments d'informations. Bien que la fiche informateur demande des indications à ce sujet, n'ayant de contact qu'avec l'enseignant, nous avons rarement pu arriver à nos fins. Nous ne sommes donc pas en mesure de définir les habitudes langagières à la maison, entre les parents entre eux, avec l'enfant, ou à l'intérieur de la fratrie. Nous ne savons pas quelle langue ils utilisent, à quel niveau, et comment. Il nous aurait fallu mettre en place un système d'entretiens assez poussés avec l'entourage de l'enfant, afin de cerner toute la complexité des habitudes mises en place. Ceci nous pousse à relativiser nos conclusions.

Nous avons dû revoir à la baisse nos objectifs. D'une part, les deux groupes comportent chacun un effectif inférieur à 30 individus. Nos données ne peuvent donc pas être statistiquement représentatives. Une étude plus ambitieuse comportant une population plus importante permettrait d'infirmer ou confirmer nos résultats. D'autre part, les deux groupes sont inégaux en nombre pour les raisons précédemment exposées. Ceci constitue une limite à notre étude.

Par ailleurs, les caractéristiques de la population présentent des inégalités au niveau du milieu socioculturel. En effet, si nous avons pu respecter l'ensemble des critères imposés, dont la catégorie socioprofessionnelle des parents, nous n'avons pu contrôler le milieu socioculturel. Tous les enfants turcophones proviennent de différentes classes de la même école, tandis que les enfants lusophones proviennent non seulement de différentes écoles, mais aussi de différentes villes et différents milieux socioculturels. Ceci pourrait influencer sur le bain de langage reçu et a fortiori les résultats que nous obtenons. L'effectif et l'hétérogénéité du groupe pose le problème de sa représentativité.

En outre, nous remarquons que quatre des enfants lusophones sont les seuls locuteurs de la langue portugaise au sein de leur classe. À l'inverse, tous les enfants turcophones se retrouvent à plusieurs dans la même classe. Être le seul locuteur de sa langue maternelle dans un groupe, pousse l'enfant à développer des outils linguistiques adaptés à l'environnement afin de pouvoir s'intégrer socialement par la communication. Il aurait donc peut-être fallu trouver des enfants turcophones qui soient isolés dans leur classe. Ceci fait référence à la notion d'esprit communautaire développée dans le premier chapitre de cette étude, en particulier concernant la communauté turque en France. Le réseau associatif turcophone est dense et implique la possibilité d'absence de contact avec la langue française. À l'inverse, la communauté lusophone, très importante elle aussi en France, permet un contact permanent avec la langue française.

De plus, les informations sur la place dans la fratrie n'ont pas pu être toutes collectées. Ce critère a une grande importance, puisque la présence d'un aîné permet une introduction différente de la langue seconde auprès de l'enfant au sein du foyer familial (HAMERS, & BLANC, 1983).

2. Protocole

Nous avons utilisé EVALO 2-6, qui est une batterie d'évaluation du langage très récente et très complète. Elle se base sur les modèles théoriques les plus actuels dont l'approche modulaire du langage. Elle intègre l'observation clinique à la quantification des résultats et permet une comparaison des performances de l'enfant par rapport à un échantillon de sujets tout-venants, étalonné de 6 mois en 6 mois pour davantage de précision. Toutes les épreuves sont normées individuellement et nous ont permis de choisir celles qu'on utiliserait dans notre protocole d'expérimentation. Sa version courte est une sélection d'épreuves corrélées fortement aux autres d'un même domaine. C'est un outil de première intention qui convient au cadre d'une étude scientifique. Enfin, le traitement informatisé des données qu'elle offre nous a permis d'avoir accès de manière instantanée au profil des enfants testés, graphiques et tableaux à l'appui.

Nous avons conçu le protocole de passation des épreuves en deux temps d'environ trente minutes chacun. Ceci nous a permis de nous prévenir du biais de la fatigabilité de l'enfant. Nous avons ainsi pu observer au mieux ses compétences.

Par ailleurs, nous avons procédé à la séparation des épreuves dans le souci d'éviter tout effet d'apprentissage. En effet, en souhaitant évaluer le lexique sous l'angle de la compréhension ainsi que sous celui de la production, nous avons eu recours à deux épreuves qui utilisent les mêmes items (respectivement « Désignation à partir d'un mot » et « Dénomination »). Il en est de même pour la morphosyntaxe avec les épreuves « Compréhension morphosyntaxique » et « Programmation morphosyntaxique ».

Enfin, nous avons fait un enregistrement audiovisuel de toutes les passations du protocole d'expérimentation. Nous avons ainsi pu procéder à une analyse qualitative plus fine et plus précise, en particulier pour l'épreuve « Tâche pragmatique 1 : Entretien d'accueil ».

Cependant, comme tout test, il présente des limites, ainsi que notre protocole.

Tout d'abord, ce test a été étalonné et conçu pour des enfants francophones monolingues. Certains items et épreuves ne sont pas adaptés à l'enfant bilingue. Par exemple, dans l'épreuve de Dénomination Phonologie/Lexique, certains items comme « église » sont imprégnés de la culture française ; nous remarquons qu'aucun enfant turc n'a été en mesure de nous fournir cette réponse. Des items plus neutres culturellement nous aurait permis un meilleur aperçu des capacités réelles de l'enfant. Cependant, une épreuve utilisant des items neutres serait difficile à construire puisque la langue influence la représentation du monde (Hypothèse SAPIR-WHORF, in MANDELBAUM, 1951). Par ailleurs, l'épreuve Lexique – Mise en Réseaux qui présente un réel intérêt pour les enfants monolingues francophones peut être biaisé par les représentations sémantiques propres à la langue maternelle et par un manque de vocabulaire en français, nécessaire pour fournir une réponse valide. Nous pouvons imaginer qu'une telle épreuve pourrait être étalonnée en tenant compte de la langue maternelle et de ses représentations sémantiques.

Ensuite, la batterie étant prévue pour une évaluation individuelle, les outils statistiques qu'elle propose ne nous ont pas permis l'analyse de groupes d'enfants. Nous avons tout d'abord dû prendre toutes nos précautions par rapport aux données qu'elle fournit, puis nous avons fait appel à d'autres moyens statistiques, comme le test t de Student et le test U de Mann-Whitney.

Par ailleurs, nous avons recueilli certaines informations sur l'enfant par l'intermédiaire d'un questionnaire adressé au professeur des écoles. Il nous manque par conséquent certaines données importantes, comme l'utilisation de la langue à la maison, la langue employée entre les parents, celle pour l'enfant, le niveau de langue parental et la place dans la fratrie. Dans l'idéal, un bilan langagier dans la langue maternelle de l'enfant, équivalent au protocole EVALO 2-6, ainsi que les informations qu'il nous manque auraient pu apporter des informations intéressantes en ce qui concerne ses aptitudes langagières, et non pas seulement linguistiques. Ceci aurait nécessité des épreuves analogues en turc et en portugais.

Enfin, les périodes d'expérimentation ont commencé en octobre 2009 et se sont poursuivies jusqu'en mars 2010, du fait des difficultés liées à la recherche de population. Par conséquent, il y a un écart de six mois entre les premiers enfants testés et les derniers, au cours desquels ils ont pu bénéficier d'apports linguistiques supplémentaires. En outre, EVALO 2-6 propose un étalonnage par tranches de 6 mois. Par conséquent, certains enfants, selon leur date de naissance et la date de la passation, ne se réfèrent pas au même échantillon de population : certains ont un âge-cible de 5;0, d'autres, de 6;0. Un étalonnage réparti en classes scolaires nous aurait permis une meilleure visibilité et une comparaison à une même norme.

III. Perspectives

Suite à l'analyse, des résultats recueillis, de nouvelles considérations s'offrent à nous. D'une part, il semble important de connaître l'individu bilingue, son développement, les spécificités de son acquisition du langage. D'autre part, nous projeterons nos pistes de réflexions dans le cadre de la pratique orthophonique en soulignant les interrogations des spécialistes du langage et en tentant d'apporter des éléments de réponse.

1. L'être bilingue

Le bilinguisme en France est perçu de différentes façons. D'un côté, l'imaginaire commun est plutôt critique par rapport au bilinguisme. Il est courant que des professionnels de l'éducation ou de l'enfant conseillent à des familles immigrées l'usage exclusif de la langue nationale afin de le préserver d'éventuelles difficultés. La représentation selon laquelle l'acquisition de deux langues entraverait la maîtrise de celles-ci est fréquente : l'enfant ne saurait utiliser aucune des deux langues correctement. Cependant, nous pouvons nuancer cette idée par le statut des langues. En effet, les langues valorisées socialement, notamment à l'école, bénéficie d'une meilleure image et le bilinguisme devient positif. DEPREZ (2000) affirme que cette même valorisation facilite la transmission de la langue par les parents. C'est l'idée du bilinguisme soustractif ou additif (GEIGER-JAILLET, 2005) : dans le premier cas, la langue première n'est pas

valorisée par l'environnement, seule la seconde le sera ; dans le second cas, la langue maternelle est valorisée et va s'adjoindre à la langue seconde.

D'un autre côté, le discours scientifique nuance ces propos et montre de nombreux bénéfices au bilinguisme (LEFEBVRE, 2008). Au niveau linguistique et langagier, les réseaux d'associations et d'automatismes sont quasiment dédoublés. Les enfants bilingues disposent de deux systèmes phonologiques, d'un double stock lexical et de deux modes de fonctionnement morphosyntaxique. Ils jouissent par ailleurs de meilleures facultés métalinguistiques et d'une meilleure sensibilité communicative. Au niveau cognitif, le bilinguisme doterait les individus d'une meilleure flexibilité de pensée, due au transfert constant d'un système de représentations à un autre. Une créativité plus importante, une meilleure attention sélective de haut niveau et une capacité d'abstraction plus grande seraient par ailleurs observées. Au niveau social, l'individu bilingue, disposant de deux cultures, est plus tolérant et fait preuve d'une plus grande ouverture à l'autre.

Si l'individu bilingue est un être à part, son acquisition du langage est tout aussi particulière. Dans le cadre du bilinguisme précoce consécutif, il est important de prendre en considération certaines caractéristiques qui lui sont propres. Dans cette situation, nous pouvons parler de bilinguisme de transition (VARRO, 2004) puisque l'enfant qui arrive non francophone à l'école va devenir bilingue grâce à la scolarisation. D'après notre étude, nous pouvons émettre l'idée que cette transition s'effectue plus rapidement pour les enfants lusophones que pour les enfants turcophones. Entre autres facteurs, ceci peut être en partie lié à la typologie de la langue maternelle : des similarités avec la langue-cible en favorise l'acquisition. Les enfants dont la langue première est plus éloignée connaissent une période de transition plus longue, mais acquerrons les mêmes compétences que les enfants lusophones et les enfants monolingues francophones. AKINCI (1999), qui s'est intéressé aux compétences langagières chez les turcophones plus grands, explique que pour le déterminant, par exemple, ils rattraperont leur retard vers l'âge de 8 ans.

Il serait intéressant et instructif de suivre des groupes d'enfants bilingues de différentes langues maternelles de manière longitudinale afin de mieux connaître son impact sur l'acquisition du français. Ainsi, nos connaissances seraient plus précises sur ces enfants bilingues précoces consécutifs pour déterminer comment et quand ils rattrapent leurs pairs monolingues francophones. Nous pouvons imaginer également des extensions de cette étude à d'autres populations : arabe, slave ou encore asiatique. D'autre part, il est important de tenir compte du contexte dans lequel le travail de recherche s'effectue. Aux USA, les études sur le bilinguisme sont beaucoup plus valorisées car il y a une meilleure reconnaissance des différentes ethnies, par exemple.

L'enfant qui se retrouve immergé dans un milieu dont il ne connaît pas la langue va devoir développer des moyens pour s'adapter. Il va suivre les étapes de développement de la langue cible en passant d'abord par l'utilisation du pointage, de gestes puis l'utilisation de mots et enfin de phrases. En parallèle, il utilisera des moyens de communication non verbaux tels que le pointage ou les gestes. Nous avons précisément retrouvé ces éléments au cours de notre étude. Effectivement, tous les enfants des deux groupes ont fait preuve de compétences para-verbales et non verbales afin de répondre à la situation de communication.

Cependant, l'enfant dispose déjà d'une langue et d'outils dont il va se servir en attendant de maîtriser ceux de la langue seconde. Cela donne lieu à des erreurs considérées comme déviantes chez l'enfant monolingue et qui peuvent s'expliquer lorsqu'on observe de plus près le fonctionnement de la langue maternelle. Il s'agit donc d'erreurs développementales que l'on peut considérer non déviantes dans le cadre du bilinguisme précoce consécutif. C'est en ceci qu'il est important de relativiser le protocole expérimental que nous avons mis en place. Il convient de garder à l'esprit que les épreuves utilisées sont prévues pour des enfants monolingues francophones et que les normes et méthodologies utilisées ne correspondent pas à l'enfant bilingue. Il est nécessaire de relativiser les scores obtenus par les enfants, notamment les résultats qualifiés de critiques ou insuffisants. En gardant la même batterie d'évaluation, il serait intéressant de réaliser un étalonnage par type de bilinguisme et par type de langue maternelle. C'est pour cette raison que nous estimons qu'il est nécessaire de faire une analyse qualitative des erreurs et de se référer au fonctionnement de la langue maternelle.

2. L'orthophonie et le bilinguisme :

L'orthophoniste est un professionnel de la communication, du langage et de la langue. Il est donc normalement le mieux formé à ce qui touche le langage, la langue et la parole.

Nous observons qu'à ce jour, quelques orthophonistes sont peu sensibilisés à la question du bilinguisme et qu'ils ont parfois les mêmes idées reçues que celles exposées précédemment : « *beaucoup de professionnels tels les orthophonistes voient le mélange de langues comme néfaste et par conséquent donnent des conseils aux parents alors qu'ils ne font pas le lien avec le développement normal du bilingue* » (ROMAINE, 1983 in DE HOUWER 1995 ; traduit par nos soins). Cependant, sur le terrain, beaucoup de professionnels moins catégoriques se posent de nombreuses questions quant à la prise en charge de l'enfant bilingue. Ils ne comprennent pas toujours son fonctionnement et manquent d'informations à ce propos. Nous renvoyons à ce sujet le lecteur à l'étude de LEFEBVRE (2008) qui a élaboré un livret d'information sur le bilinguisme et sa prise en charge orthophonique.

Il nous semble donc nécessaire de mieux former les orthophonistes à cette question dans la mesure où les bilingues font partie de la clientèle que l'on retrouve régulièrement en cabinet. Cela pourrait permettre de ne prendre en charge que les enfants qui sont en réelle difficulté langagière. De plus, nous pensons que la prise en charge serait plus adaptée si les orthophonistes connaissaient mieux les singularités de l'enfant bilingue et celles de sa langue maternelle. Les orthophonistes, plus que les autres professionnels et l'enfant lui-même, sont plus aptes à disposer d'informations sur les caractéristiques de la langue maternelle de l'enfant.

En outre, la valorisation du fait d'être bilingue est un facteur non négligeable dans l'acquisition de la langue seconde. En effet, de bonnes compétences langagières en langue première induisent de bonnes compétences en langue seconde. Il s'agit de la théorie des seuils de CUMMINS (1980). Il convient dans cette optique de soulager les parents et la famille du sentiment de culpabilité qu'ils peuvent ressentir et de leur faire prendre conscience de la richesse qu'offre le bilinguisme. La prise en charge orthophonique peut se faire en étroite collaboration avec l'entourage dans le cadre de l'accompagnement familial.

D'après le décret de compétences, l'orthophoniste peut jouer un rôle de prévention et d'information. Il doit donc pouvoir transmettre ses connaissances, rassurer les parents inquiets et d'éviter que les préjugés persistent.

Très tôt, RONJAT (1913) a défini un principe encore recommandé aujourd'hui : « une personne – une langue ». Il est nécessaire pour l'enfant de disposer d'un référent pour chacune des langues. Ainsi, l'enfant saura instinctivement à qui parler dans quelle langue et pourra développer dans le même temps chacune d'elle. En partant de ce principe, il peut être conseillé aux parents de communiquer avec leur enfant dans leur langue maternelle. L'orthophoniste et l'école seront les référents pour la langue française. Ceci est confirmé par les travaux d'ERVIN & OSGOOD (in PARADIS, 1987).

Reconnaître les particularités de l'enfant bilingue permet aussi de prendre du recul par rapport aux outils d'évaluation disponibles. À ce jour, aucun ne permet d'évaluer ce type d'enfant en le comparant à un groupe de pairs bilingues qui constituerait une « norme bilingue ». Il faut donc avant tout connaître les spécificités de la langue maternelle et faire une analyse qualitative des « erreurs » pour déterminer s'il s'agit réellement d'une déviance ou d'une erreur développementale. Il pourrait être utile de créer un outil qui répertorierait les erreurs développementales afin que les orthophonistes puissent s'y référer et les distinguer de celles qui sont déviantes. De plus, il semble nécessaire de créer un étalonnage spécifique à cette population bilingue pour les tests orthophoniques déjà existants.

Nos résultats convergent vers une donnée importante, en lien avec la distance typologique de la langue maternelle à la langue seconde : le temps d'exposition à L2. Il ressort de cette étude que les enfants bilingues locuteurs d'une L1 proche typologiquement du français ont atténué leur retard par rapport à leurs pairs francophones en deux ans de contact par l'école, tandis que les enfants bilingues locuteurs d'une langue dite éloignée nécessite un temps d'exposition d'autant plus que la typologie de L1 est distante de L2.

Nous avons ici ouvert notre réflexion à l'individu bilingue dans sa globalité. Nous avons souligné les spécificités d'acquisition d'une langue seconde, propres aux bilinguismes. L'individu bilingue, notamment l'enfant, est donc à appréhender d'une manière particulière. Comme toute acquisition, celle de la langue seconde est sujette à des erreurs spécifiques et plus marquées ; il peut s'agir d'erreurs développementales à mettre en lien avec la langue maternelle et à différencier de la déviance.

Nous avons aussi projeté notre réflexion à la pratique orthophonique. Nous avons vu qu'il n'existait pas d'outils d'évaluation ni de rééducation adaptés. Par ailleurs, les thérapeutes ne sont pas sensibilisés à cette question pourtant familière bien qu'ils en soient très demandeurs. En effet, la prise en charge orthophonique de l'enfant bilingue oscille entre rééducation du langage proprement dite mais aussi didactiques du français langue étrangère. Notre étude montre qu'il est primordial de s'intéresser aux caractéristiques de la langue maternelle dans le cadre d'une prise en charge. Enfin, nous estimons que celle-ci doit largement s'appuyer sur l'accompagnement familial. Celui-ci s'attachera à valoriser la langue maternelle et à la maintenir dans la cellule familiale, en accord avec des principes favorisant une éducation bilingue profitable.

CONCLUSION

L'importance des faits de plurilinguisme dans le monde n'est plus à démontrer. Les deux tiers de la population planétaire sont concernés. C'est un fait majeur non négligeable. La France est un pays à tradition monolingue. La langue française a longtemps joui d'un rayonnement international, prônée par maints défenseurs et participe à la prétention de l'exception culturelle française.

Cependant elle n'échappe pas aux phénomènes de bilinguisme, en lien notamment avec des mouvements de populations. Cela reste pourtant relativement invisible et nourrit des fantasmes et des idées reçues à propos desquels la communauté scientifique, les professions de la communication et de l'enseignement et les non-initiés tergiversent. Pour certains, le bilinguisme, surtout en contexte d'acquisition d'une langue est néfaste. Pour de nombreux autres, il présente moult bénéfices.

Il en ressort une confusion générale, alors que dans le même temps, de nombreux enfants bilingues sont pris en charge par des orthophonistes, qui se sentent plutôt démunis. Les questionnements sont nombreux et concernent dans la majorité la distinction entre le bilan et la prise en charge d'un enfant monolingue francophone et ceux d'un enfant bilingue. Les frontières entre retard et trouble et les modes de prise en charge, mêmes les plus récents, se retrouvent perturbés. Notre travail s'intéresse à la langue maternelle, plus précisément à son influence sur l'acquisition du français en tant que langue seconde. Pour cette raison, nous nous sommes intéressés à de jeunes enfants bilingues, en voie d'acquisition d'une langue seconde à laquelle ils ont été exposés, après trois ans d'utilisation d'une première langue. Nous les avons observés après deux ans de contact avec cette seconde langue, par l'intermédiaire de l'école.

Au moyen d'un protocole expérimental visant à étudier les compétences langagières d'enfants bilingues de langues maternelles typologiquement différentes, nous avons étudié les modules du langage un à un.

Il en ressort que, comme nous l'avions prévu au préalable, les résultats dans les compétences pragmatiques ne font l'objet d'aucun écart significatif selon la distance typologique entre la langue maternelle et la seconde langue, dans notre étude le français.

Par ailleurs, nous apportons aussi la confirmation que les compétences phonologiques et morphosyntaxiques sont tributaires de la typologie de la langue maternelle et plus rapidement développées chez des enfants bilingues locuteurs d'une langue proche de la langue seconde.

Enfin, nous pensions qu'il en serait de même pour les compétences lexicales, à tort. Nous avons en effet observé un écart significatif entre les deux groupes. Force est de constater qu'elles seraient davantage liées à la proximité typologique, plus particulièrement phonologique, de la langue maternelle par rapport à la langue seconde. C'est en tout cas une piste à approfondir.

Nous concluons que l'acquisition de la phonologie, du lexique et de la morphosyntaxe est fortement influencée par la langue maternelle. Plus elle est proche typologiquement de la langue seconde, plus l'acquisition de cette langue se fera rapidement. Par ailleurs, les compétences pragmatiques sont indépendantes du type de la langue maternelle. Deux

CONCLUSION

années de contact avec la langue française par la voie de la scolarisation semblent suffire aux enfants bilingues locuteurs d'une langue proche typologiquement de la langue seconde pour rattraper leur retard d'acquisition du français par rapport aux enfants monolingues francophones du même âge. Ceci pourrait nous faire penser qu'un enfant de ce profil qui présente des lacunes langagières pourrait être réellement en difficulté. D'un autre côté, les enfants bilingues locuteurs d'une langue typologiquement éloignée de la seconde ne rattrapent pas leur retard par rapport à leurs pairs monolingues francophones en deux ans d'exposition à la langue seconde. Il semble qu'ils auraient besoin d'une durée plus longue de contact avec celle-ci. Nous nous trouvons donc dans l'incapacité de distinguer chez un enfant bilingue correspondant à ce profil, un retard lié au bilinguisme ou un réel trouble du langage.

Ce travail nous a permis d'ouvrir notre réflexion aux considérations qui étaient les nôtres en amont de la phase d'élaboration du projet, d'expérimentation et d'analyse. Il souligne les caractéristiques propres aux processus d'acquisition d'une langue, en contexte de bilinguisme et consécutivement à l'acquisition d'une première langue. Par voie de conséquence l'individu bilingue est à considérer différemment d'un individu monolingue, en particulier dans la typologie des erreurs ; une même erreur pouvant être de l'ordre de la déviance pour un enfant monolingue, mais développementale dans le cas du bilinguisme. Nous avons pu étendre notre réflexion à l'orthophonie. Il s'avère que les praticiens sont peu sensibilisés et peu outillés pour bien cerner les enjeux de leur intervention. Nous avons pu émettre quelques pistes portant sur la prise en charge : centrée sur l'accompagnement familial et la valorisation de la langue maternelle et de la compétence bilingue, elle apporte un savoir théorique et s'appuie sur des principes scientifiques favorisant une éducation bénéfique.

La question de l'acquisition d'une langue seconde est pourtant loin d'être résolue et de nombreux points restent obscurs malgré la multitude de recherches à ce sujet. Nous pouvons pour finir, ouvrir encore notre réflexion et trouver d'autres pistes qu'il serait intéressant d'explorer. Nous avons noté entre autres choses que les enfants bilingues ont de meilleures capacités métalinguistiques que les enfants monolingues. Nous nous posons par conséquent la question de l'effet du bilinguisme sur la conscience phonologique notamment.

Par ailleurs, notre étude s'est appuyée sur une langue maternelle typologiquement proche de la langue seconde, et une autre éloignée. Il pourrait être complémentaire d'observer une étude du même genre sur la base de langues maternelles typologiquement éloignées, à la fois de la langue seconde, et entre elles comme le chinois et le turc par exemple. Il serait également intéressant d'étudier des langues qui ne se rapprochent du français que sur un seul point : soit la phonologie, soit la morphologie, soit la syntaxe afin de déterminer le ou les modules influençant davantage l'apprentissage d'une langue seconde.

Enfin, notre travail a porté sur le « quand », il serait intéressant de le poursuivre en s'intéressant au « comment », c'est-à-dire aux processus et stades spécifiques d'acquisition. Il nous a permis d'observer que les enfants dont la langue maternelle est proche de la langue seconde rattrapent le retard en deux ans de scolarisation par rapport à leurs pairs monolingues dans cette langue seconde, ce qui n'a pas été le cas pour les enfants de langue maternelle plus éloignée. Il serait également passionnant de s'intéresser au moment où ceux-ci rattrapent leur retard, comme pourrait le faire par exemple une étude au Cours Préparatoire sur l'effet de la littéracie et l'exposition au langage écrit.

BIBLIOGRAPHIE

ABDELILAH-BAUER, B. (2006). *Le défi des enfants bilingues*. Paris : La Découverte.

AKINCI M.-A. (2008). De l'apprentissage des langues aux pratiques langagières des jeunes bilingues turcs en France, *Cahier de l'Observatoire des pratiques linguistiques*. 2, 64-71.

AKINCI M.-A. (2003). Une situation de contact de langues : le cas turc-français des immigrés turcs en France. In BILLIEZ, J. (Ed.) *Contacts de langues : modèles, typologies, interventions* (pp. 127-144). Paris : L'Harmattan « Espaces discursifs ».

AKINCI M.-A. (1999). *Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans*. Université Lumière – Lyon 2 : thèse de doctorat.

BANNIARD, M. (1997). *Du latin aux langues romanes*. Paris : Nathan.

BAZIN, L. (2002). *Introduction à l'étude pratique de la langue turque*. Paris : Librairie d'Amérique et d'Orient Adrien Maisonneuve.

BENISTI, J.A. (2004). *Rapport préliminaire de la commission prévention du groupe d'études parlementaire sur la sécurité intérieure*. Paris : Assemblée Nationale.

BOYSSON-BARDIES, B. (de). (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : Odile Jacob.

BOYSSON-BARDIES, B. (de), SAGARD, L., & DURAND, C. (1984). Discernible differences in the babbling of infants according to target language. *Journal of Child Language*, 11, 1-15.

BRIN, F., COURRIER, C., LEDERLÉ, E., & MASY, V. (2006). *Dictionnaire d'Orthophonie*. Isbergues : Ortho Edition.

CARON, J. (1989). *Précis de psycholinguistique*. Presses Universitaires de France : Paris.

Centre pédagogique de Schaerbeek (Belgique) avec la collaboration du groupe animation des « Marolles ». (1981). Turc. *Migrants et formation*, 47, 125-137.

CLARK, E. (1985). The Acquisition of Romance, with Special Reference to French. In SLOBIN, D. I. (Ed.) *The crosslinguistic study of language acquisition*, 1, 687-782.

COQUET, F., FERRAND, P., & ROUSTIT, J. (2009). *EVALO 2-6 : Notes théoriques, méthodologiques et statistiques*. Isbergues, France : Ortho Edition.

COQUET, F., FERRAND, P., & ROUSTIT, J. (2009). *EVALO 2-6 : Ouvrage de l'utilisateur : Aspects méthodologiques et cliniques*. Isbergues, France : Ortho Edition.

COLLARD, C. (2006). *Des sources pour l'histoire de l'immigration en France de 1830 à nos jours : Guide*. Paris : Bibliothèque Nationale de France.

BIBLIOGRAPHIE

- CUMMINS, J. (1980). The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education. In ALATIS, J.E. (Ed). *Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics*. Washington DC : Georgetown University Press, pp. 58-65.
- DEPREZ, C. (2000). Pour un conception plus circulante des langues mises en jeu dans les migrations. In CALVET, L.J., & MOUSSIROU-MOUYAMA, A. *Le plurilinguisme urbain*. Paris : Didier Erudition.
- DE HOUWER, A. (1995). Bilingual language acquisition. In FLETCHER, P., & MCWHINNEY, B. (Eds). *The handbook of child language*. Oxford : Basil Blackwell, pp. 219-250.
- DE HOUWER, A. (2009). *An introduction to bilingual development*. Buffalo : Multilingual Matters.
- DULAY, H.-C., & BURT, M.-K. (1974). Natural sequence in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37-53.
- FEUILLET, J. (2006). *Introduction à la typologie linguistique*. Paris : Honoré Champion.
- GARDES-TAMINE, J. (1998). *La grammaire. 2. Syntaxe*. Paris : Armand Colin.
- GARDES-TAMINE, J. (2003). *La grammaire. 1. Phonologie, morphologie, lexicologie*. Paris : Armand Colin.
- GASS, S., & SCLINKER, L. (1994). *Second Language Acquisition. An introductory Course*. London : Lawrence Erlbaum Associates.
- GEIGER-JAILLET, A. (2005). *Le bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école*. Paris : L'Harmattan.
- GOOSE, A., & GREVISSE, M. (2007). *Le Bon Usage : 14^e édition*. Bruxelles : De Boeck Université.
- GREENBERG, J. H. (2003). *Les langues indoeuropéennes et la famille eurasiatique*. Paris : Belin.
- GROSJEAN, F. (1982). *Life with Two Languages, an Introduction to Bilingualism*. Cambridge : Harvard University.
- GROUX, D., & PORCHER, L. (1998). *L'apprentissage précoce des langues*. Paris : Presses Universitaires de France.
- HAGEGE, C. (2001). *La structure des langues*. Paris : PUF.
- HÅKANSSON, G., SALAMEH, E.-K., & NETTELBLADT, U. (2003). Measuring language proficiency in bilingual children. Swedish-Arabic bilingual children with and without language impairment. In *Linguistics*, 41, 255-288.

BIBLIOGRAPHIE

HAMMERS, J.-F., & BLANC, M. (1983). *Bilinguisme et bilingualité*. Bruxelles : Pierre Mardaga.

HARLY, B. (1986). *Age in Second Language Acquisition*. Clevedon, United Kingdom : Multilingual Matters.

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

International Phonetic Association (1999) *Handbook of the International Phonetic Association : a guide of use the international phonetic alphabet*. Cambridge : Cambridge University Press.

JISA, H. (1989). *Études sur l'acquisition du langage chez les enfants monolingues et bilingues*. Lyon : Thèse de doctorat en sciences du langage.

KERN, S. (2005). De l'universalité et des spécificités du développement langagier précoce. In : HOMBERT, J.-M. (sous la dir.) (2005). *Aux origines des langues et du langage*. Paris : Fayard.

LAMBERT, E., & CHESNET, D. (2001). Novlex : une base de données lexicales pour les élèves de primaire. *L'Année Psychologique*, 101, 277-288.

LEFEBVRE, F. (2008). *Orthophonie et bilinguisme : comment penser la prise en charge orthophonique ? Elaboration d'un livret d'information à l'usage des orthophonistes*. Nantes : Mémoire d'orthophonie.

LÜDI, G., & PY, B. (2003). *Etre bilingue*. Bern, Suisse : Peter Lang.

LUMBROSO, V., & CONTINI, E. (2007). *Marcher, Parler, Jouer, 0-6 ans, les années clés du développement de l'enfant*. Paris : Nathan.

MACNEILAGE, P. F., & DAVIS, B. L. (2000). On the origin of internal structure of word forms. *Science*, 288, 527-531.

MACNEILAGE, P. F., & DAVIS, B. L. (1993). Motor explanations of babbling and early speech patterns. In BOYSSON-BARDIES, B. DE, SCHONEN, S. DE, JUSCZYK, P., MACNEILAGE, P. F., & MORTON, J. (Eds). *Changes in Speech and Face Processing in Infancy : A Glimpse at Developmental Mechanisms of Cognition*. Dordrecht, Nederland : Kluwer.

MALHERBE, M. (2004). *Les langages de l'humanité*. Paris : Robert Laffont.

MANDELBAUM, D. G. (1951). *The selected writing of Edward Sapir*. Berkeley, United States of America : University of California Press.

OSGOOD, C. E. (1953). *Method and Theory in Experimental Psychology*. New York City, United States of America : Oxford University Press.

BIBLIOGRAPHIE

- PARADIS, M. (1987). Bilinguïmes. In RONDAL, J.A., & THIBAUT J.-P. *Problèmes de psycholinguistiques*. Bruxelles : Mardaga.
- PETEK-ŞALOM, G. (1998). Immigrés de Turquie. *Hommes et migration*, 1212, 1-120.
- PETERFALVI, J.-M. (1974). *Introduction à la psycholinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- REGNARD, C. (2006). *Immigration et présence étrangère en France en 2004 : rapport annuel de la DPM*. Paris : La Documentation Française.
- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C., RIOUL, R. (2003). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF Quadrige.
- RODRIGUES-RUIVO, J. (2001). *Portugais et population d'origine portugaise en France*. Paris : L'Harmattan.
- RONDAL, J.-A. (1993). La modularité du langage. Aperçu théorique, données et implications. In *Rééducation orthophonique*, 31, 61-75.
- RONDAL, J.-A. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- RONJAT, J. (1913). *Le développement du langage observe chez un enfant bilingue*. Paris : Champion.
- RUHLEN, M. (1991). *A Guide to the World's Languages*, vol. 1: *Classification*, Stanford, Unites States of America : Stanford University Press.
- SALAMEH, E.-K., HÅKANSSON, G., & NETTELBLADT, U. (2004). Developmental perspectives on bilingual Swedish-Arabic children with and without language impairment: A longitudinal study. In *International Journal of Language and Communication Disorders*, 39, 65-91.
- SAUSSURE, F. (de) (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris : Playot.
- SHANNON, C. E., & WEAVER, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Chicago, United States of America : Illinois Press.
- TEYSSIER, P. (2006). *Manuel de langue portugaise. Portugal-Brésil*. Paris : Klincksieck.
- TINELLI, A. (2004). *De l'exil à l'orthophonie : ou la possible trajectoire linguistique des enfants d'origine turque*. Université Louis Pasteur – Strasbourg : mémoire d'orthophonie.
- VARRO, G. (2008). Le bilinguïsm dans le contexte scolaire français : Déficiés de reconnaissance et mixités. In BENERT, B., EHRHART, S., HELOT, C., & YOUNG A. *Penser le bilinguïsm autrement*. Frankfurt am Main, Deutschland : Peter Lang.

BIBLIOGRAPHIE

VARRO, G. (2004). Acquired knowledge and burning question about family bilingualism : a new vernacular ? In RODRIGUEZ-YANES, X.P., LORENZO SUAREZ, A.M., & RAMALLO, F. (Eds). *Bilingualism and Education : from the family to school*. Frankfurt : Lincom Europa, 75-91.

WALTER, Henriette. (1994). *L'aventure des langues en Occident*. Paris : Robert Laffont.

YAGMUR, K. (1997). *First Language Attrition among Turkish Speakers in Sidney, Studies in Multilingualism*. Vol. 7. Tilburg : Tilburg University Press.

ANNEXES

Annexe I : Fiche informateur

Nom, prénom :

Lieu de résidence :

Age (au moment de l'enquête), date de naissance :

Scolarité :

Lieu de naissance :

Situation familiale :

Place dans la fratrie

Langues parlées par l'enfant :

Activités extrascolaires :

Profession du père :

Situation maritale :

Langues parlées par le père :

Profession de la mère :


Langues parlées par la mère :

Situation maritale :


Opinion et remarques de l'enseignant :

Inductions du testeur	Actes de langage compris	Réponses de l'enfant	Actes de langage produits	Pts
Quelle que soit la réponse de l'enfant : C'est quelqu'un qui aide les enfants, et aussi les grandes personnes, à bien parler.	Donner une information		Recevoir une information	
Quel jour on est aujourd'hui ?	Demander une information		Informé Signifier qu'on ne sait pas	
C'est le matin ou l'après-midi ?	Demander une information		Informé	
Comment tu sais que c'est le matin / l'après-midi ?	Demander une justification		Justifier	
Ce matin / cet après-midi, on va jouer et parler ensemble, si tu es d'accord.	Terminer une conversation		Terminer une conversation	


Non coté P

 **Score Pragma 1* G**

► Analyse qualitative



Actes de langage compris		Actes de langage produits	
Saluer	<input type="checkbox"/>	Saluer	<input type="checkbox"/>
Poser une question	<input type="checkbox"/>	Répondre à une question	<input type="checkbox"/>
Demander une information	<input type="checkbox"/>	Donner une information	<input type="checkbox"/>
Demander un récit	<input type="checkbox"/>	Raconter	<input type="checkbox"/>
Demander une explication	<input type="checkbox"/>	Expliquer	<input type="checkbox"/>
Demander une justification	<input type="checkbox"/>	Justifier	<input type="checkbox"/>
Donner une information	<input type="checkbox"/>	Demander une information / explication	<input type="checkbox"/>
Recevoir / comprendre une explication	<input type="checkbox"/>	Donner une explication	<input type="checkbox"/>
Terminer une conversation	<input type="checkbox"/>	Terminer une conversation	<input type="checkbox"/>


 Observations cliniques

EVALO 7-6

Cahier de passation et de notation - Version « Courte » - 5

Dénomination Phonologie / Lexique

Liste restreinte

Domaine :	Âge d'application :		
Phonétique et Lexique	2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois		

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

Pts Lex 1 : mots attendus en première intention (2 pts) — Pts Lex 2 : mots attendus après ébauche orale (1 pt)
 Il n'y a de cotation pour les couleurs qu'à la rubrique Lex1.
 Pts Ph 1 : mots corrects (suite à dénomination en première intention ou après ébauche orale) (2 pts)
 Pts Ph 2 : mots corrects après répétition (1 pt)

	Mots produits (Périphrases, Gestes)	Pts Lex1	Mots produits après ébauche	Pts Lex2	Pts Ph 1	Mots répétés	Pts Ph 2	Pts Ph2'
bras								
front								
coude								
menton								
robe								
pantalon								
jupe*								
étagère								
four								
frigo								
casserole								
assiette								
pot								
rouleau								
carafe								
herbe								
arbre								
feuille								
nid								
coquille								
champignon								
cerise*								
nuage								
église								
garage								
tarte								
oeuf								
rideau								
robinet								
échelle								
râteau								
panier								
S/Totaux		/64		/32	/64		/32	

	Produits	Lex1	Après ébauche	Lex2	Ph1	Mots répétés	Ph2	Ph2'
	Reports S/totaux							
	saute							
	cueille							
	repasse							
	lance							
	peint							
	coud							
	tricote							
	brille							
	Total verbes							
		/16		/ 8	/16		/8	
	Score Lex1		Score Lex 2			Score Ph1		
⚠	Pour scores, voir carnet de consignes	/80		/40	/ 80	Score Ph2	/40	
⚠	Score Lexique total (Lex 1+Lex 2) :	<input type="text"/>		⚠	Score Phono total (Ph 1+ Ph2) :	<input type="text"/>		
					Mots bien répétés (Ph2') :	<input type="text"/>		
Mots non produits en Lex	$40 - \frac{(\text{Lex1} + \text{Lex2})}{2} =$	<input type="text"/>		Mots restants altérés en Ph	$\frac{(\text{Lex1} + \text{Lex2})}{2} - \frac{(\text{Ph1} + \text{Ph2}')}{2} =$	<input type="text"/>		
⚠	Gain Déno Lexique	<input type="text"/>		⚠	Gain Déno phonologie	<input type="text"/>		
	$\frac{\text{Lex2}}{40 - \frac{\text{Lex1}}{2}} \times 100 =$	%			$\frac{\text{Ph2}'}{\frac{\text{Lex1}}{2} + \text{Lex2}} \times 100 =$	%		

Profil lexique / phonologie

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

Mots produits en première intention $\frac{\text{Lex1}}{2}$

Mots corrects $\frac{\text{Ph1}}{2}$

ÉVALO 2-6


Analyse lexicale

	oui	non	Nombre		
Recours à une périphrase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Recours au geste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Mots produits avec temps de latence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Paraphasies 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		phonétiques <input type="checkbox"/>	sémantiques <input type="checkbox"/>

Analyse phonologique

▪ **Indiquer le nombre d'erreurs par catégorie de 1 à 12, dans chaque case.**

Pour faciliter l'analyse, se référer à la grille d'analyse des altérations phonologiques, en fin de cahier d'épreuves. Procéder à l'analyse qualitative en relevant notamment le type d'erreurs le plus fréquemment rencontrées.

Altération de la syllabe ou du mot	1- Ajout de syllabe			
	2- Élision de syllabe			En début de mot
				En intermédiaire
				Contraction de 2 syllabes
	3- Ajout de phonème			En début de mot
			A l'intérieur d'un mot	
4- Élision de phonème			En initiale	
			En intervocalique	
			En finale de syllabe (CVC = CV)	
5- Simplification de groupe consonantique			En finale de mot	
Assimilation	6- Assimilation			Entre deux syllabes
				Entre deux phonèmes
Changement d'ordre	7- Interversión de syllabes			
	8- Inversion de phonèmes			Phonèmes contigus
				Phonèmes non contigus
Substitution	9- Substitution vocalique			
	10- Substitution consonantique			Changement de mode
				Changement point d'articulation
			Changement de sonorité	
Processus combiné	11- Complexification			Oral / Nasal
	12- Erreur de segmentation			

Prosodie des mots Adaptée Non adaptée




 Observations cliniques

Programmation morphosyntaxique

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

- ▼ Manipuler les petits jouets et verbaliser comme indiqué.
- ▼ « **Je vais t'expliquer ce que je fais. Après, ce sera à toi d'expliquer ce que je fais.** ».
- **1 point par phrase correctement complétée avec le marqueur morphosyntaxique ou la flexion attendu(e) (/ 14).**

Manipulations pour indiçage	Verbalisations pour indiçage	Manipulations pour test	Phrases à compléter - productions attendues	Productions de l'enfant	Pts
Montrer un personnage masculin.	<i>Oh, le monsieur est bien habillé, il est beau !</i>	Montrer un personnage féminin.	Oh, la dame est bien habillée elle est <u>belle</u> !		
Prendre un monsieur et une dame. Faire marcher le monsieur.	<i>Regarde le monsieur : il marche.</i>	Faire marcher la dame.	Regarde la dame :<u>elle</u> marche / se promène /.....		
Prendre un monsieur et une dame. Faire marcher la dame.	<i>La dame marche.</i>	Laisser le monsieur immobile.	Le monsieur <u>ne</u> marche pas / ne bouge pas.		
Prendre un monsieur et un chien ; les faire marcher ensemble.	<i>Le monsieur promène son chien.</i>	Prendre les 2 messieurs et les 2 chiens ; les faire marcher ensemble.	Les messieurs promènent <u>leur</u> chien.		
Mettre 1 dame et 1 chat côte à côte. Montrer le chat.	<i>C'est le chat de la dame.</i>	Mettre 1 chien et 1 monsieur côte à côte. Montrer le chien.	C'est le chien <u>du</u> monsieur.		
Mettre 1 dame et 1 fille côte à côte, les faire avancer.	<i>Voilà une dame qui promène sa fille.</i>	Mettre 1 monsieur et 1 chien côte à côte, les faire avancer.	Voilà un monsieur<u>qui</u> promène son chien.		
Prendre une dame et un bébé : la dame couche le bébé dans le berceau.	<i>La dame couche le bébé.</i>	Faire coucher la dame.	La dame<u>se</u> couche / s'allonge.		
Coucher un enfant sur la table.	<i>Chut ! (+ geste). L'enfant dort.</i>	Coucher les 2 enfants sur la table.	Chut ! (+geste). Les enfants <u>dorment</u>.		
Montrer le chien marron.	<i>Regarde, c'est un papa, c'est un chien.</i>	Montrer le chien noir.	Regarde c'est une maman, c'est une<u>chienne</u>.		
Total partiel :					

Manipulations pour indiçage	Verbalisations pour indiçage	Manipulations pour test	Phrases à compléter - productions attendues	Productions de l'enfant	Pts
Report total partiel :					
Prendre un garçon et une fille. Mettre le garçon devant la fille. Montrer le garçon.	<i>Le garçon cache la fille.</i>	Sans modifier la mise en scène. Montrer la fille.	La fille est <u>cachée par</u> le garçon. <i>Explique avec le mot « cacher ». La fille...</i>		
Prendre un monsieur et la voiture. Le monsieur pousse la voiture. Montrer la voiture.	<i>La voiture est poussée par le monsieur.</i>	Prendre un monsieur et le banc. Le monsieur pousse le banc. Montrer le banc.	Le banc est <u>poussé par</u> le monsieur. <i>Explique avec le mot « pousser ». Le banc....</i>		
Mettre le monsieur dans la voiture, la faire rouler puis s'arrêter. Faire sortir le personnage de la voiture et lui faire pousser la voiture.	<i>La voiture est en panne, le monsieur la pousse.</i>	Refaire le même scénario.	Le monsieur pousse la voiture<u>parce qu'elle est en</u> panne.		
Faire sauter très haut un garçon, le faire tourner plusieurs fois sur lui-même, le faire marcher. (Verbaliser en même temps que l'on réalise les 3 actions)	<i>Regarde : le garçon saute, il tourne, il marche.</i>	Faire tourner le garçon plusieurs fois sur lui-même.	Rappelle-toi, avant, le garçon<u>a sauté / sautait.</u> (temps passé)		
Faire sauter très haut un garçon, le faire tourner plusieurs fois sur lui-même. (Verbaliser en même temps que l'on réalise les 2 actions)	<i>Regarde encore une fois : le garçon saute, il tourne...</i>	Sans réaliser la 3 ^{ème} action.	Et après, le garçon <u>marchera / va marcher.</u> (temps futur)		
  Score Programmation morphosyntaxique*					/14
 Observations cliniques					
<p>14 - Cahier de passation et de notation - Version « Courte »</p> <p style="text-align: right;">EVALO 2-6</p>					

Test phonétique

Domaine :

Âge d'application :

Phonétique et phonologie

2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois



Livret de
CONSIGNES
ET COTATION
p. 58

▼ « Écoute bien. Dis comme moi ».

▼ Identifier les phonèmes bien ou mal réalisés.

	+/-		+/-		+/-
a - o		u - ou		eu - o	
a - an		o - on		é - in	
oi		ui		oin	
pa		ta		ka	
ba		da		ga	
ma		na		gna	
fa		sa		cha	
va		za		ja	
ra		la		ya	
pra		tra		cra	
pla		fla		cla	

>> Qualification de l'altération phonétique ____

Élision : absence du phonème

Substitution : remplacement du phonème par un autre phonème

Distorsion : réalisation motrice erronée du phonème

Phonèmes Altération	Voyelles	p - b	t - d	k - g	m - n	f - v	s - z	ch - j	l	r	gn	ill
	Élision											
Substitution												
Distorsion à qualifier												

Hypotonicité	oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>
Hypertonicité	oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>

Altération phonétique
(en fonction de l'âge de l'enfant)

oui non



Lexique - Mise en réseaux

Domaine :

Âge d'application :

Lexique

2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois



Livret de
CONSIGNES
ET COTATION
p. 76

- ▼ Montrer l'image du chat pendant l'explication d'introduction. La cacher ensuite.
- ▼ « *C'est un chat. Est-ce que tu as un chat ? Est-ce que tu connais quelqu'un qui a un chat ?* » « *On va parler du chat ...* »
- ▮ 0, 1 ou 2 point(s) selon les consignes de cotation (/ 26).

Questions	Réponses attendues	Réponses de l'enfant	Pts
<i>Pense à un chat (ton chat), comment c'est un chat ?</i>	Description : caractères physiques		
	Description : comportements		
<i>Que mange le chat ?</i>	Association d'idées - alimentation		
<i>Qu'est-ce que ça fait comme bruit un chat ?</i>	Association d'idées - cris		
<i>Qu'est-ce qu'il aime bien faire, le chat ?</i>	Association d'idées - actions		
<i>Où habite le chat ?</i>	Association d'idées - habitat		
<i>Qu'est-ce qu'on peut faire avec un chat ?</i>	Association d'idées - interactions		
<i>Comment dit-on pour parler de la maman chat, de la dame chat, c'est une ...</i>	Dérivation – famille de mots		
<i>Comment dit-on pour parler du bébé chat, c'est un ...</i>			
<i>Peux-tu me dire des sortes de chats ?</i>	Extension de la classe des chats		
<i>Un garçon c'est une personne, un chat c'est un ...</i>	Classe inclusive		
<i>Est-ce que un chat et un livre, c'est pareil ? Explique comment ils sont.</i>	Caractères sémiques		
<i>Est-ce que un chat et un chien, c'est pareil ? Explique comment ils sont.</i>	Caractères sémiques		

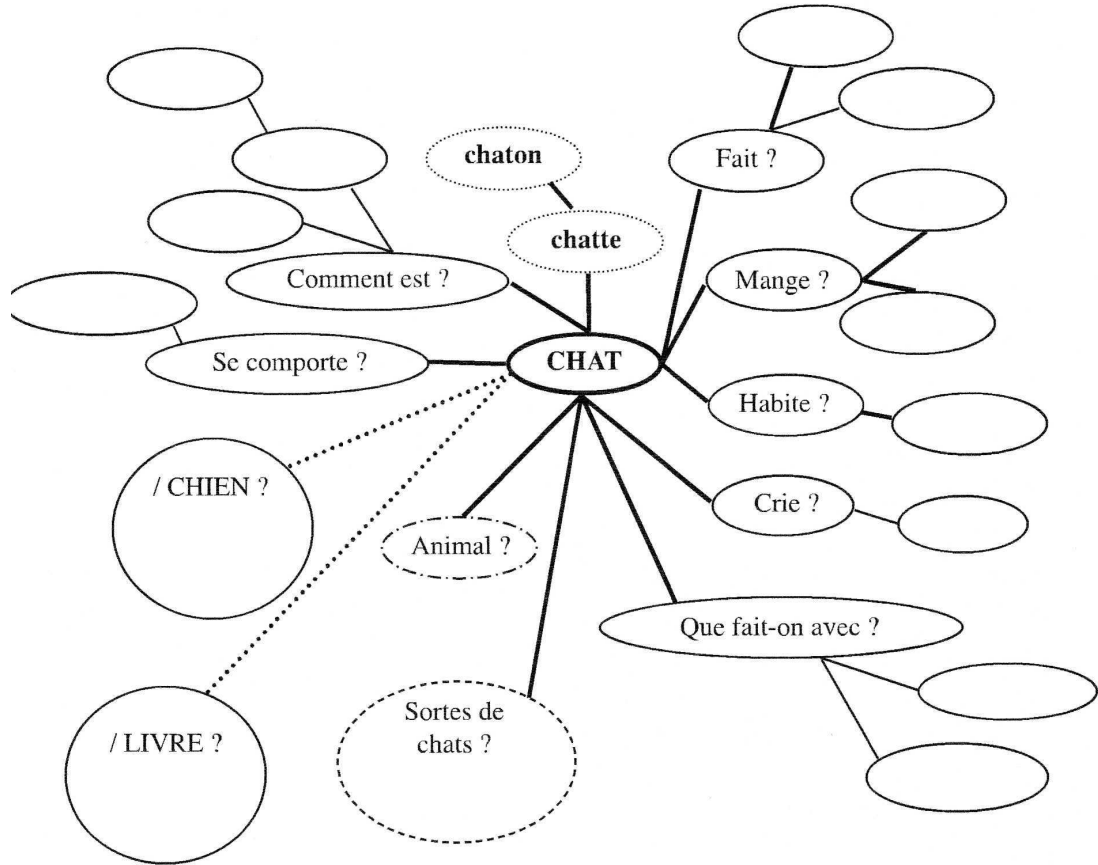
Score Lexique réseaux*

/26



Observations cliniques

▼ Compléter le schéma du réseau lexical à partir du mot « chat »



Désignation à partir d'un mot Liste restreinte

Domaine :

Lexique

Âge d'application :

2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois



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

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



Score Désignation mot*

/21



Observations cliniques

Compréhension morphosyntaxique

Domaine :

Âge d'application :

Morphosyntaxe

2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois






Livret de
CONSIGNES
ET COTATION
p. 78

- ▼ Mettre les petits jouets nécessaires à disposition au fur et à mesure.
- ▼ « **Voici des petits jouets. Écoute ce que je vais te dire. Fais la même chose avec les jouets.** ».
- ▶ 1 point par consigne correctement réalisée (/35).

Matériel	Éléments morpho-syntaxiques ciblés	Énoncés	Manipulations réalisées par l'enfant	Pts	S/T
Tous les personnages	Singulier / pluriel à travers le déterminant	<i>UN personnage marche.</i>			
		<i>DES personnages marchent.</i>			/2
Tous les personnages présentés debout	Quantificateurs	<i>QUELQUES personnages sont couchés.</i>			
Tous les personnages présentés couchés		<i>TOUS les personnages sont debout.</i>			/2
2 messieurs 1 garçon	Singulier / pluriel à travers la flexion verbale	<i>Il DORT.</i>			
		<i>Ils DORMENT.</i>			/2
1 garçon 1 fille	Genre et nombre du pronom personnel	<i>Fais-LA marcher.</i>			
		<i>Fais-LE sauter.</i>			
		<i>Fais-LES tourner.</i>			
1 garçon 1 fille 1 chien 1 chat		<i>ELLE promène le chien.</i>			
		<i>IL promène le chat.</i>			/5
1 garçon 1 fille	Réversibilité agent/objet de l'action	<i>LA FILLE pousse LE GARÇON.</i>			
		<i>LE GARÇON pousse LA FILLE.</i>			/2
	Connecteurs subordonnants	<i>Le garçon court ET il tombe.</i>			
<i>Le garçon et la fille dansent MAIS la fille est fatiguée.</i>					
		<i>La fille se cache PARCE QUE le garçon court après elle.</i>			/3
1 garçon 1 fille 2 chiens	Affirmation / négation	<i>Le garçon SAUTE.</i>			
		<i>La fille NE SAUTE PAS.</i>			
		<i>Donne-moi un chien : le chien N'EST PAS noir.</i>			/3
Total partiel :					/19

EVALO 2-6

Cahier de passation et de notation - Version « Courte » - 15

Matériel	Éléments morpho-syntaxiques ciblés	Énoncés	Manipulations réalisées par l'enfant	Pts	S/T
Report total partiel :					
1 garçon 1 fille	Actif / passif	<i>Le garçon CACHE la fille.</i>			
		<i>Le garçon EST CACHÉ par la fille.</i>			
1 monsieur 1 voiture		<i>Le monsieur POUSSE la voiture.</i>			
		<i>Le monsieur EST POUSSÉ par la voiture.</i>			/4
2 messieurs 1 dame – devant chacun d'eux, en terme à terme un animal (monsieur 1 – un chien, monsieur 2 – un chat, dame – un chien)	Marques de possession	<i>Le monsieur promène SON chien.</i>			
		<i>Le monsieur promène LE CHIEN DE LA DAME.</i>			/2
1 dame 1 fille 1 bébé 1 berceau	Forme pronominale	<i>La dame COUCHE le bébé.</i>			
		<i>La dame SE COUCHE.</i>			/2
1 dame 1 bébé 1 berceau	Connecteurs temporels	<i>AVANT de marcher, la dame couche le bébé.</i>			
		<i>APRÈS avoir levé le bébé, la dame se promène.</i>			/2
2 messieurs (aux cheveux noirs, avec un casque) 1 dame 1 chien 1 chat 1 voiture	Relatifs	<i>Le monsieur QUI a les cheveux noirs monte dans la voiture.</i>			
		<i>Le monsieur QUI a un casque saute.</i>			
		<i>Le monsieur QUI porte le chien marche.</i>			
		<i>Le chat QUE porte la dame tombe.</i>			/4
2 chiens 1 chat	Connecteurs coordonnants	<i>Donne-moi un chien OU un chat.</i>			
		<i>Donne-moi un chien ET un chat.</i>			/2
  Score Compréhension morphosyntaxique*					/35
 Observations cliniques					
16 - Cahier de passation et de notation - Version « Courte »					
EVALO 2-6					

Annexe III : Tableaux d'étalonnage des épreuves proposées

Pragma 1

Score Pragma 1

	Sujets tout venants									
	EcT	-5	-4	-3	-2	-1	Moy	+1	+2	+3
2,6 ans										
3,0 ans										
3,6 ans										
4,0 ans										
4,6 ans	11,58		0	1,4	13,0	24,6	36,14	47,7	59,3	70,9
5,0 ans	7,78	1,9	9,7	17,5	25,3	33,0	40,81	48,6	56,4	64,1
5,6 ans	8,02	0,7	8,7	16,7	24,7	32,8	40,78	48,8	56,8	64,8
6,0 ans	9,36	0	3,9	13,2	22,6	32,0	41,32	50,7	60,0	69,4

Tableau 39 : Étalonnage EVALO 2-6 de l'épreuve « Tâche pragmatique 1 : Entretien d'accueil »

Dénomination

Score Déno Phono Total - Liste restreinte

	Sujets tout venants									
	EcT	-5	-4	-3	-2	-1	Moy	+1	+2	+3
2,6 ans	20,99				0	14,34	35,33	56,32	77,31	
3,0 ans	11,49	0,19	11,68	23,17	34,66	46,15	57,64	69,13	80,00	
3,6 ans	8,99	14,33	23,32	32,31	41,30	50,29	59,28	68,27	77,26	
4,0 ans	13,65	0	8,57	22,22	35,87	49,52	63,17	76,82	>76,82	
4,6 ans	15,42	0	2,50	17,92	33,34	48,76	64,18	79,60	>79,60	
5,0 ans	13,53	0	13,50	27,03	40,56	54,09	67,62	80,00		
5,6 ans	10,96	13,49	24,45	35,41	46,37	57,33	68,29	79,25	>79,25	
6,0 ans	6,10	42,33	48,43	54,53	60,63	66,73	72,83	78,93	>78,93	

Tableau 40 : Étalonnage EVALO 2-6 de l'épreuve « Dénomination Phonologie »

Lexique désignation à partir d'un mot

Score *Désignation mot* – Liste restreinte

	Sujets tout venants									
	EcT	-5	-4	-3	-2	-1	Moy	+1	+2	+3
2,6 ans	3,94			0,00	3,95	7,89	11,83	15,77	19,71	>19,71
3,0 ans	3,71	0	0,85	4,56	8,27	11,98	15,69	19,40	>19,40	
3,6 ans	3,08	2,07	5,15	8,23	11,31	14,39	17,47	20,55	>20,55	
4,0 ans	2,02	8,60	10,62	12,64	14,66	16,68	18,70	20,72	>20,72	
4,6 ans	1,78	10,62	12,40	14,18	15,96	17,74	19,52	>19,52		
5,0 ans	1,09	14,61	15,70	16,79	17,88	18,97	20,06	>20,06		
5,6 ans	1,35	13,27	14,62	15,97	17,32	18,67	20,02	>20,02		
6,0 ans	1,24	14,24	15,48	16,72	17,96	19,20	20,44	>20,44		

Tableau 41 : Étalonage EVALO 2-6 pour l'épreuve « Désignation à partir d'un mot »

QuickTime™ et un
décompresseur
sont requis pour visionner cette image.

Tableau 42 : Étalonage EVALO 2-6 pour l'épreuve « Dénomination Lexique »

Lexique réseaux

Score *Lexique réseaux*

	Sujets tout venants									
	EcT	-5	-4	-3	-2	-1	Moy	+1	+2	+3
2,6 ans	2,74					0	2,43	5,17	7,91	10,65
3,0 ans	2,62				0	1,58	4,21	6,83	9,45	12,08
3,6 ans	3,68				0	2,67	6,36	10,04	13,72	17,41
4,0 ans	3,12			0	1,17	4,28	7,40	10,52	13,63	16,75
4,6 ans	3,46			0	2,60	6,06	9,52	12,97	16,43	19,89
5,0 ans	3,15		0	0,85	4,00	7,15	10,29	13,44	16,59	19,73
5,6 ans	3,16		0	2,08	5,24	8,39	11,55	14,71	17,87	21,03
6,0 ans	3,16		0	2,77	5,92	9,08	12,23	15,39	18,55	21,70

Tableau 43 : Étalonage EVALO 2-6 pour l'épreuve « Lexique mise en réseaux »

Compréhension morphosyntaxique

Score Compréhension morphosyntaxique

	Sujets tout venants									
	EcT	-5	-4	-3	-2	-1	Moy	+1	+2	+3
2,6 ans	8,22				0	2,56	10,79	19,01	27,23	35,00
3,0 ans	9,57				0	7,65	17,22	26,79	35,00	
3,6 ans	5,69	0	0,94	6,64	12,33	18,02	23,71	29,40	35,00	
4,0 ans	5,15	0,20	5,35	10,50	15,65	20,80	25,94	31,09	35,00	
4,6 ans	4,67	3,75	8,42	13,09	17,76	22,43	27,11	31,78	35,00	
5,0 ans	5,35	1,45	6,81	12,16	17,51	22,86	28,21	33,56	35,00	
5,6 ans	4,20	8,90	13,10	17,30	21,49	25,69	29,89	34,09	35,00	
6,0 ans	2,84	16,82	19,66	22,50	25,34	28,18	31,02	33,86	35,00	

Tableau 44 : Étalonnage EVALO 2-6 de l'épreuve « Compréhension morphosyntaxique »

Programmation morphosyntaxique

Score Programmation morphosyntaxique

	Sujets tout venants									
	EcT	-5	-4	-3	-2	-1	Moy	+1	+2	+3
2,6 ans	1,60					0	1,31	2,90	4,50	6,09
3,0 ans	2,13				0	1,36	3,49	5,62	7,76	9,89
3,6 ans	2,12				0	2,08	4,20	6,32	8,44	10,56
4,0 ans	1,91			0	1,97	3,89	5,80	7,71	9,62	11,53
4,6 ans	2,10		0	0,41	2,50	4,60	6,70	8,79	10,89	12,99
5,0 ans	2,07		0	1,03	3,10	5,17	7,23	9,30	11,36	13,43
5,6 ans	1,75		0	2,32	4,07	5,82	7,56	9,31	11,06	12,81
6,0 ans	2,21		0	1,77	3,98	6,19	8,41	10,62	12,83	15,05

Tableau 45 : Étalonnage EVALO 2-6 pour l'épreuve « Programmation morphosyntaxique »

Annexe IV : Profils de synthèse de notre population

QuickTime™ et un
décompresseur
sont requis pour visionner cette image.

Figure 16 : Profil de synthèse de l'enfant T1

QuickTime™ et un
décompresseur
sont requis pour visionner cette image.

Figure 17 : Profil de synthèse de l'enfant T2

QuickTime™ et un
décompresseur
sont requis pour visionner cette image.

Figure 18 : Profil de synthèse de l'enfant T3

QuickTime™ et un
décompresseur
sont requis pour visionner cette image.

Figure 19 : Profil de synthèse de l'enfant T4

QuickTime™ et un
décompresseur
sont requis pour visionner cette image.

Figure 20 : Profil de synthèse de l'enfant T5

QuickTime™ et un
décompresseur
sont requis pour visionner cette image.

Figure 21 : Profil de synthèse de l'enfant T6

QuickTime™ et un
décompresseur
sont requis pour visionner cette image.

Figure 22 : Profil de synthèse de l'enfant T7

QuickTime™ et un
décompresseur
sont requis pour visionner cette image.

Figure 23 : Profil de synthèse de l'enfant T8

QuickTime™ et un
décompresseur
sont requis pour visionner cette image.

Figure 24 : Profil de synthèse de l'enfant T9

QuickTime™ et un
décompresseur
sont requis pour visionner cette image.

Figure 25 : Profil de synthèse de l'enfant T10

QuickTime™ et un
décompresseur
sont requis pour visionner cette image.

Figure 26 : Profil de synthèse de l'enfant P1

QuickTime™ et un
décompresseur
sont requis pour visionner cette image.

Figure 27 : Profil de synthèse de l'enfant P2

QuickTime™ et un
décompresseur
sont requis pour visionner cette image.

Figure 28 : Profil de synthèse de l'enfant P3

QuickTime™ et un
décompresseur
sont requis pour visionner cette image.

Figure 29 : Profil de synthèse de l'enfant P4

QuickTime™ et un
décompresseur
sont requis pour visionner cette image.

Figure 30 : Profil de synthèse de l'enfant de P5

QuickTime™ et un
décompresseur
sont requis pour visionner cette image.

Figure 31 : Profil de synthèse de l'enfant P6

Annexe V : Résultats obtenus par les deux groupes

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
Pragmatique 1	49 1,05	28 -1,39	47 0,78	49 0,82	26 -1,9	29 -1,47	28 -1,59	36 -0,62	39 -0,23	37 -0,49
Dénomination Phonologie	36 -2,34	29 -2,85	33 -3,22	42 -5,05	33 -2,56	27 -3,77	32 -3,31	34 -2,48	41 -1,97	27 -3
Désignation	7 -11,98	6 -12,9	8 -8,9	10 -8,42	3 -15,65	10 -7,42	14 -4,46	10 -9,23	12 -7,39	10 -9,23
Dénomination Lexique	9 -5,49	6 -5,8	12 -4,68	9 -6,01	3 -6,11	27 -3,29	11 -4,77	13 -5,08	16 -4,77	20 -4,35
Lexique - Mise en Réseaux	1 -2,95	0 -3,27	6 -1,76	3 -2,92	1 -2,95	1 -3,34	2 -3,02	3 -2,31	5 -1,68	9 -0,41
Compréhension morphosyntaxique	20 -1,53	12 -3,03	20 -2,35	18 -4,58	16 -2,28	17 -3,07	19 -2,59	24 -0,79	23 -0,97	20 -1,53
Programmation morphosyntaxique	0 -3,49	0 -3,49	2 -3,18	2 -2,9	0 -3,49	2 -3,18	1 -3,75	1 -3,01	3 -2,04	1 -3,01

Tableau 46 : Présentation des résultats du groupe turcophone

	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Pragmatique 1	37 -0,49	43 0,28	43 0,28	45 0,39	38 -0,36	34 -0,85
Dénomination Phonologie	57 -0,78	62 -0,57	48 -3,49	78 0,85	59 -0,64	66 -0,21
Désignation	12 -7,39	16 -2,98	13 -5,2	21 0,45	21 0,86	19 -0,76
Dénomination Lexique	35 -2,81	56 -0,61	18 -4,13	72 0,69	47 -1,57	53 -0,89
Lexique - Mise en Réseaux	4 -2	7 -1,44	5 -2,07	10 -0,71	5 -1,68	8 -1,12
Compréhension morphosyntaxique	25 -0,6	26 -0,93	21 -2,12	31 -0,01	26 -0,41	24 -1,4
Programmation morphosyntaxique	4 -1,56	5 -1,46	3 -2,61	7 -0,64	10 1,34	4 -2,03

Tableau 47 : Présentation des résultats du groupe lusophone

TABLE DES ILLUSTRATIONS

1. Liste des Tableaux

<u>Tableau 1</u> : Les voyelles du français	verso 12
<u>Tableau 2</u> : Les consonnes du français.....	verso 12
<u>Tableau 3</u> : Les voyelles du portugais.....	verso 13
<u>Tableau 4</u> : Les diphtongues du portugais.....	verso 13
<u>Tableau 5</u> : Les consonnes du portugais.....	verso 13
<u>Tableau 6</u> : Les voyelles du turc	verso 15
<u>Tableau 7</u> : Les consonnes du turc	verso 15
<u>Tableau 8</u> : Actes de langage évalués dans l'épreuve « Tâche pragmatique 1 : Entretien d'accueil »	32
<u>Tableau 9</u> : Présentation des enfants turcophones.....	39
<u>Tableau 10</u> : Présentation des enfants lusophones	39
<u>Tableau 11</u> : Résultats du groupe turcophone à l'épreuve « Tâche Pragmatique 1 : Entretien d'accueil »	45
<u>Tableau 12</u> : Résultats du groupe turcophone à l'épreuve « Dénomination Phonologie / Lexique » (Ph Tot)	46
<u>Tableau 13</u> : Résultats du groupe turcophone à l'épreuve « Désignation à partir d'un mot »	47
<u>Tableau 14</u> : Résultats du groupe turcophone à l'épreuve « Dénomination Phonologie / Lexique » (Lex tot).....	47
<u>Tableau 15</u> : Résultats du groupe turcophone à l'épreuve « Lexique - Mise en réseaux »	47
<u>Tableau 16</u> : Résultats du groupe turcophone à l'épreuve « Compréhension morphosyntaxique »	48
<u>Tableau 17</u> : Résultats du groupe turcophone à l'épreuve « Programmation morphosyntaxique »	48

TABLE DES ILLUSTRATIONS

<u>Tableau 18</u> : Résultats du groupe lusophone à l'épreuve « Tâche pragmatique 1 : Entretien d'accueil »	49
<u>Tableau 19</u> : Résultats du groupe lusophone à l'épreuve « Dénomination Phonologie / Lexique » (Ph tot).....	49
<u>Tableau 20</u> : Résultats du groupe lusophone à l'épreuve « Désignation à partir d'un mot ».....	50
<u>Tableau 21</u> : Résultats du groupe lusophone à l'épreuve « Dénomination Phonologie / Lexique » (Lex tot).....	50
<u>Tableau 22</u> : Résultats du groupe lusophone à l'épreuve « Lexique – Mise en réseaux »	50
<u>Tableau 23</u> : Résultats du groupe lusophone à l'épreuve « Compréhension morphosyntaxique »	51
<u>Tableau 24</u> : Résultats du groupe lusophone à l'épreuve « Programmation morphosyntaxique »	51
<u>Tableau 25</u> : Statistiques de groupes pour l'épreuve « Tâche Pragmatique 1 : Entretien d'accueil »	52
<u>Tableau 26</u> : Test d'échantillons indépendants pour l'épreuve « Tâche pragmatique 1 : Entretien d'Accueil »	52
<u>Tableau 27</u> : Statistiques de groupes pour l'épreuve « Dénomination Phonologie ».....	53
<u>Tableau 28</u> : Test d'échantillons indépendants pour l'épreuve « Dénomination Phonologie »	54
<u>Tableau 29</u> : Statistiques de groupes pour l'épreuve « Désignation à partir d'un mot »	55
<u>Tableau 30</u> : Test d'échantillons indépendants pour l'épreuve « Désignation à partir d'un mot »	55
<u>Tableau 31</u> : Statistiques de groupes pour l'épreuve « Dénomination Lexique ».....	56
<u>Tableau 32</u> : Test d'échantillons indépendants pour l'épreuve « Dénomination Lexique »	56
<u>Tableau 33</u> : Statistiques de groupes pour l'épreuve « Lexique – Mise en Réseaux »	57
<u>Tableau 34</u> : Test d'échantillons indépendants pour l'épreuve « Lexique – Mise en Réseaux »...	57
<u>Tableau 35</u> : Statistiques de groupes pour l'épreuve « Compréhension morphosyntaxique ».....	58
<u>Tableau 36</u> : Test d'échantillons indépendants pour l'épreuve « Compréhension morphosyntaxique »	59

TABLE DES ILLUSTRATIONS

<u>Tableau 37</u> : Rangs pour l'épreuve « Programmation morphosyntaxique ».....	60
<u>Tableau 38</u> : Comparaison des deux groupes pour l'épreuve « Programmation Morphosyntaxique ».....	60
<u>Tableau 39</u> : Étalonnage EVALO 2-6 de l'épreuve « Tâche pragmatique 1 : Entretien d'accueil »	98
<u>Tableau 40</u> : Étalonnage EVALO 2-6 de l'épreuve « Dénomination Phonologie »	98
<u>Tableau 41</u> : Étalonnage EVALO 2-6 pour l'épreuve « Désignation à partir d'un mot »	99
<u>Tableau 42</u> : Étalonnage EVALO 2-6 pour l'épreuve « Dénomination Lexique ».....	99
<u>Tableau 43</u> : Étalonnage EVALO 2-6 pour l'épreuve « Lexique mise en réseaux »	99
<u>Tableau 44</u> : Étalonnage EVALO 2-6 de l'épreuve « Compréhension morphosyntaxique »	100
<u>Tableau 45</u> : Étalonnage EVALO 2-6 pour l'épreuve « Programmation morphosyntaxique » ...	100
<u>Tableau 46</u> : Présentation des résultats du groupe turcophone	109
<u>Tableau 47</u> : Présentation des résultats du groupe lusophone	109

2. Liste des Figures

Figure 1 : Scores et écarts des enfants turcophones à l'épreuve « Tâche Pragmatique 1 : Entretien d'accueil »	53
Figure 2 : Scores et écarts des enfants lusophones à l'épreuve « Tâche Pragmatique 1 : Entretien d'accueil »	53
Figure 3 : Scores et écarts des enfants turcophones à l'épreuve « Dénomination Phonologie » ...	54
Figure 4 : Scores et écarts des enfants lusophones à l'épreuve « Dénomination Phonologie ».....	54
Figure 5 : Scores et écarts des enfants turcophones à l'épreuve « Désignation à partir d'un mot »	55
Figure 6 : Scores et écarts des enfants lusophones à l'épreuve « Désignation à partir d'un mot »...	55
Figure 7 : Scores et écarts à la norme des enfants turcophones à l'épreuve « Dénomination Lexique ».....	56

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 8 : Scores et écarts à la norme des enfants lusophones à l'épreuve « Dénomination Lexique ».....	56
Figure 9 : Scores et écarts des enfants turcophones à l'épreuve « Lexique – Mise en Réseaux » .	58
Figure 10 : Scores et écarts des enfants lusophones à l'épreuve « Lexique – Mise en Réseaux ».	58
Figure 11 : Scores et écarts des enfants turcophones à l'épreuve « Compréhension morphosyntaxique »	59
Figure 12 : Scores et écarts des enfants lusophones à l'épreuve « Compréhension morphosyntaxique »	59
Figure 13 : Scores et écarts à la norme des enfants turcophones à l'épreuve « Programmation morphosyntaxique »	60
Figure 14 : Scores et écarts à la norme des enfants lusophones à l'épreuve « Programmation morphosyntaxique »	60
Figure 15 : Écarts à la norme francophone monolingue des scores des enfants bilingues....	verso 60
Figure 16 : Profil de synthèse de l'enfant T1	101
Figure 17 : Profil de synthèse de l'enfant T2	101
Figure 18 : Profil de synthèse de l'enfant T3	102
Figure 19 : Profil de synthèse de l'enfant T4	102
Figure 20 : Profil de synthèse de l'enfant T5	103
Figure 21 : Profil de synthèse de l'enfant T6	103
Figure 22 : Profil de synthèse de l'enfant T7	104
Figure 23 : Profil de synthèse de l'enfant T8	104
Figure 24 : Profil de synthèse de l'enfant T9	105
Figure 25 : Profil de synthèse de l'enfant T10	105
Figure 26 : Profil de synthèse de l'enfant P1	106
Figure 27 : Profil de synthèse de l'enfant P2	106

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 28 : Profil de synthèse de l'enfant P3	107
Figure 29 : Profil de synthèse de l'enfant P4	107
Figure 30 : Profil de synthèse de l'enfant de P5	108
Figure 31 : Profil de synthèse de l'enfant P6	108

TABLE DES MATIERES

ORGANIGRAMMES	2
1. <i>Université Claude Bernard Lyon1</i>	2
1.1 Secteur Santé :	2
1.2 Secteur Sciences et Technologies :	2
2. <i>Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE</i>	3
REMERCIEMENTS.....	4
SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION.....	7
PARTIE THEORIQUE.....	9
I. LES LANGUES EN PRESENCE	11
1. <i>Le français</i>	12
2. <i>Le portugais</i>	14
2.1. Description de la langue portugaise	14
2.2. La communauté portugaise en France	15
3. <i>Le turc</i>	16
3.1. Description de la langue turque.....	16
3.2. La communauté turque en France	18
II. LE BILINGUISME.....	18
1. <i>Le bilinguisme : définitions</i>	19
2. <i>Le bilinguisme de l'enfant</i>	20
III. L'ACQUISITION DU FRANÇAIS	21
1. <i>L'acquisition du français langue première</i>	21
2. <i>L'acquisition d'une langue seconde</i>	23
2.1. Un apprentissage semblable à celui de la première langue	24
2.2. Un apprentissage plus tardif.....	24
2.3. Un apprentissage similaire mais influencé par la langue maternelle	25
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	27
PARTIE EXPERIMENTALE	29
I. PROTOCOLE	30
1. <i>EVALO 2-6, la batterie</i>	30
2. <i>La version courte</i>	31
3. <i>Les épreuves</i>	31
3.1. Tâche pragmatique 1 « Entretien d'accueil »	32
3.2. Dénomination Lexique.....	33
3.3. Lexique Mise en réseau.....	34
3.4. Programmation morphosyntaxique	35
3.5. Test phonétique.....	35
3.6. Désignation à partir d'un mot	36
3.7. Compréhension morphosyntaxique.....	36
II. POPULATION.....	37
1. <i>Critères d'inclusion et d'exclusion</i>	37
2. <i>Recherche de population</i>	38
3. <i>Présentation des enfants</i>	39
3.1.1. Nombre d'enfants testés	39
3.1.2. Lieu de naissance.....	40
3.1.3. Fratrie	40
3.1.4. Milieu socioprofessionnel.....	40
3.1.5. Langues parlées par les parents.....	40
III. PASSATION.....	40
IV. TRAITEMENT DES DONNEES	41
1. <i>Le traitement des données d'EVALO 2-6</i>	41
2. <i>De l'individu au groupe</i>	43
PRESENTATION DES RESULTATS.....	44
I. PRESENTATION DES RESULTATS DU GROUPE TURCOPHONE.....	45

TABLE DES MATIERES

1. Pragmatique	45
2. Phonologie.....	46
3. Lexique.....	47
4. Morphosyntaxe.....	48
II. PRESENTATION DES RESULTATS DU GROUPE LUSOPHONE	49
1. Pragmatique	49
2. Phonologie.....	49
3. Lexique.....	50
4. Morphosyntaxe.....	51
III. COMPARAISON DES GROUPES LUSOPHONE ET TURCOPHONE	51
1. Pragmatique	52
2. Phonologie.....	53
3. Lexique.....	54
4. Morphosyntaxe.....	58
IV. SYNTHESE DES RESULTATS	61
DISCUSSION DES RESULTATS	62
I. INTERPRETATION DES RESULTATS.....	63
1. Pragmatique	63
2. Phonologie.....	64
3. Lexique.....	65
4. Morphosyntaxe.....	67
II. APPORTS ET LIMITES	69
1. Population.....	69
2. Protocole.....	71
III. PERSPECTIVES.....	72
1. L'être bilingue	72
2. L'orthophonie et le bilinguisme :.....	74
CONCLUSION.....	76
BIBLIOGRAPHIE.....	78
ANNEXES.....	83
ANNEXE I : FICHE INFORMATEUR.....	84
ANNEXE II : CAHIER DE PASSATION	85
ANNEXE III : TABLEAUX D'ETALONNAGE DES EPREUVES PROPOSEES	98
ANNEXE IV : PROFILS DE SYNTHESE DE NOTRE POPULATION	101
ANNEXE V : RESULTATS OBTENUS PAR LES DEUX GROUPES	109
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	110
1. Liste des Tableaux	110
2. Liste des Figures.....	112
TABLE DES MATIERES	115

Sébastien CHALUMEAU

Hélène EFTHYMIOU

LE BILINGUISME PRÉCOCE CONSECUTIF CHEZ LES ENFANTS LUSOPHONES ET TURCOPHONES : influence de la langue maternelle sur l'acquisition du français langue seconde

119 Pages

Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2010

RESUME

Cette étude porte sur l'influence de la langue maternelle sur l'acquisition du français langue seconde chez des enfants bilingues précoces consécutifs. Notre hypothèse initiale est que, selon la distance typologique de la langue maternelle par rapport à la langue seconde, et en fonction d'une conception modulaire du langage, les habiletés langagières de ces enfants seront significativement différentes ou non selon le module langagier envisagé. Ce travail s'articule autour de deux langues autres que le français, l'une admise comme typologiquement proche, le portugais ; l'autre, considérée comme éloignée, le turc. Il se base sur l'observation de deux groupes d'enfants bilingues scolarisés en grande section de maternelle : un échantillon de six lusophones, un second de dix turcophones. Dans le cadre de la linguistique typologique et de la psycholinguistique, cette recherche permet de décrire les différentes langues en présence, de définir le bilinguisme et de déterminer les étapes de l'acquisition d'une langue, première ou seconde. Le protocole expérimental est conçu sur la base de la batterie EVALO 2-6. La comparaison des enfants bilingues par rapport aux enfants monolingues francophones montre que d'une part les habiletés langagières des enfants lusophones se rapprochent de la norme francophone monolingue et d'autre part que les habiletés phonologiques, lexicales et morphosyntaxiques des enfants turcophones sont insuffisantes, contrairement à leurs compétences pragmatiques, par rapport à cette même norme. La comparaison des enfants bilingues entre eux montre qu'il existe une différence significative pour les modules phonologique, lexical et morphosyntaxique, qui n'apparaît pas pour le domaine de la pragmatique. Deux années de contact avec la langue française à l'école semblent ne pas suffire aux enfants turcophones pour rattraper leurs pairs monolingues francophones contrairement aux enfants lusophones. L'acquisition d'une langue seconde par l'enfant est donc spécifique. La prise en compte du bilinguisme, notamment en orthophonie, doit être particulière et adaptée à chaque enfant et à chaque langue maternelle.

MOTS-CLES

Bilinguisme précoce consécutif - Acquisition du français L2 - Langue portugaise- Langue turque - Distance typologique - EVALO 2-6

MEMBRES DU JURY

BOBILLIER-CHAUMONT Isabelle - KERN Sophie - THÉROND Béatrice

MAITRE DE MEMOIRE

Géraldine HILAIRE-DEBOVE

DATE DE SOUTENANCE

1^{ER} Juillet 2010
