



<http://portaildoc.univ-lyon1.fr>

Creative commons : Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale -
Pas de Modification 2.0 France (CC BY-NC-ND 2.0)



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr>



Université Claude Bernard Lyon 1
Institut de Sciences et techniques de
Réadaptation
Département Orthophonie

N° de mémoire 2036

Mémoire d'Orthophonie

présenté pour l'obtention du

Certificat de capacité d'orthophoniste

Par

BONSON Bérénice

**Développement des habiletés langagières réceptives et productives en petite
section de maternelle : étude longitudinale auprès d'enfants plurilingues et
monolingues**

Directeurs de Mémoire :

NARDY Aurélie

HILAIRE-DEBOVE Géraldine

Année académique

2019-2020

Membres du jury

MORIN Eléonore

TOPOUZKHANIAN Sylvia

Institut Sciences et Techniques de Réadaptation

DEPARTEMENT ORTHOPHONIE

Directeur ISTR
Xavier PERROT

Equipe de direction du département d'orthophonie :

Directeur de la formation
Agnès BO

Coordinateur de cycle 1
Claire GENTIL

Coordinateur de cycle 2
Solveig CHAPUIS

Responsables de l'enseignement clinique
Claire GENTIL
Ségolène CHOPARD
Johanne BOUQUAND

Responsables des travaux de recherche
Lucie BEAUVAIS
Nina KLEINSZ

Responsable de la formation continue
Johanne BOUQUAND

Responsable du pôle scolarité
Rachel BOUTARD

Secrétariat de scolarité
Anaïs BARTEVIAN
Constance DOREAU KNINDICK
Patrick JANISSET
Céline MOULARD

Université Claude Bernard Lyon 1

Président
Pr. FLEURY Frédéric

Vice-président CFVU
Pr. CHEVALIER Philippe

Président du Conseil Académique
Pr. BEN HADID Hamda

Vice-président CS
M. VALLEE Fabrice

Vice-président CA
Pr. REVEL Didier

Directeur Général des Services
M. VERHAEGHE Damien

1.1 Secteur Santé :

U.F.R. de Médecine Lyon Est
Doyen **Pr. RODE Gille**

Directrice **Pr. SEUX Dominique**

U.F.R de Médecine et de
maïeutique - Lyon-Sud Charles
Mérieux
Doyenne **Pr. BURILLON Carole**

Institut des Sciences Pharmaceutiques
et Biologiques
Directrice **Pr. VINCIGUERRA Christine**

Comité de Coordination des
Etudes Médicales (C.C.E.M.)
Président **Pr. COCHAT Pierre**

Institut des Sciences et Techniques de
la Réadaptation (I.S.T.R.)
Directeur **Dr. PERROT Xavier**

U.F.R d'Odontologie

Département de Formation et Centre
de Recherche en Biologie Humaine
Directrice **Pr. SCHOTT Anne-Marie**

1.2 Secteur Sciences et Technologie

U.F.R. Faculté des Sciences et
Technologies
Directeur **M. DE MARCHI Fabien**

Institut des Sciences Financières et
d'Assurance (I.S.F.A.)
Directeur **M. LEBOISNE Nicolas**

U.F.R. Faculté des Sciences
Administrateur provisoire
M. ANDRIOLETTI Bruno

Observatoire Astronomique de Lyon
Directeur **Mme DANIEL Isabelle**

U.F.R. Biosciences
Administratrice provisoire
Mme GIESELER Kathrin

Ecole Supérieure du Professorat et
de l'Education (E.S.P.E.)
Administrateur provisoire
M. Pierre CHAREYRON

U.F.R. de Sciences et Techniques
des Activités Physiques et Sportives
(S.T.A.P.S.)
Directeur **M. VANPOULLE Yannick**

POLYTECH LYON
Directeur **M. PERRIN Emmanuel**

Institut Universitaire de Technologie
de Lyon 1 (I.U.T.LYON 1)
Directeur **M. VITON Christophe**

Résumé

Le développement du langage oral est un élément important dans la réussite de la scolarité et des apprentissages. Lors de leur première année de maternelle, les enfants arrivent avec des compétences langagières dans une ou plusieurs langues. De nombreuses études s'attachent à décrire les aspects du développement langagier plurilingue, mais rares sont les consensus. Ce travail vise la comparaison des performances langagières en réception et en production d'enfants plurilingues de petite section de maternelle (PS) en regard de celles de leurs pairs monolingues. Les données utilisées dans ce travail se composent des résultats à des tests langagiers en réception et de la transcription de la parole spontanée des enfants. Les données sont récoltées en début et fin d'année scolaire. Pour cette étude longitudinale, un échantillon de 46 enfants de PS répartis équitablement dans les groupes monolingue et plurilingue a été sélectionné. Les résultats en réception (lexique et syntaxe) concernent cet échantillon. Un sous-échantillon de 16 enfants permet l'analyse des résultats en production (LME et diversité lexicale). Les résultats mettent en évidence que les compétences lexicales et syntaxiques en réception sont moindres pour les plurilingues en début d'année, mais qu'elles rattrapent celles des monolingues en fin d'année. Par ailleurs, les performances en réception des deux groupes progressent significativement entre le début et la fin d'année. Ils indiquent également qu'aucune différence significative ne se manifeste entre les deux groupes en production, les compétences lexicales et syntaxiques étant similaires dès le début de l'année. En production, seules les compétences lexicales progressent significativement entre le début et la fin d'année dans les deux groupes. La poursuite de cette étude à plus grande échelle et sur l'ensemble des années de maternelle permettrait d'étayer ces premiers résultats, afin de mieux cerner les processus d'évolution des compétences en français des enfants plurilingues avant l'entrée en primaire.

Mots clés : Développement langagier – Plurilinguisme – Monolinguisme – Français – Petite section de maternelle – Réception – Production

Abstract

Oral language development is an important element for successful schooling and learning. In their first year of kindergarten, children arrive with language abilities in one or more languages. Numerous studies have focused on describing aspects of multilingual language development, but there is few consensus. This work's objective is to compare the language receptive and productive performance of plurilingual children in early kindergarten with their monolingual peers'. The data used in this work consist in the results of language tests in receptive abilities and the transcription of the children's spontaneous speech. The data are collected at the beginning and end of the school year. For this longitudinal study, a sample of 46 children equally divided into monolingual and plurilingual groups was selected. The results in receptive abilities (lexicon and syntax) concern this sample. A sub-sample of 16 children allows for the analysis of productive abilities (MLU and lexical diversity). The results show that the receptive lexical and syntactic abilities are lower for the plurilingual children at the beginning of the year, but catch up with those of the monolingual children at the end of the year. Furthermore, the reception performance of both groups progressed significantly between the beginning and the end of the year. They also indicate that no significant difference is apparent between the two groups in production, as lexical and syntactic abilities are similar from the beginning of the year. In production, only lexical abilities progressed significantly between the beginning and end of the year in both groups. The continuation of this study on a larger scale and over the entire kindergarten years would make it possible to support these initial results, in order to better identify the processes by which the French-language abilities of plurilingual children evolve before they enter primary school.

Keywords : Language development – Plurilingualism – Monolingualism – French – Kindergarten – Receptive abilities – Productive abilities

Remerciements

Je souhaite adresser en premier lieu mes remerciements à mes maîtres de mémoire, Aurélie Nardy et Géraldine Hilaire-Debove qui m'ont accompagnée pendant ces deux années. Un merci tout particulier à Aurélie qui m'a permis d'accéder aux données de son projet d'étude sans lesquelles ce travail n'aurait pas été possible. Merci pour votre disponibilité et vos précieux conseils.

Je remercie également toutes les personnes qui ont relu ce mémoire afin de rendre sa lecture aussi agréable et accessible que possible à tous.

Merci à mon coloc, Émilien, dont la compagnie en cette période troublée de confinement m'a permis de garder la motivation et d'avancer dans mon raisonnement. Les pauses café sur notre terrasse ont été très enrichissantes, aussi bien concernant ce travail que celui qui nous attend une fois le diplôme en poche !

Merci aux BG pour tous les bons moments passés ensemble, mais aussi et surtout pour leur soutien dans les moments difficiles que j'ai pu traverser ces deux dernières années. Merci aussi à Sarah pour nos périodes intensives de révision, on aura bien bossé...mais on aura surtout bien ri !

J'ai pris beaucoup de plaisir à vivre ces 5 années d'études, aussi bien sur le plan personnel que professionnel et je compte bien prendre autant de plaisir à vivre ma carrière d'orthophoniste.

Sommaire

| | | |
|------------|---|-----------|
| I | Partie théorique | 1 |
| 1 | Introduction | 1 |
| 2 | État des lieux des acquisitions langagières à 3 ans..... | 2 |
| 2.1 | Caractéristiques principales du développement monolingue | 2 |
| 2.2 | Caractéristiques principales du développement plurilingue | 4 |
| 3 | Rôle de l'environnement dans le développement du langage..... | 7 |
| 3.1 | Rôle de l'environnement familial | 7 |
| 3.2 | Rôle de l'école | 8 |
| 4 | Problématique et hypothèses de recherche..... | 10 |
| II | Méthode..... | 11 |
| 1 | Échantillon | 11 |
| 1.1 | Échantillon « initial » | 11 |
| 1.2 | Sous-échantillon « langage spontané » | 13 |
| 2 | Matériel | 13 |
| 2.1 | Évaluation des habiletés en réception | 14 |
| 2.2 | Évaluation des habiletés en production | 14 |
| 3 | Procédure | 15 |
| III | Résultats | 16 |
| 1 | Empan | 16 |
| 2 | Résultats de l'évaluation en réception | 17 |
| 2.1 | Vocabulaire – items d'ancrage..... | 17 |
| 2.2 | Syntaxe – items d'ancrage..... | 17 |
| 2.3 | Lien vocabulaire – syntaxe | 18 |
| 2.4 | Vocabulaire – items de test..... | 20 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 2.5 | Syntaxe – items de test..... | 20 |
| 3 | Résultats de l'évaluation en production | 21 |
| 3.1 | Longueur moyenne d'énoncé (LME)..... | 21 |
| 3.2 | Diversité lexicale (indice de Guiraud)..... | 22 |
| IV | Discussion | 23 |
| V | Conclusion..... | 30 |
| | Références | 31 |
| | Annexes..... | I |
| | Annexe A : Questionnaire aux familles : questions concernant les langues et le niveau socio-économique | I |
| | Annexe B : Langues en présence dans le groupe plurilingue de l'échantillon « initial »..... | III |
| | Annexe C : Description du sous-échantillon pour l'analyse des données de parole spontanée | IV |
| | Annexe D : Répartition du sous-échantillon « langage spontané » selon le NSE ... | V |
| | Annexe E : Performances moyennes aux items d'ancrage des tests de langage des échantillons « Initial » (I) et « Langage Spontané » (LS)..... | VI |
| | Annexe F : Items du test d'évaluation lexicale en réception (issus de l'EVIP) | VII |
| | Annexe G : Items du test d'évaluation syntaxique en réception (issus de l'ECOSSE) | XI |

I Partie théorique

1 Introduction

Depuis l'adoption de la loi pour une école de la confiance en juillet 2019, l'instruction est obligatoire en France dès l'âge de 3 ans (*Code de l'éducation, Article L131-1*, 2019). Tous les enfants sont désormais accueillis en petite section de maternelle (PS) à cet âge. Durant cette première étape de la scolarisation, le langage oral est la « condition essentielle de la réussite de toutes et de tous » (Bulletin Officiel de l'Education Nationale, BOEN, 2015 p. 6). En effet, ce dernier joue un rôle central ; il est à la fois le support et le résultat de la socialisation scolaire. En France, l'exclusivité de la langue française comme langue d'enseignement a toujours été favorisée par le gouvernement, en accord avec l'article L111-1 du code de l'éducation (Version en vigueur au 10 juillet 2013, p. 1) : « L'école garantit à tous les élèves l'apprentissage et la maîtrise de la langue française ». Les langues familiales (régionales ou étrangères) sont dès lors peu ou pas reconnues dans le cadre scolaire. Pourtant, selon Bijeljać-Babic (2017), la population est aujourd'hui composée de tant d'individus parlant une multitude de langues différentes que le développement linguistique et cognitif des enfants, évoluant dans un milieu plurilingue, devrait être un chapitre prioritaire dans le système éducatif. C'est dans ce mouvement de recherche que notre étude, visant à décrire le développement langagier d'enfants monolingues et plurilingues tout-venant à l'école maternelle, s'inscrit.

Afin de traiter cette question, nous analyserons des données récoltées durant la première année de scolarisation obligatoire (classe de petite section de maternelle), qui nous permettent une analyse longitudinale du développement langagier. Nos analyses porteront sur les compétences langagières en réception (tests de vocabulaire et morphosyntaxe) et en production (transcription d'enregistrements du langage spontané en classe) d'enfants plurilingues et monolingues tout-venant.

Dans cette partie théorique nous ferons d'abord un état des lieux du développement langagier des enfants monolingues et plurilingues à 3 ans, correspondant à cette période d'entrée dans la scolarité. Puis nous aborderons le rôle de l'environnement familial et scolaire dans ce développement langagier.

2 État des lieux des acquisitions langagières à 3 ans

Dès la fin de la vie fœtale, le long processus de développement du langage débute. Le développement typique du langage, qu'il soit monolingue ou plurilingue, est soumis à quelques conditions et notamment celle d'une exposition précoce à une ou plusieurs langue(s). Selon Touzin (2010), pour que l'enfant commence à parler il doit également posséder une appétence à la communication et une intégrité de son système intellectuel, sensoriel, neurologique et organique. L'acquisition du langage est marquée par une avance des capacités de compréhension sur les capacités d'expression observable sur les différentes composantes langagières. Les composantes principales du langage, que sont la phonologie, le lexique et la morphosyntaxe, évoluent simultanément et interagissent au cours du développement. Les étapes de développement nécessaires pour que l'enfant augmente ses compétences langagières et sa communication sont communes aux monolingues et aux plurilingues (Grosjean & Li, 2012) bien que certaines particularités puissent être constatées dans le développement langagier des enfants plurilingues. L'apprentissage de la langue se fait dans les deux cas de manière plus ou moins implicite dans la communication et en situation concrète d'échange.

2.1 Caractéristiques principales du développement monolingue

À 3 ans, un enfant monolingue tout-venant est en cours d'acquisition de son système phonologique. En maternelle, seulement 10% des enfants maîtrisent l'intégralité du système phonologique du français (Aicart-De Falco & Vion, 1987). À cet âge ils font encore des erreurs dans leurs productions car leur système articulatoire n'est pas toujours mature. Ils produisent ainsi parfois des énoncés non conformes à la cible adulte. Le panel de transformation est très large : suppression, duplication, réduction de syllabes ; assimilation (ex : [tato] pour [gato]), suppression (ex : [baõ] pour [balõ]), substitution (ex : [dak] pour [sak]) de consonnes. Selon MacLeod et al. (2011) la production usuelle (lorsqu'au moins 50% des enfants produisent la consonne dans au moins deux des trois positions possibles dans les mots : initiale, médiane ou finale) de toutes les consonnes de l'inventaire du français est observée chez les enfants âgés de 2;6 à 3 ans (cette étude porte sur le français québécois). La majorité des transformations ne se manifestent déjà plus à 3 ans, et celles qui persistent ont une occurrence faible. Les suppressions de consonnes par exemple ont complètement disparu à 3;6 ans (Maillart et al., 2004). Cette diminution des erreurs dans les

productions est par ailleurs concomitante avec l'augmentation du lexique productif (Kern, 2005).

Le lexique est un élément important pour communiquer puisque c'est le premier moyen linguistique que possèdent les enfants leur permettant de transmettre de la signification. Le décalage entre le versant de la réception (compréhension) et celui de la production (expression) du lexique est assez remarquable et souvent décrit dans la littérature selon Bassano (1998). Bovet et al. (2005) mettent en évidence, grâce aux inventaires français du développement communicatif (IFDC), qu'à 18 mois un enfant possède en moyenne un lexique passif de 77 mots pour un lexique actif de 22 mots. Entre 18 et 24 mois, le développement du lexique est marqué par un phénomène appelé couramment l'explosion lexicale (Bassano, 2000 ; Gayraud & Kern, soumis). À ce moment, en seulement quatre à cinq mois, l'enfant va passer de ses 50 premiers mots acquis à un rythme relativement lent (4 mots à 12 mois, 22 mots à 18 mois, et une moyenne de 6,5 mots nouveaux par mois entre 20 et 24 mois) à une expansion remarquable, parfois jusqu'à 10 mots nouveaux produits par jour (Bovet et al., 2005; Gayraud & Kern, Soumis). Une importante variabilité interindividuelle est observée dans cette expansion lexicale (Bassano, 2000; Bates et al., 1995; Kern, 2005). À la fin de la troisième année, le lexique de l'enfant monolingue est d'environ 570 mots (Thordardottir, 2005), ce qui est certes encore faible en comparaison aux milliers de mots qu'il maîtrisera adulte, mais qui témoigne d'un accroissement considérable.

Selon Bassano (2008), l'apparition des premières combinaisons de mots, considérées comme l'entrée dans la syntaxe, se fait généralement de manière simultanée à l'explosion lexicale. En effet, l'augmentation du nombre de mots dans le lexique fournirait à l'enfant une 'masse critique' de mots qui rendrait possible la production d'énoncés à deux mots (Anisfeld et al. 1998 ; Veneziano, 1999 cités dans Veneziano, 2019). Bates et al. (1995) ont mis en évidence une corrélation positive entre la taille du lexique et le pourcentage d'enfants produisant des combinaisons de mots, ainsi qu'une corrélation entre la taille du lexique et l'augmentation de la complexité syntaxique. Le développement grammatical dépendrait donc du développement lexical, et en particulier de la constitution d'un certain stock lexical nécessaire pour que la grammaticalisation puisse se manifester. À 30 mois, l'enfant associe au moins deux mots, en produisant des énoncés dits de style télégraphique (termes juxtaposés sans liaison grammaticale). Sa longueur moyenne d'énoncé (LME) est alors en moyenne

de 2,6 mots puis les énoncés s'allongent et comportent progressivement sujet, verbe, complément, qualificatifs, pronoms. À 36 mois, un enfant commence généralement à maîtriser la structure de l'énoncé simple, sujet-verbe-objet, il développe la grammaticalisation (emploi des déterminants, pronoms personnels) et la flexion verbale (De Boysson-Bardies, 1999 ; Rondal, 1998 cités dans Coquet et al., 2008). À cet âge-là, sa LME se situe alors en moyenne entre 3,2 et 3,4 mots (Parisse & Le Normand, 2007; Thordardottir, 2005).

2.2 Caractéristiques principales du développement plurilingue

La perception des sons de la ou des langues maternelles de tous les enfants s'affine au cours de la première année de vie. Liu et Kager (2015) décrivent le passage d'une perception acoustique du langage à une perception linguistique permettant un accès au sens. Cette spécialisation constitue une étape nécessaire à l'acquisition du langage et dépend des langues entendues dès la naissance. Le contact précoce avec plusieurs langues va dès lors permettre le développement du plurilinguisme.

Coste et al. (1997, p. 12) définissent, pour le conseil européen, la « compétence plurilingue et pluriculturelle », comme « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement, possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel ».

Un facteur majeur impactant le développement de plusieurs langues est le type de plurilinguisme, qui est défini en fonction de l'âge d'exposition aux langues. De Houwer (2019) fait référence à deux types de profils linguistiques : les enfants 2L1, élevés au contact de deux langues dès la naissance, et les enfants L2P, apprenant une seconde langue précocement (avant 6 ans) par le biais de leur entourage ou d'une situation collective avec une langue imposée (comme l'école). C'est sur le profil 2L1 que la majorité des études portent puisque celui-ci est comparable à celui des monolingues, et se manifeste par un développement langagier quasi similaire dans au moins une langue (production du premier mot, acquisition d'un lexique de 50 mots et production de la première combinaison de deux mots) (De Houwer, 2019; Petitto et al., 2001). Toutefois, l'étude de Hoff et al. (2013) montre qu'à niveau socioculturel équivalent, les enfants exposés à plusieurs langues acquièrent chacune de leurs

langues à un rythme plus lent (environ 3 mois de différence entre 1,10 et 2,6 ans) que les enfants monolingues n'acquièrent leur unique langue.

Concernant le développement phonologique, Hambly et al. (2013) dans leur revue systématique aboutissent à la conclusion qu'il y aurait une différence d'acquisition du système phonologique entre monolingues et plurilingues. Cette différence se note aussi bien sur le rythme d'acquisition (sans pour autant que les études arrivent à une conclusion commune concernant un ralentissement ou une accélération de l'acquisition du système phonologique dans le cas d'un plurilinguisme) que sur les types d'erreurs phonologiques présentes. Les types d'erreurs dépendent des langues composant le répertoire linguistique des enfants, mais aussi du taux d'exposition relatif à chacune de ces langues. Par exemple, l'étude de Gildersleeve-Neumann et al. (2008) (citée dans Hambly et al., 2013) montre que les enfants plurilingues espagnol-anglais produisent moins de clusters consonantiques corrects en anglais que les monolingues anglais. Elle montre aussi que le dévoisement des finales sonores est plus présent dans le groupe de plurilingues avec une exposition plus importante à l'anglais qu'à l'espagnol, en comparaison du groupe de plurilingues avec une exposition équilibrée entre les deux langues. Dès lors, les différences interindividuelles sont très importantes dans le développement du système phonologique, et significativement plus importantes pour les plurilingues que pour les monolingues. Bien que certains patrons d'erreurs prévalent dans leurs groupes, les enfants plurilingues des deux groupes de l'étude ont, à 3 ans, des capacités de production langagière en anglais (inventaire phonétique, compétences phonologiques) correspondant à ce qui est attendu pour leur tranche d'âge.

Les enfants plurilingues sont exposés en moyenne deux fois moins de temps à chaque langue de leur répertoire (Pearson et al., 1997). Or, selon Cohen (2014), le temps d'exposition à chaque langue est un prédicteur du vocabulaire réceptif et des compétences en langage oral. De plus, selon Thordardottir (2011), une exposition d'au moins 60% dans une langue est nécessaire pour obtenir des scores similaires aux enfants monolingues en vocabulaire productif. Le temps d'exposition pourrait donc expliquer de plus faibles performances en production (nombre de mots produits) et en réception chez les enfants plurilingues, dans chacune des langues. En outre, l'étude de Pearson et al. (1993) montre qu'à 22 mois, la taille du lexique productif, dans une langue cible, est plus restreinte pour les plurilingues 2L1 que pour les monolingues.

Enfin, l'étude de Bialystok et al. (2010) met en évidence, sur un large échantillon, des scores inférieurs en réception chez les plurilingues. À 3 ans, leurs scores à un test de compréhension lexicale (Peabody Picture Vocabulary Test ; Dunn & Dunn 1997) sont significativement inférieurs à ceux des monolingues. Toutefois, les items ne leur sont présentés que dans une de leurs langues alors que les études utilisant le vocabulaire combiné (dans les différentes langues) montrent une évolution similaire dans l'acquisition du lexique entre les sujets plurilingues et monolingues (Hoff et al., 2013). Dans leur étude, Junker et Stockman (2002) évaluent le lexique combiné, d'une part en additionnant le lexique indiqué dans des questionnaires parentaux en anglais et en allemand et d'autre part en prenant en compte le nombre de concepts connus dans les deux langues. En évaluant les habiletés lexicales de cette manière, ils mettent en évidence, comme l'étude de Pearson et al. (1993), un nombre de concepts lexicaux chez les plurilingues similaire, voire supérieur, à celui des monolingues.

Hoff et al. (2013) mentionnent trois études mettant en évidence, chez des enfants plurilingues, une corrélation positive entre le développement du lexique et celui de la grammaire au sein des langues, mais pas entre les langues (Conboy & Thal, 2006 ; Marchman et al., 2004 ; Parra et al., 2011). Cela expliquerait un développement grammatical plus lent dans chacune des langues de l'enfant plurilingue. Tout comme il existe chez les plurilingues un lien entre la quantité d'input dans une langue et les compétences lexicales dans cette langue (Thordardottir, 2011), l'étude de Thordardottir (2015) met en évidence un lien entre la quantité d'input dans la langue cible et le développement grammatical. En effet, chez des enfants bilingues français-anglais de 3 ans, la LME en anglais est significativement associée à la quantité d'input en anglais. En français, la courbe montre bien une augmentation de la LME quand l'exposition au français s'accroît, mais la corrélation n'est pas statistiquement significative. La LME se trouve dans la moyenne des monolingues, soit environ 3,18 mots, dès lors que l'input langagier est équivalent entre les langues.

À 3 ans, les enfants plurilingues ont franchi les mêmes étapes clés dans leur développement langagier que les enfants monolingues, bien que le développement de leurs langues se fasse légèrement plus lentement. Ce dernier est grandement dépendant de la quantité d'input dans chacune des langues du répertoire de l'enfant, ce qui peut expliquer ce délai. Au même âge, les différences interindividuelles dans le développement phonologique sont plus marquées, le vocabulaire productif et réceptif

dans une langue est moins riche, ce qui ralentit le développement grammatical, mais le nombre de concepts lexicaux maîtrisés est similaire à celui des enfants monolingues.

3 Rôle de l'environnement dans le développement du langage

Le développement du langage est dépendant des interactions langagières vécues par l'enfant. À 3 ans, la source principale d'input est l'environnement familial. Puis l'entrée à l'école maternelle va permettre des interactions avec les enseignants et les pairs, sources d'un nouvel input langagier.

3.1 Rôle de l'environnement familial

Les compétences linguistiques précoces et plus tardives seraient influencées par la qualité et la quantité de langage reçu par l'enfant (Goodman et al., 2008; Hirsh-Pasek et al., 2015). Selon Veneziano (2000), dans le milieu familial des enfants, les phénomènes conversationnels et interactionnels contiennent diverses caractéristiques spontanément adoptées par les adultes pouvant les aider dans l'acquisition du langage : énoncés courts, vitesse d'élocution plus lente, pauses plus longues, patron d'interaction exagéré, nombreuses répétitions.

Les interactions familiales sont quantitativement et qualitativement variables d'un enfant à l'autre, et l'un des facteurs de cette variabilité est le niveau socio-économique des parents. En effet, les enfants de famille avec un haut niveau socio-économique (NSE) sont plus susceptibles de bénéficier d'activités partagées autour de la lecture et du langage (Hoff, 2006) que les enfants de famille avec un faible NSE. Or, les activités proposées par les adultes, comme la lecture partagée, sont caractérisées par la présence d'un vocabulaire riche, de phrases complexes, et plus généralement par un niveau de langage permettant de favoriser le développement de celui-ci (Deckner, et al., 2006; Hoff & Naigles, 2002 cités dans Scheele, 2010).

Le NSE impacte le développement de différents domaines langagiers. L'étude récente de Grobon et al. (2019) révèle en France une différence significative dans le développement du lexique actif d'enfants de 2 ans en fonction notamment du niveau d'études de la mère. Ce dernier impacte directement le développement langagier et notamment la taille du lexique des enfants d'âge préscolaire (Reilly et al., 2010). Selon Kern (2003), plus le nombre d'années d'études de la mère est élevé, plus le lexique

de l'enfant est important. L'influence du NSE sur le développement syntaxique est démontrée quant à elle par Huttenlocher et al. (2002) qui mettent en évidence une corrélation entre le NSE et la complexité syntaxique d'enfants de maternelle en début d'année scolaire.

Dans les familles monolingues, la quantité d'input dépend aussi du NSE. L'étude de Gilkerson et al. (2017) montre que la quantité de mots à laquelle sont exposés les enfants de faible NSE est plus faible. Les enfants de famille à faible NSE entendraient jusqu'à 30 millions de mots de moins que ceux de famille à haut NSE en quatre ans (Hart & Risley, 2003). La moindre quantité d'interaction dans les familles de faible NSE a un impact négatif sur le développement des compétences essentielles à l'entrée à l'école telles que les habiletés sociales, cognitives, et évidemment langagières et communicationnelles (Pelletier et al., 2006).

Dans le cas des enfants plurilingues, la quantité d'input est d'autant plus variable qu'elle est divisée entre les différentes langues. La fréquence d'exposition à l'input parental et les pratiques langagières familiales ont donc un impact sur le développement des différentes langues (Bailleul, 2017). En effet si dans le cadre familial la langue principale n'est pas la langue majoritaire du pays, les enfants vont certainement bénéficier d'activités partagées enrichissant leur lexique dans la langue familiale principalement, contrairement au lexique de la langue de scolarisation, ce qui peut avoir des répercussions sur la réussite scolaire (Oller & Eilers, 2002 cités dans Cohen & Mazur-Palandre, 2018).

Selon Zorman (2001 ; cité dans Le Normand & Kern, 2018), les inégalités de compétences linguistiques à l'entrée à l'école, en dehors de toute déficience sensorielle ou intellectuelle, s'expliquent principalement par ces différences familiales de stimulation dans les domaines communicationnel et langagier. Or, la maîtrise de ces compétences constitue un préalable scolaire des plus importants (Hains et al., 1989 ; Johnson et al., 1995 ; Kemp & Carter, 2000 cités dans Pelletier et al., 2006).

3.2 Rôle de l'école

L'entrée à l'école implique de grands changements dans le système de communication de l'enfant. En effet, les personnes qui s'occupent de lui dans le cercle familial comprennent généralement ce qu'il exprime, et lui-même parvient à les comprendre. Tandis qu'à l'école, face à de nouveaux interlocuteurs, ce n'est pas toujours le cas,

notamment pour les enfants plurilingues qui seraient confrontés pour la première fois au français scolaire. Ils doivent alors s'adapter pour comprendre et s'exprimer avec leurs camarades ou les enseignants. Cette transition, de la ou des langue(s) utilisée(s) dans le cadre familial, au français scolaire, peut nécessiter un temps plus ou moins long selon les enfants (Florin, 2010). Son usage devient alors une norme sociale, qui, au fil de la scolarisation, se développe dans un cadre structurant et s'enrichit (Thibault & Pitrou, 2018). L'école accueille tous les enfants, quelles que soient leurs capacités langagières, ce qui implique la nécessité de diversifier les moyens de les amener de la communication à la verbalisation. Cette transition représente une des spécificités de l'école maternelle : l'objectif est d'apprendre à verbaliser l'information « sous une forme jugée acceptable, qui respecte un schéma canonique du récit, avec un lexique et une syntaxe appropriés » (Florin, 2010 p. 39). Dans cet objectif, de nombreuses séances de langage sont proposées aux élèves. Cependant, d'après Bautier (2018), l'ensemble des élèves ne bénéficieraient que peu des séances ordinaires de langage en maternelle, celles-ci n'ayant pas des objectifs de production assez précis. Dans l'analyse du corpus de son étude, composé d'interactions lors d'une lecture d'album, il ressort que seuls les élèves ayant déjà une bonne maîtrise langagière et de bonnes capacités de compréhension (du texte, mais également de l'activité en cours) bénéficient de la situation pour apprendre à dire de nouvelles choses.

Le rôle des enseignants de maternelle dans l'évolution des compétences langagières des élèves en français est primordial puisque l'input qu'ils offrent aux élèves impacte directement le développement de leur langage. En effet, l'étude de Bowers & Vasilyeva (2011) met en évidence un lien positif entre la richesse lexicale des productions de l'enseignant et l'augmentation des compétences lexicales réceptives des élèves monolingues de maternelle. De plus selon Huttenlocher et al. (2002), le discours de l'enseignant de maternelle est un facteur essentiel dans le développement des capacités de compréhension langagière de l'élève. En effet, leur étude met en évidence une relation positive entre la complexité syntaxique des énoncés produits par l'enseignant et le développement syntaxique en réception de ses élèves.

Pour les plurilingues L2P, une trop grande diversité lexicale ou l'utilisation d'un vocabulaire trop sophistiqué ne favorise pas le développement langagier des enfants de maternelle (Unsworth, 2016). Bowers & Vasilyeva (2011) démontrent ainsi que les plurilingues ne bénéficient pas de l'input de leur enseignant si le lexique de celui-ci est

trop varié. En revanche, leurs compétences lexicales réceptives sont positivement corrélées à la quantité d'input (nombre total de mots) produit par l'enseignant. De plus, ces compétences sont négativement impactées par l'augmentation de la LME de l'enseignant. À l'école, l'input offert par les camarades de classe est aussi une source de développement langagier. Palermo et al. (2014) (cités dans Unsworth, 2016) mettent en évidence que la fréquence des interactions avec les pairs serait un meilleur prédicteur des compétences lexicales dans leur L2 (l'anglais) que la fréquence des interactions avec l'enseignant (chez des enfants de maternelle anglophones et hispanophones).

Finalement, l'input reçu dans le cadre scolaire peut être favorable au développement langagier si celui-ci est adapté et au plus proche de ce que Vygotski (1997) appelle « la zone proximale de développement ».

4 Problématique et hypothèses de recherche

Cette revue de littérature met en évidence des variabilités dans le développement langagier entre les monolingues et les plurilingues. Elles se manifestent en particulier lorsqu'une seule langue du répertoire des plurilingues est prise en compte. De nombreux facteurs semblent impacter ces développements respectifs, comme la qualité et la quantité de l'input ainsi que le NSE. Dans les études concernant les plurilingues, la variable « linguistique » est toujours contrôlée en termes de langue et de temps d'exposition. Mais qu'en est-il pour un groupe de plurilingues tout-venant, comme celui représenté dans une classe ordinaire de maternelle en France ? Afin de fournir une description de leur développement langagier, nous comparerons leurs performances en réception et en production au début et à la fin de leur première année de scolarisation, en petite section (PS), à celle de leurs pairs monolingues.

Au regard des données de la littérature, nous émettons l'hypothèse que les plurilingues, qui ont été moins exposés au français dans leur entourage familial, auront de moins bons résultats en début d'année de PS aussi bien en production qu'en réception. Nous supposons que leur lexique est moins riche et leur niveau de syntaxe moins avancé que ceux de leurs pairs monolingues. Nous faisons également l'hypothèse qu'en fin d'année, après un an d'input régulier en français scolaire de la part de leur enseignant, ils rattraperont en partie le niveau de leurs camarades monolingues.

II Méthode

1 Échantillon

1.1 Échantillon « initial »

Les données utilisées dans ce travail sont issues du projet DyLNet (Dynamiques langagières, apprentissages linguistiques et sociabilité à l'école maternelle : Apport des capteurs de proximité pour le recueil de données massives – <https://dylnet.univ-grenoble-alpes.fr/accueil>) mené par le laboratoire LIDILEM (Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles, Université Grenoble Alpes). Le recueil de données consiste en un suivi, pendant 3 ans (2017-2020), de tous les enfants et intervenants pédagogiques (environ 200 participants enfants et adultes confondus) d'une école maternelle socialement mixte. Dans notre étude, nous utilisons les données des enfants entrés en petite section de maternelle (PS) en 2017 et 2018. Enfin, des informations sociodémographiques sur les enfants et leur entourage ont été recueillies grâce à un questionnaire adressé aux familles (voir Annexe A). Dans ce questionnaire, une question visait à saisir la ou les langues parlées dans l'entourage familial quotidien de l'enfant et une autre à déterminer s'il comprenait ou parlait une ou plusieurs autres langues que le français.

À partir des informations recueillies, nous avons constitué deux groupes de PS : un groupe d'enfants monolingues (lorsque les parents ont déclaré que seul le français était parlé dans la famille et que l'enfant ne comprenait et ne parlait que le français) et un groupe de plurilingues (lorsque les parents ont déclaré qu'au moins une autre langue que le français était parlée quotidiennement dans l'entourage proche et que leur enfant comprenait ou parlait au moins une autre langue que le français). Nous avons choisi d'exclure de notre échantillon les enfants scolarisés dans une classe à double niveau (PS/MS) car la présence d'enfants plus âgés et avec un niveau de langage plus développé induit, pour les enfants de PS de cette classe, une exposition et des stimulations langagières différentes de celles d'une classe de PS à simple niveau. Nous avons également exclu de l'échantillon les enfants monolingues dans une autre langue que le français (4) et les enfants plurilingues n'ayant pas le français dans leur répertoire (2) afin de constituer un échantillon d'enfants plurilingues homogène, partageant la caractéristique commune de posséder le français dans leur répertoire langagier.

La constitution de ces 2 groupes d'enfants de PS, à partir des données disponibles, conduit à 47 monolingues et 23 plurilingues. Dans la perspective de comprendre le développement langagier de ces deux groupes, nous avons choisi d'équilibrer le nombre d'enfants par groupe en prenant en compte le niveau socio-économique (NSE) de leur famille, facteur du développement langagier infantin (Le Normand & Kern, 2018; Stanton-Chapman et al., 2004).

Le Tableau 1 présente la répartition des 2 groupes d'enfants choisis dans cette étude en fonction de leur NSE, établie à partir de la combinaison du niveau de diplôme et de la profession de la mère. Nous aurions également souhaité prendre en compte le facteur sexe dans la constitution de notre échantillon, mais le nombre de sujets répondant aux critères sexe et NSE ne correspondait pas dans les deux groupes.

Tableau 1
Sélection des enfants participant à l'étude

| NSE | Monolingues | Plurilingues | Associations |
|-------|-------------|--------------|--------------|
| NSE 1 | 10 | 12 | DIP-1/PROF-1 |
| | | | DIP-1/PROF-2 |
| | | | DIP-2/PROF-1 |
| NSE 2 | 6 | 4 | DIP-2/PROF-2 |
| NSE 3 | 4 | 4 | DIP-2/PROF-3 |
| | | | DIP-3/PROF-1 |
| NSE 4 | 3 | 3 | DIP-3/PROF-3 |
| | | | DIP-3/PROF-2 |
| Total | 23 | 23 | |

| Détail des variables |
|--|
| DIP-1 : Bac ou < |
| DIP-2 : Bac +2/3 |
| DIP-3 : Bac +4/5 ou > |
| PROF-1 : Emploi non qualifié |
| PROF-2 : Profession intermédiaire |
| PROF-3 : Cadres et professions intellectuelles |

Lorsque le niveau de diplôme ou la profession n'était pas renseigné (7 cas) ou que la mère était Sans Emploi (10 cas), nous avons choisi de faire correspondre l'élément non précisé à la PROF ou au DIP associé. Un DIP-2 avec PROF-SE a donc été considéré dans notre répartition comme un DIP-2 avec PROF-2.

Notre échantillon « initial », présenté dans le Tableau 2, compte au total 46 enfants de PS répartis équitablement dans les groupes monolingue et plurilingue.

Tableau 2
Échantillon « initial » de l'étude

| | N | Âge moyen (en mois) | | Sexe | | NSE de la mère | | | |
|---------------------|----|---------------------|-------------|-------|--------|----------------|-------|-------|-------|
| | | Début d'année | Fin d'année | Fille | Garçon | NSE 1 | NSE 2 | NSE 3 | NSE 4 |
| Monolingues | 23 | 3;3 (39) | 3;10 (46) | 8 | 15 | 10 | 6 | 4 | 3 |
| Plurilingues | 23 | 3;3 (39) | 3;10 (46) | 12 | 11 | 12 | 4 | 4 | 3 |

Dans le questionnaire, les parents pouvaient renseigner plusieurs langues et le cas échéant, préciser desquelles il s'agissait. Les langues étrangères arabes et germaniques sont les plus représentées dans notre échantillon. De plus, 20% des enfants du groupe plurilingue (5) possèdent plus de deux langues dans leur répertoire. L'Annexe B présente le détail des langues en présence.

1.2 Sous-échantillon « langage spontané »

Dans ce sous-échantillon seuls les enfants entrés en PS en 2018 sont présents, l'enregistrement de ceux entrés en 2017 n'ayant pas pu être réalisé. Pour l'analyse de la diversité lexicale et de la LME notre sous-échantillon « langage spontané » se réduit à 16 enfants issus de l'échantillon « initial ». En effet, sur les 155 fichiers initiaux transcrits (de 2 à 5 fichiers par période et par enfants) de grandes disparités de nombre d'énoncés produits se manifestent. Pour limiter ces disparités, nous avons sélectionné un sous-échantillon de 8 enfants plurilingues et 8 enfants monolingues, en les appariant selon le nombre total de mots énoncés (tokens) puisque cette valeur influence aussi bien la diversité lexicale que la LME. Comme l'indique l'Annexe C, les deux groupes sont constitués de telle manière que leurs statistiques descriptives (moyennes, écarts-types et valeurs minimums/maximums) soient proches, afin que nous puissions les comparer. Les deux groupes sont également appariés selon le NSE (voir Annexe D).

De plus, une vérification des résultats de ce nouvel échantillon aux tests de langage (sur les items d'ancrage) a également été réalisée afin d'évaluer l'uniformité des résultats de ce sous-échantillon avec ceux de l'échantillon initial (voir Annexe E).

2 Matériel

Dans notre étude, nous observons le développement langagier des enfants grâce à l'analyse de données concernant leur réception et leur production langagière en français, recueillies en début et fin d'année scolaire de PS. Un test non langagier (empan de chiffre endroit) a également été proposé afin d'évaluer les compétences en mémoire à court terme verbale. Celles-ci jouant un rôle important dans l'apprentissage du langage (Bussy et al., 2013), il était important de s'assurer que nos deux groupes de sujets manifestent des compétences en mémoire de travail équivalentes avant d'examiner d'éventuelles différences sur leurs habiletés langagières.

2.1 Évaluation des habiletés en réception

Afin d'évaluer les habiletés langagières enfantines en réception, deux tests ont été utilisés. Le premier vise l'évaluation du lexique passif et comprend 40 items issus de l'échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP) créée par Dunn et al. (1993) (Annexe F). Parmi les items sélectionnés, 10 sont des items d'ancrage (ils sont présentés à la fois en début et fin d'année scolaire afin d'évaluer la progression sur des items fixes). Les 30 autres sont des items de tests, adaptés au niveau de développement de l'enfant au moment de la passation.

Le second test vise la compréhension syntaxico-sémantique et a été élaboré à partir d'items issus de l'E.CO.S.SE de Lecocq (1998). Il comprend en tout 20 items, dont 10 d'ancrage et 10 de test (Annexe G).

2.2 Évaluation des habiletés en production

Concernant les habiletés en production, nous nous attacherons à l'examen de deux mesures. La première mesure observée est la diversité lexicale, qui correspond au nombre de mots différents employés dans un texte ou dans une production orale (Johansson, 2008). Celle-ci, est déterminée par un ratio (RTT) entre le nombre total de mots différents (types) et le nombre total de mots énoncés (tokens). Ce dernier a été calculé avec l'indice de Guiraud (nombre total de mots différents divisé par la racine carrée du nombre total de mots énoncés) (Mouelhi, 2008), qui est la méthode de mesure de diversité lexicale la plus adaptée pour des corpus de parole spontanée d'enfants (Hamurcu, 2016). En effet, il permet d'équilibrer les disparités liées à la longueur des productions orales, ce qui est indispensable dans notre étude puisque les enregistrements effectués en classe varient en matière de quantité de parole produite par les enfants. Il est à noter que, dans notre travail, le calcul du nombre de mots différents a été fait de manière automatique et qu'il n'a pas permis de traiter « chaise » et « chaises » comme un seul mot type.

La deuxième mesure d'analyse observée est la longueur moyenne d'énoncé (LME) qui est un bon indice de développement morphosyntaxique (Rondal et coll., 1985 ; cité dans Barrouillet et al., 2007) dont la mesure est valide chez le jeune enfant à partir de 50 énoncés ou plus (Brown, 1973). Nous utilisons la mesure de la LME en nombre de mots (Parijsse & Le Normand, 2007).

3 Procédure

Le recueil des données a consisté d'une part à évaluer les habiletés réceptives et d'autre part les habiletés productives.

Pour la réception, les deux tests ont été faits passer individuellement aux élèves par un membre de l'équipe du projet DyLNet. Les enfants étaient emmenés chacun leur tour dans une salle à part pour réaliser les tests. Pour les deux tests (lexique et morphosyntaxe), l'expérimentateur disait à voix haute un mot ou un énoncé et l'enfant pointait sur une planche présentant 4 images celle qui correspondait à ce qui avait été énoncé. Deux sessions de tests ont été réalisées, une en début d'année et une en fin d'année de PS.

Pour recueillir les productions orales, les participants étaient équipés, une semaine par mois, de petits boîtiers qui d'une part, enregistrent les proximités entre individus et d'autre part la voix de ceux qui les portent. L'enregistrement audio des enfants a permis de recueillir leurs productions orales lors de leurs interactions à l'école. Les énoncés produits par les enfants et sur lesquels porteront nos analyses sont ceux produits en situation de classe et sont adressés aussi bien aux adultes (enseignants, ATSEM) qu'aux autres élèves. L'analyse repose sur une transcription adaptée des fichiers audios obtenus, réalisée grâce au logiciel ELAN. Nous avons réalisé la transcription de 71 heures d'enregistrement, majoritairement des enfants plurilingues, correspondant à 218 heures de travail. De ces transcriptions sont issues les deux mesures d'évaluation des habiletés en production. L'évaluation de la LME et de la diversité lexicale a été faite en prenant en compte uniquement les énoncés pour lesquelles tous les mots avaient pu être identifiés par les transcripateurs. Ainsi les énoncés comprenant un ou plusieurs mots non identifiés n'ont pas été utilisés pour évaluer ces mesures.

Le traitement de l'ensemble de ces données a été réalisé grâce à une application statistique spécifiquement conçue pour l'analyse des données recueillies tout au long du projet DyLNet.

III Résultats

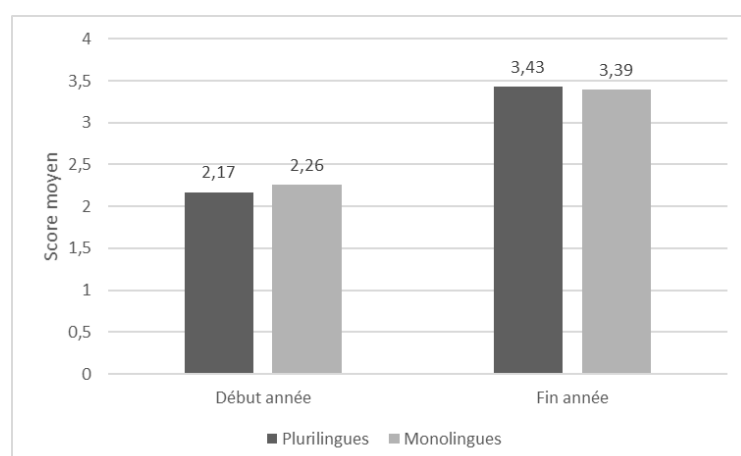
Dans cette partie nous présentons les résultats obtenus à travers plusieurs analyses. Nos deux groupes de l'échantillon initial (23 monolingues et 23 plurilingues) ainsi que ceux du sous-échantillon langage spontané (8 monolingues et 8 plurilingues) étant de petite taille, nous avons utilisé le test non paramétrique de Mann-Whitney (U) afin de comparer les performances moyennes du groupe des monolingues à celles des plurilingues en réception et en compréhension. Nous avons utilisé le test non paramétrique de Wilcoxon (Z) pour analyser l'évolution des performances au sein de chaque groupe entre le début et la fin de l'année scolaire. Enfin, nous avons utilisé la corrélation de Spearman (ρ) afin d'évaluer le lien entre les scores en vocabulaire et en syntaxe en réception.

1 Empan

La Figure 1 présente l'empan moyen pour les plurilingues et les monolingues en début d'année (DA) et en fin d'année scolaire (FA). Aux deux périodes, les scores moyens des deux groupes sont proches (en DA : $M = 2,17$ ($ET = 1,56$) vs $M = 2,26$ ($ET = 1,48$) ; en FA : $M = 3,43$ ($ET = 0,84$) vs $M = 3,39$ ($ET = 0,84$) et aucune différence significative entre les deux groupes n'est constatée (en DA : $U = 271$, $p = 0,892$; en FA : $U = 254,5$, $p = 0,808$). En outre, l'évolution des scores entre DA et FA suit une trajectoire identique dans les deux groupes et tous deux progressent significativement (monolingues : $Z = 4,5$, $p = 0,001$; plurilingues : $Z = 4,5$, $p < 0,001$). Les compétences en mémoire de travail sont ainsi identiques dans les deux groupes à chaque temps d'observation.

Figure 1

Résultats au test d'empan



2 Résultats de l'évaluation en réception

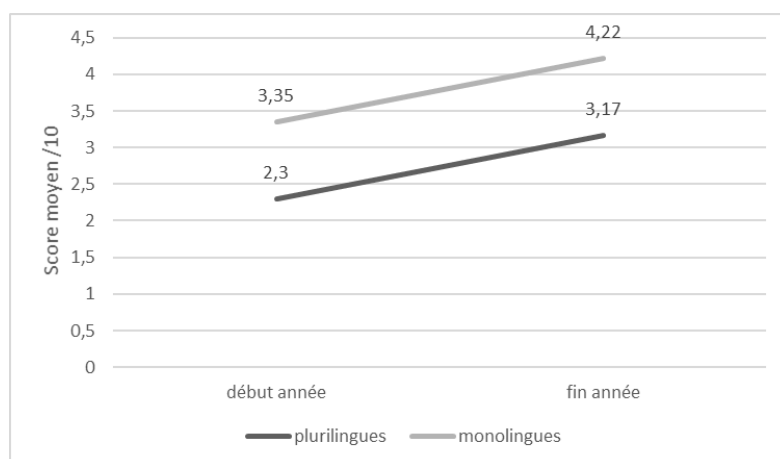
2.1 Vocabulaire – items d'ancrage

Concernant les 10 items d'ancrage de la tâche visant l'évaluation du lexique en réception, la figure 2 montre que, quelle que soit la période, les scores moyens des monolingues sont supérieurs à ceux des plurilingues. Cette différence est significative en DA ($U = 369$, $p = 0,02$), où les monolingues affichent une moyenne de 3,35 ($ET = 1,3$) contre 2,3 ($ET = 1,49$) pour les plurilingues. Cependant elle ne l'est plus en FA ($U = 338$, $p = 0,10$) où les monolingues affichent une moyenne de 4,22 ($ET = 2,39$) contre 3,17 ($ET = 1,83$) pour les plurilingues.

La Figure 2 montre également une évolution développementale similaire dans les deux groupes dont les scores moyens augmentent entre DA et FA. Cette augmentation est significative chez les monolingues ($Z = 47,5$; $p = 0,05$) et tendancielle chez les plurilingues ($Z = 42,5$; $p = 0,06$) bien que les scores moyens augmentent strictement du même nombre de points (+ 0,87).

Figure 2

Évolution aux items d'ancrage de vocabulaire



2.2 Syntaxe – items d'ancrage

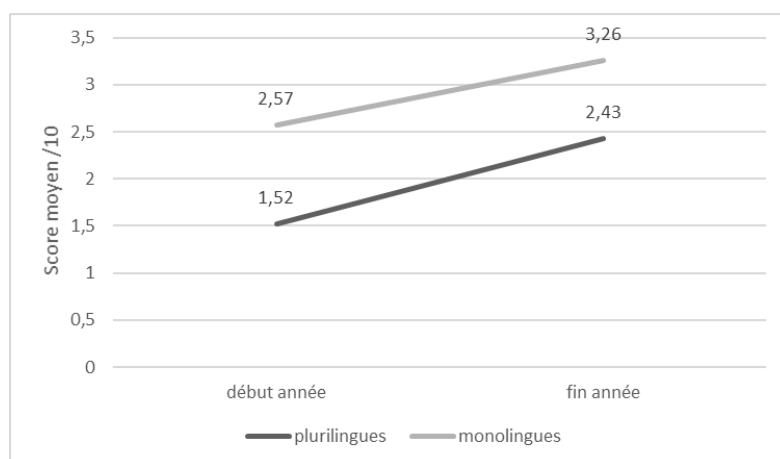
Concernant les items d'ancrage de la tâche visant l'évaluation de la syntaxe en réception, la Figure 3 montre que, quelle que soit la période, les scores moyens des monolingues sont supérieurs à ceux des plurilingues. Cette différence est tendanciellement significative en DA ($U = 347$, $p = 0,065$), où les monolingues affichent

une moyenne de 2,57 ($ET = 2,09$) contre 1,52 ($ET = 1,53$) pour les plurilingues, mais ne l'est plus en FA ($U = 313$, $p = 0,28$).

Par ailleurs nous constatons une augmentation des scores moyens dans les deux groupes entre DA et FA. Cette augmentation est tendancielle et significative à la fois chez les monolingues ($Z = 26,5$, $p = 0,058$) et chez les plurilingues ($Z = 42,5$, $p = 0,06$).

Figure 3

Progression aux items d'ancrage de syntaxe



2.3 Lien vocabulaire – syntaxe

Afin de visualiser un lien éventuel entre performance en vocabulaire et en syntaxe, des graphiques bivariés ont été utilisés. Sur ces figures, un point peut représenter plusieurs enfants ayant obtenu des scores identiques.

Les résultats statistiques mettent en évidence que, chez les monolingues (Figure 4 et 4bis), les compétences en syntaxe et en vocabulaire sont significativement et positivement liées, quelle que soit la période de l'année (DA : $\rho = 0,426$, $p = 0,043$; FA : $\rho = 0,458$, $p = 0,028$). Les Figure 5 et 5 bis mettent en évidence que, chez les plurilingues, les compétences en syntaxe et en vocabulaire ne sont corrélées ni en DA ($\rho = -0,22$, $p = 0,921$) ni en FA ($\rho = 0,209$, $p = 0,338$).

Figure 4

Lien entre les compétences en vocabulaire et en syntaxe en début d'année (monolingues)

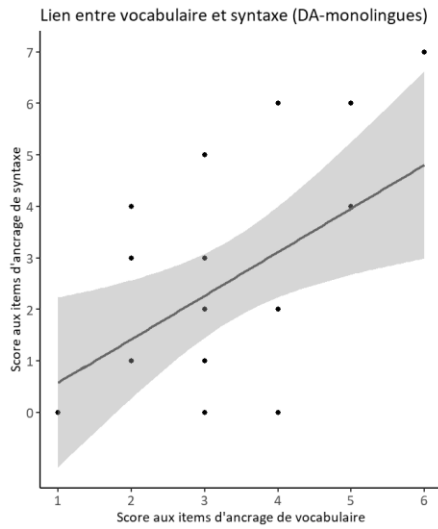


Figure 4 bis

Lien entre les compétences en vocabulaire et en syntaxe en fin d'année (monolingues)

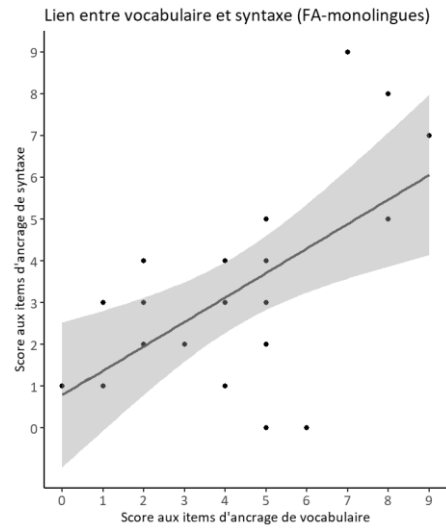


Figure 5

Lien entre les compétences en vocabulaire et en syntaxe en début d'année (plurilingues)

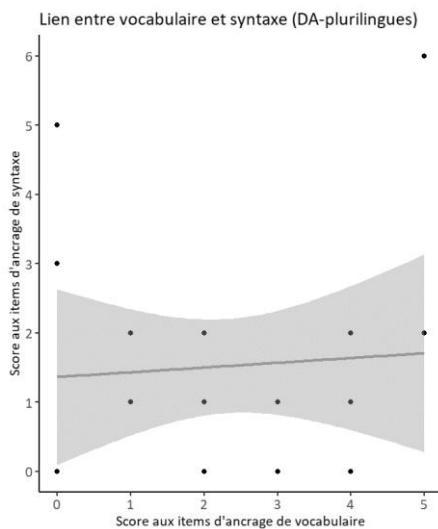
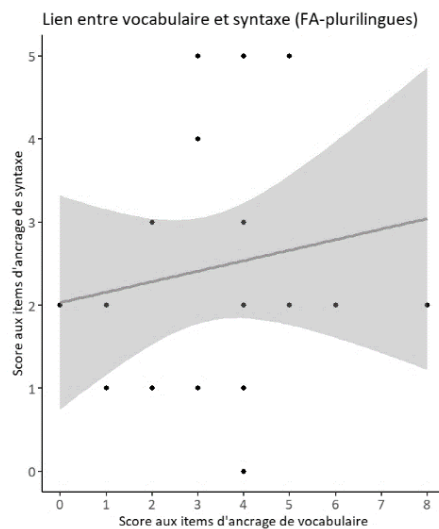


Figure 5 bis

Lien entre les compétences en vocabulaire et en syntaxe en fin d'année (plurilingues)

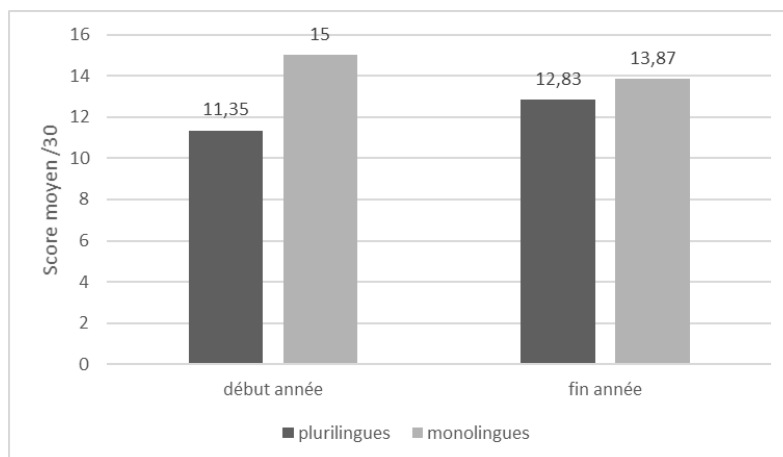


2.4 Vocabulaire – items de test

Les résultats sur les 30 items de test de l'épreuve de vocabulaire mettent en évidence une différence tendancielle significative entre les deux groupes en DA ($U = 351$, $p = 0,058$). Plus précisément les scores moyens des plurilingues ($M = 11,35$; $ET = 4,85$) sont inférieurs à ceux des monolingues ($M = 15$; $ET = 6,24$). En revanche, comme remarqué sur la Figure 6, en FA l'écart entre les deux groupes se réduit (plurilingues : $M = 12,83$; $ET = 3,82$; monolingues : $M = 13,87$; $ET = 3,82$) et la différence n'est pas significative ($U = 297$, $p = 0,48$).

Figure 6

Score aux items de test de vocabulaire

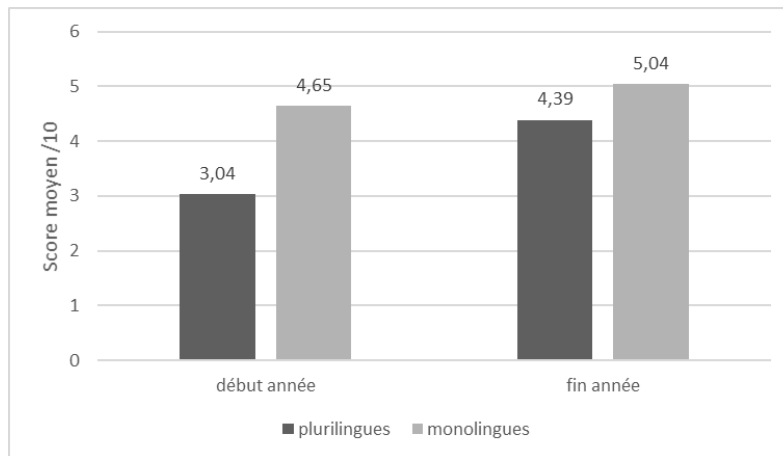


2.5 Syntaxe – items de test

La Figure 7 présente les scores moyens par groupe aux 10 items de test de l'épreuve de syntaxe. En DA, nous constatons une différence significative entre les deux groupes ($U = 364,5$, $p = 0,03$). Plus précisément les scores des monolingues ($M = 4,65$; $ET = 2,53$) sont significativement meilleurs que ceux des plurilingues ($M = 3,04$; $ET = 1,92$). En revanche, en FA cet écart se réduit et bien que les scores des monolingues ($M = 5,04$; $ET = 2,57$) soient toujours supérieurs à ceux des plurilingues ($M = 4,39$; $ET = 1,16$) la différence n'est pas significative ($U = 284$, $p = 0,67$).

Figure 7

Score aux items de test de syntaxe



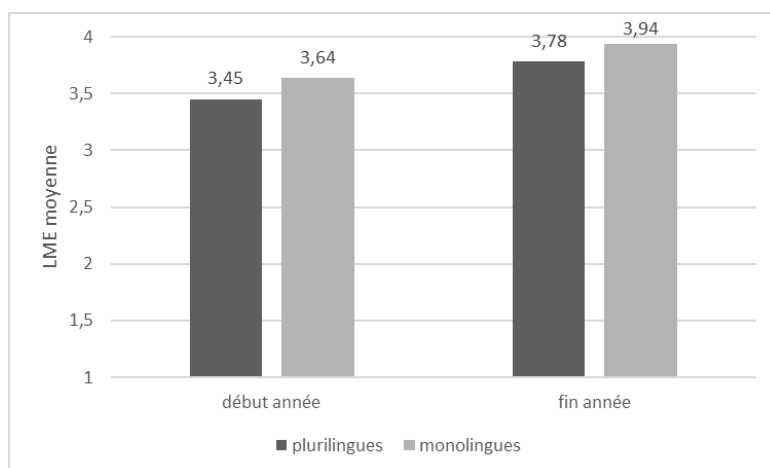
3 Résultats de l'évaluation en production

3.1 Longueur moyenne d'énoncé (LME)

La Figure 8 présente la LME pour les plurilingues et les monolingues en DA et en FA. Aux deux périodes, les LME des deux groupes sont proches (en DA : 3,45 ($ET = 0,77$) vs 3,64 ($ET = 1,44$) ; en FA : $M = 3,78$ ($ET = 0,52$) vs $M = 3,94$ ($ET = 0,85$) et aucune différence significative n'est constatée (en DA : $U = 32$, $p = 1$; en FA : $U = 39$, $p = 0,51$). De plus, l'évolution des scores des deux groupes entre DA et FA progressent de manière non significative (pour les plurilingues : $Z = 26$, $p = 0,31$; pour les monolingues : $Z = 23$, $p = 0,55$).

Figure 8

Longueur Moyenne d'Énoncé

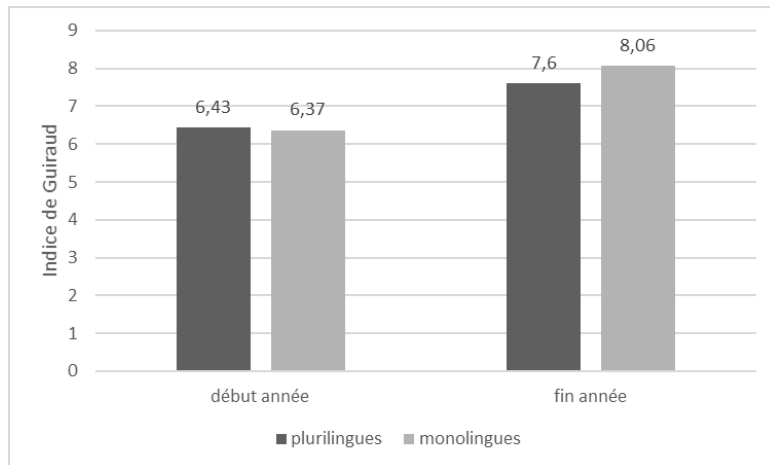


3.2 Diversité lexicale (indice de Guiraud)

La Figure 9 qui présente l'indicateur de diversité lexicale met en évidence que, quelle que soit la période, les moyennes des plurilingues et des monolingues (DA : 6,43 ($ET = 1,4$) vs 6,37 ($ET = 1,73$) ; FA : $M = 7,6$ ($ET = 1,7$) vs $M = 8,06$ ($ET = 1,19$)) ne sont pas significativement différentes (en DA : $U = 31$, $p = 0,96$; en FA : $U = 38$, $p = 0,57$). Cependant, les deux groupes progressent tout deux de manière significative (plurilingues : $Z = 33$, $p = 0,04$; monolingues : $Z = 35$, $p = 0,016$). Notons toutefois que cette progression significative est plus conséquente pour les monolingues que pour les plurilingues entre DA et FA.

Figure 9

Diversité lexicale - Indice de Guiraud



IV Discussion

L'objectif de cette recherche est de décrire le développement langagier des enfants monolingues et plurilingues tout venant de PS. Nous nous sommes demandé si à l'entrée en PS les compétences en réception et en production se différencient, et si ces potentielles différences se maintenaient en fin d'année. Nous avons émis les hypothèses qu'il existait une différence en réception et en production entre les deux groupes en début d'année. Nos autres hypothèses sont que les plurilingues pourraient rattraper le niveau des monolingues en fin d'année sur l'ensemble de ces domaines. Pour tester ces hypothèses, nous avons analysé dans les deux groupes de notre échantillon initial (46) les scores de tests de langage en réception (vocabulaire et syntaxe) proposés en début d'année et fin d'année ainsi que, sur un sous-échantillon (16), les données issues de la parole spontanée (LME et diversité lexicale) en situation de classe. La description des compétences langagières des enfants monolingues et plurilingues tout venant dressée dans ce travail permet de situer le niveau langagier des plurilingues par rapport à celui des monolingues, un domaine dans lequel peu de normes existent encore pour les orthophonistes.

Avant l'analyse des tests de langage, nous avons comparé les scores des deux groupes à un test d'empan de chiffres. Les deux groupes obtiennent des résultats similaires, ce qui nous indique que les compétences en mémoire immédiate sont équivalentes dans les deux groupes. Les troubles du langage étant souvent associés à un trouble de la mémoire immédiate, nous pouvons envisager le fait que nos deux groupes ne soient pas à risque de présenter des scores pathologiques sur les évaluations langagières.

Nos hypothèses concernant les compétences en réception sont validées. En effet, les résultats de nos analyses mettent en évidence de moins bons scores en réception dans le groupe des plurilingues en début d'année, aussi bien en lexique qu'en syntaxe. Ce résultat corrobore les données de la littérature sur le retard lexical réceptif des plurilingues (Bialystok et al., 2010) ainsi que leur mise en place plus lente de la morphosyntaxe (Conboy & Thal, 2006 ; Marchman et al., 2004 ; Parra et al., 2011 cités dans Hoff et al., 2013) dans une langue, en l'occurrence dans notre recherche, le français. De plus, l'hypothèse d'une récupération en réception des plurilingues en fin d'année est également confirmée. En effet, en fin d'année il n'y a plus de différence significative entre les scores en lexique et en syntaxe des deux groupes. Cela

s'explique sans doute par l'augmentation de l'input en français apporté par l'école, qui est un facteur de développement langagier (Goodman et al., 2008; Hirsh-Pasek et al., 2015).

Un autre résultat concernant la réception nous paraît intéressant à discuter, celui de la corrélation entre le vocabulaire et la syntaxe. En effet, la littérature mettant en évidence une corrélation entre la taille du lexique et le développement grammatical est abondante (Bassano, 2008; Bates et al., 1995; Veneziano, 2019). Cependant dans notre étude, cette corrélation ne se retrouve que dans le groupe des monolingues, et ce dès le début d'année. Aucune corrélation n'est présente pour les plurilingues, ni en début ni en fin d'année. Or, les études de Conboy & Thal (2006), Marchman et al. (2004), Parra et al. (2011) mettent en évidence chez des enfants plurilingues une corrélation entre le développement du lexique et de la grammaire dans chacune de leurs langues. Une différence de méthodologie concernant la maîtrise du facteur linguistique des sujets entre ces études et notre recherche pourrait expliquer ce résultat. En effet dans ces trois études les sujets sont des enfants 2L1 anglais-espagnol. En revanche dans notre étude le groupe des plurilingues présente de nombreuses variations interindividuelles (langues parlées (11 langues différentes dans l'échantillon en plus du français), nombre de langues parlées (jusqu'à 3 langues)), et nous n'avons pas d'information concernant le pourcentage d'input dans chacune des langues et l'âge d'exposition aux langues. Selon Marchman et al. (2004) la relation entre le développement lexical et morphosyntaxique n'est pas imputable aux facteurs habituellement connus pour impacter le développement langagier (âge, quantité d'exposition aux langues), mais bien à des facteurs individuels et notamment spécifiques aux langues en interaction. La grande variabilité linguistique de notre échantillon pourrait donc expliquer l'absence de corrélation entre le lexique et la syntaxe dans le groupe des plurilingues.

Nos hypothèses concernant les compétences en production ne sont pas toutes validées. En effet, de manière surprenante nous n'avons pas observé de différence significative en production en début d'année, les LME et diversité lexicale des deux groupes étant comparables. Cette absence de différence entre les deux groupes aurait pu être expliquée par un biais de genre de notre sous-échantillon « langage spontané ». En effet, selon Bovet et al. (2005) l'impact du sexe est significatif, en particulier sur le versant expressif. Les filles produisent plus de mots que les garçons

et présentent des LME plus longues. Or, dans notre échantillon, le groupe des plurilingues est composé de 25% de filles (2) et celui des monolingues de 12,5% (1). Au vu de cette différence minime entre les deux groupes, la probabilité que le biais de genre explique ces résultats est faible. La petite taille de l'échantillon en soi pourrait être une autre explication. De même en fin d'année, aucune différence significative n'est à constater entre les deux groupes, malgré des scores sensiblement supérieurs pour les monolingues. Les scores en production étant comparables pour les deux groupes, nous pouvons nous demander si les enfants plurilingues de notre échantillon ne bénéficient pas d'au moins 60% d'exposition au français, ce qui selon Thordardottir (2011) est la limite pour obtenir des scores similaires aux enfants monolingues en vocabulaire productif. Le développement morphosyntaxique étant lié au développement lexical (Bates et al., 1995) les bonnes performances en vocabulaire productif pourraient expliquer les scores, également similaires à ceux des monolingues, en LME. Nous remarquons également que les valeurs de LME n'ont pas progressé de manière significative entre début et fin d'année pour les deux groupes, au contraire de la diversité lexicale. L'évolution de cette dernière au cours de l'année est d'ailleurs plus marquée pour les monolingues.

Les résultats en production nous donnent des indications intéressantes. D'une part, ils nous témoignent de l'intérêt équivalent pour la communication du groupe des plurilingues et des monolingues, et ce dès le début de l'année. Malgré une syntaxe que nous pouvons imaginer moins bonne pour les plurilingues, au vu de leurs compétences plus faibles en réception et de l'avance reconnue des compétences réceptives sur les compétences productives, leur LME et leur diversité lexicale moyenne équivalent celles de leurs pairs monolingues. Le nombre moyen de tokens de ces deux groupes ayant été contrôlé, cela révèle des productions aussi riches et diversifiées dans les deux groupes. D'autre part, les résultats concernant la diversité lexicale montrent un RTT identique dans les deux groupes à l'entrée en PS, ce qui évoque la maîtrise d'autant de mots différents dans les deux groupes à l'entrée en PS. Nous pouvons alors imaginer que les élèves des deux groupes possèdent à leur entrée à l'école un lexique de base, celui de la maison, qui serait commun aux jeunes enfants. Ces résultats, issus d'une évaluation réalisée en milieu naturel d'interaction attestent de belles performances des enfants plurilingues, qui n'aurait peut-être pas émergé en situation de test, limitant le nombre de productions à des items ciblés. L'utilisation d'un

test d'évaluation de la production orale pourrait s'avérer intéressante en complément afin de comparer les résultats dans les deux modalités. De plus, une analyse qualitative du lexique en production des deux groupes aurait pu permettre de montrer leurs particularités et leurs éventuelles différences.

Ces résultats sont intéressants, mais restent à interpréter avec prudence. En effet, notre étude est limitée par la petite taille de l'échantillon de sujets étudiés (46), en particulier pour notre sous-échantillon de langage spontané (16), dont les résultats devraient être confirmés sur un échantillon plus large. Une seconde limite est notre appariement des deux groupes selon le NSE. En effet, la présence d'un nombre plus important de faible NSE des mères dans le groupe des plurilingues nous a obligés à faire des associations qui, bien qu'au plus proches, ne sont pas forcément identiques entre les deux groupes. Le NSE des parents, et des mères plus précisément (Kern, 2003) étant, de par la qualité et la quantité d'input qu'il implique, un facteur de développement du lexique (Grobon et al., 2019; Hart & Risley, 2003; Reilly et al., 2010) et de la syntaxe (Huttenlocher et al., 2002), un mauvais équilibre entre les groupes pourrait biaiser les résultats. Cependant, cette constatation d'une moyenne de NSE plus faible chez les plurilingues nous paraît importante à relever et est peut-être représentative des répartitions de NSE dans les classes de maternelles publiques en France. Cette difficulté d'appariement selon le NSE a également induit l'incapacité d'apparier l'échantillon « initial » selon le sexe par manque de correspondance des sujets répondant aux deux facteurs dans les groupes, ce qui crée un biais de genre. Notamment, le groupe des plurilingues a 52% de filles tandis que celui des monolingues n'en a que 34%, ce qui pourrait favoriser légèrement le groupe des plurilingues. En effet, comme nous l'avons expliqué pour le sous-échantillon « langage spontané », cela pourrait impacter une partie de nos résultats puisque le sexe a un effet significatif sur les compétences lexicales, en production et en réception (Bovet et al., 2005).

Une troisième limite, que nous avons déjà évoquée, est liée à la sélection des sujets de notre échantillon de plurilingues. Cette sélection s'est faite sur la base d'un questionnaire parental qui reste très large quant à son interprétation et donne peu de précisions sur le type de plurilinguisme des enfants. La variable linguistique est donc peu contrôlée, et l'échantillon présente de nombreuses variabilités interindividuelles. Il aurait été intéressant de bénéficier de davantage d'informations concernant les

conditions du plurilinguisme, notamment concernant la précocité et le taux d'exposition aux langues puisque ces facteurs influencent le développement langagier des enfants plurilingues (Bailleul, 2017; Cohen & Mazur-Palandre, 2018; De Houwer, 2019). Nous nous devons de préciser ici que nous n'avons pas évalué l'ensemble des langues du répertoire de chaque enfant, ce qui ne nous permet pas de mesurer l'ensemble des compétences langagières du groupe plurilingue (Junker & Stockman, 2002; Pearson et al., 1993). En effet nos données étant issues d'un projet de recherche en cours, nous n'avons pas pu récolter de données supplémentaires. Il serait intéressant d'évaluer les plurilingues dans leur(s) autre(s) langue(s) pour pouvoir comparer leur lexique combiné au lexique des monolingues.

Un dernier obstacle concerne l'utilisation de données existantes. En effet, nous n'avons pas pu approfondir le recueil des données afin d'obtenir une description du langage de ces enfants plus précise. Nous manquons, comme nous l'avons indiqué, de données plus précises sur les types de plurilinguismes, et l'évaluation des autres langues des enfants, mais également d'informations sur les autres compétences langagières de ces enfants, comme les compétences phonologiques. La littérature fait part de différences dans le développement des compétences phonologiques entre monolingues et plurilingues (Hambly et al., 2013), qu'il aurait été intéressant d'observer dans notre étude. Les compétences phonologiques impactant les autres domaines langagiers, l'observation de leur évolution au cours de l'année aurait pu compléter de manière intéressante nos résultats et la description que nous avons obtenue des compétences langagières des enfants monolingues et plurilingues de PS.

Les résultats de cette recherche permettent de donner une idée du développement plurilingue en français en première année de maternelle. Il serait intéressant de continuer cette comparaison entre les deux groupes de l'étude jusqu'à la fin de la maternelle, avant l'entrée dans le langage écrit. Nous pouvons nous demander notamment si les résultats du lexique et de la syntaxe en réception, une fois au même niveau entre les deux groupes en fin de PS restent comparables jusqu'à la fin de la maternelle ou si un écart peut revenir se creuser au cours de ces années. Nous pouvons également nous questionner sur le fait que la diversité lexicale, similaire dans les deux groupes à l'entrée en PS, pourrait évoluer en faveur d'une distinction entre les deux groupes plus tard. En effet, progressivement les exigences dans la scolarité augmentent et l'input familial a pour rôle d'accompagner à ce moment-là la progression

du langage. Or, les stimulations langagières dans les familles dépendent du NSE, et celui-ci impacte la taille du lexique des enfants d'âge préscolaires (Reilly et al., 2010). Comme nous l'avons évoqué, les plurilingues de notre recherche présentent plus de faible NSE que les monolingues. Il serait donc possible qu'un écart se creuse entre plurilingues et monolingues dans la suite de la scolarité. Nous pouvons nous demander, si un écart apparaissait, à partir de quand il se manifesterait et s'il se maintiendrait jusqu'à la fin de la maternelle. La significativité de la progression de la diversité lexicale entre le début et la fin d'année pour le groupe des plurilingues ne va pas dans ce sens puisqu'elle indique une progression dans le temps, mais cela resterait à confirmer à partir d'une nouvelle recherche.

L'étude de Hilaire-Debove (2018) met en évidence que 33,5% des enfants de PS sont orientés pour un bilan orthophonique (étude réalisée sur une population du Val de Saône, dans des écoles accueillant des enfants plurilingues). De plus Bijleveld et al. (2014) estiment que 38% des patients suivis en orthophonie sont plurilingues, ce qui est trois fois plus que la proportion de plurilingues en France. Ces chiffres évoquent une surreprésentation des plurilingues orientés en orthophonie. Ils peuvent suggérer d'une part le manque d'information des personnes à l'origine de l'orientation en orthophonie (comme les enseignants) concernant le développement langagier des plurilingues, et d'autre part le possible surdiagnostic de troubles du langage (TDL) au sein de la population plurilingue. Bien qu'il existe quelques spécificités dans le développement langagier des enfants plurilingues, les travaux de nombreux chercheurs mettent en évidence l'absence de lien entre plurilinguisme et trouble du langage (Kohl et al., 2008; Le Normand & Kern, 2018; Sanson, 2010). Cependant, le dépistage et le diagnostic des TDL peuvent être compliqués par le contexte langagier. En effet les compétences linguistiques des enfants plurilingues sont réparties dans leurs différentes langues, ce qui se traduit souvent par des scores inférieurs aux enfants monolingues dans les tests langagiers en français. Leurs scores s'approchent alors de ceux des enfants présentant des TDL. Une forme d'indulgence dans l'interprétation des scores des enfants plurilingues est donc préconisée. Cependant Thordardottir (2015) s'interroge sur le seuil à prendre en compte avant de considérer un TDL chez un enfant plurilingue, étant donnée l'absence de données normées à leur sujet. Le manque d'outils permettant d'évaluer le patient dans l'ensemble de ses langues est en partie à l'origine de ce manque de norme. Des outils existent, comme

l'ELAL d'Avicenne (Bennabi-Bensekhar & Moro, 2017), un outil récent permettant de détecter un trouble développemental du langage chez des enfants de 3 à 6 ans, mais il nécessite un interprète pour la passation, ce qui rend son usage peu accessible dans une pratique orthophonique libérale classique. Un étalonnage plurilingue des bilans orthophoniques français existants permettrait de combler ce manque dans la pratique. Notre recherche met en évidence des LME et RTT identiques chez les plurilingues et les monolingues tout-venant de notre étude. Ces mesures combinées pourraient être vues comme une marque d'appétence à la communication, et venir compléter le bilan orthophonique des enfants plurilingues afin d'affiner le diagnostic différentiel entre un TDL et un retard simple de langage lié au plurilinguisme, encore difficile dû au manque d'outils normés. Des entretiens avec des orthophonistes nous ont fait remonter que les enseignants orientaient souvent les enfants « qui parlent mal » ou « qui ne parlent pas assez » chez l'orthophoniste. Les cas les plus évidents pour les plurilingues étant les cas de mutisme extrafamilial, qui ne témoignent pourtant pas systématiquement d'un TDL (Bennabi-Bensekhar et Serre, 2005 cités dans Sanson, 2010). Le manque de référence théorique sur la décision des enseignants à orienter les enfants (et notamment les enfants plurilingues) en orthophonie nous interpelle sur l'intérêt de faire une étude sur le sujet. Selon Lemièrre (2009), malgré une formation initiale n'apportant pas suffisamment d'informations sur les troubles du langage, la majorité des enseignants ayant participé à l'étude se pensaient capables de repérer des troubles du langage oral chez leurs élèves. Une étude portant sur les connaissances des enseignants de maternelle sur le développement du langage monolingue et plurilingue pourrait permettre de révéler un besoin de prévention chez ces partenaires importants du soin orthophonique. Leur capacité à repérer des difficultés ou un décalage dans les performances langagières de leurs élèves est d'autant plus précieuse que leur position auprès de ces enfants leur permet de le faire précocement. Or, la recherche montre que la précocité de la prise en soin en orthophonie permet d'améliorer significativement le pronostic de réadaptation (Sylvestre & Desmarais, 2015). Cela pourrait permettre aussi de limiter une orientation excessive des enfants plurilingues dans des cabinets orthophoniques déjà souvent surchargés.

V Conclusion

Le développement langagier des enfants plurilingues présente des variabilités par rapport à celui des monolingues. À travers ce mémoire de recherche, nous avons voulu examiner, par l'analyse du lexique et de la syntaxe en réception et en production, les compétences langagières en français des enfants plurilingues en comparaison à celles de leurs pairs monolingues lors de leur première année de scolarisation. Nous nous sommes demandé s'il existait un retard des plurilingues sur les monolingues à l'entrée en maternelle et s'il persistait ou s'estompait au fil de l'année scolaire. Nos hypothèses étaient qu'en début d'année, les monolingues auraient des performances supérieures aux plurilingues dues au fait que le plurilinguisme familial implique un input en français plus diffus. Nous avons aussi supposé que ces différences s'estomperaient en fin d'année de PS, du fait de l'input en français reçu à l'école par le biais des enseignants et des pairs.

Dans cette étude, nous avons montré que la différence en réception entre les deux groupes, mise en évidence en début d'année, se résorbait en fin d'année scolaire. D'autre part, contrairement à notre hypothèse, nous n'observons aucune différence sur les deux indicateurs en production (LME et diversité lexicale) dès le début de l'année. Ainsi, à la fin de la première année de maternelle, les performances des enfants plurilingues tout-venant sont comparables à celles de leurs pairs monolingues. Ces résultats ne suffisent cependant pas pour pouvoir recommander aux enseignants d'attendre la fin d'année scolaire de PS pour orienter en orthophonie les enfants plurilingues. En effet, les enseignants recevant peu d'heure de formation sur le développement typique du langage oral et les signes pouvant évoquer un TDL ils ne peuvent distinguer un TDL d'un retard simplement dû au plurilinguisme. Or, la précocité de la prise en soin est trop précieuse pour prendre le risque qu'ils n'orientent pas assez tôt les enfants présentant effectivement un TDL. C'est à l'orthophoniste de faire la distinction et de poser un diagnostic.

Cette recherche exploratoire offre des pistes de recherche qu'il serait intéressant de poursuivre avec un plus large échantillon et une meilleure maîtrise de la variable linguistique des sujets. Les résultats pourraient permettre la mise à jour de caractéristiques typiques du développement langagier plurilingue, et de ce qui s'en éloigne. Il est en effet nécessaire que les enseignants aient accès à des recommandations claires sur l'orientation auprès des orthophonistes.

Références

- Aicart-De Falco, S., & Vion, M. (1987). La mise en place du système phonologique du français chez des enfants entre trois et six ans : Une étude de la production. *Cahiers de Psychologie Cognitive - Current Psychology of Cognition*, 7, 247-266.
- Bailleul, O. (2017). *Aspect psycholinguistique du développement du bilinguisme précoce : Une étude de cas d'un enfant bilingue français-russe de 2 à 4 ans*. Rouen.
- Barrouillet, P., Billard, C., De Agostini, M., Démonet, J.-F., & Fayol, M. (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie : Bilan des données scientifiques*. Les éditions Inserm. <http://www.ipubli.inserm.fr/handle/10608/110>
- Bassano, D. (2000). *Chapitre 5. La constitution du lexique : Le « développement lexical précoce »*. Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/l-acquisition-du-langage-l--9782130505822-page-137.htm>
- Bassano, D. (2008). Acquisition du langage et grammaticalisation : Le développement pour les noms et les verbes en français. In F. L. & G. Chasseigne (Éd.), *Aspects du développement conceptuel et langagier* (p. 17-50). Edition Publibook Université. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00601130>
- Bates, E., Dale, P. S., & Thal, D. (1995). Individual Differences and their Implications for Theories of Language Development. In *The Handbook of Child Language* (p. 95-151). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1111/b.9780631203124.1996.00005.x>
- Bautier, É. (2018). Le langage oral en maternelle, quelles séances de langage pour quels apprentissages ? Un regard, des questions, des propositions. *Pratiques*.

<https://doi.org/10.4000/pratiques.4055>

- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F., & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism (Cambridge, England)*, 13(4), 525-531. <https://doi.org/10.1017/S1366728909990423>
- Bijeljać-Babic, R. (2017). *L'enfant bilingue : De la petite enfance à l'école* (BU Education Bourg-en-Bresse 404.2 BIJ). Odile Jacob.
- Bijleveld, H.-A., Estienne, F., & Vander Linden, F. (2014). *Multilinguisme et orthophonie. [Texte imprimé] : Réflexions et pratiques à l'heure de l'Europe* (BU Santé Rockefeller WL 340.3 MUL). Elsevier Masson.
- BOEN - Programme d'enseignement de l'école maternelle.* (2015). Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940
- Bovet, F., Danjou, G., Langue, J., Moretto, M., Tockert, E., & Kern, S. (2005). *Les inventaires français du développement communicatif (IFDC) : Un nouvel outil pour évaluer le développement communicatif du nourrisson.* 327-332.
- Bowers, E. P., & Vasilyeva, M. (2011). The relation between teacher input and lexical growth of preschoolers. *Applied Psycholinguistics*, 32(1), 221-241. <https://doi.org/10.1017/S0142716410000354>
- Brown, R. (1973). *A First Language* (Reprint 2013 ed. edition). Harvard University Press.
- Bussy, G., Rigard, C., & des Portes, V. (2013). Impact d'un entraînement de la mémoire à court terme verbale sur le langage d'enfants ayant une déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 24, 141-151. <https://doi.org/10.7202/1021269ar>

- Code de l'éducation—Article L131-1, L131-1 Code de l'éducation (2019).
- Cohen, C. (2014). Relating input factors and dual language proficiency in French-English bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, To be announced. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.982506>
- Cohen, C., & Mazur-Palandre, A. (2018). Le langage oral en production chez les enfants bilingues : Quels liens avec l'exposition ? *SHS Web of Conferences*, 46, 10004. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184610004>
- Conboy, B. T., & Thal, D. J. (2006). Ties between the lexicon and grammar : Cross-sectional and longitudinal studies of bilingual toddlers. *Child Development*, 77(3), 712-735. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00899.x>
- Coquet, F., Ferrand, P., & Roustit, J. (2008). *EVALuation du développement du Langage Oral chez l'enfant de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois. (EVALO 2-6)* (Ortho Edition). <https://www.evalo.fr/index.php>
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes.*
- De Houwer, A. (2019). Développement et évaluation globale du langage chez le jeune enfant plurilingue : Le rôle central de l'environnement linguistique. In *Le développement du langage chez le jeune enfant* (p. 123-148). DeBoeck. <https://www.deboecksuperieur.com/ouvrage/9782807320543-le-developpement-du-langage-chez-le-jeune-enfant>
- Dunn, L. M., Dunn, L. M., & Thériault-Whalen, C. M. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody : EVIP*. PSYCAN.
- Florin, A. (2010). Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages. *Enfances Psy*, n° 47(2), 30-41.

- Gayraud, F., & Kern, S. (Soumis). *De l'origine du phénomène d'explosion lexicale chez le jeune enfant*. http://www.dcl.ish-lyon.cnrs.fr/fulltext/Kern/Gayraud_soumis.pdf
- Gilkerson, J., Richards, J. A., Warren, S. F., Montgomery, J. K., Greenwood, C. R., Kimbrough Oller, D., Hansen, J. H. L., & Paul, T. D. (2017). Mapping the Early Language Environment Using All-Day Recordings and Automated Analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 26(2), 248-265. https://doi.org/10.1044/2016_AJSLP-15-0169
- Goodman, J. C., Dale, P. S., & Li, P. (2008). Does frequency count? Parental input and the acquisition of vocabulary. *Journal of Child Language*, 35(3), 515-531. <https://doi.org/10.1017/S0305000907008641>
- Grobon, S., Panico, L., & Solaz, A. (2019). Inégalités socioéconomiques dans le développement langagier et moteur des enfants à 2 ans. *Bulletin épidémiologique hebdomadaire*, 2-8.
- Grosjean, F., & Li, P. (2012). *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Wiley-Blackwell.
- Hambly, H., Wren, Y., McLeod, S., & Roulstone, S. (2013). The influence of bilingualism on speech production : A systematic review. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(1), 1-24. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2012.00178.x>
- Hamurcu, B. (2016). *Le développement de la diversité lexicale chez des enfants bilingues franco-turcs scolarisés en maternelle*.
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The Early Catastrophe. The 30 Million Word Gap. *American Educator*, 27(1), 4-9.
- Hilaire-Debove, G. (2018, décembre 6). *Dépistage des troubles du langage oral en école maternelle : Étude sur une population du Val de Saône*. In XVIIème

- rencontres international en orthophonie intitulée Prévention, dépistage, éducation thérapeutique du patient : quelles spécificités en orthophonie ?, Paris.
- Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M., Pace, A., Yust, P. K. S., & Suma, K. (2015). The Contribution of Early Communication Quality to Low-Income Children's Language Success. *Psychological Science*, 26(7), 1071-1083. <https://doi.org/10.1177/0956797615581493>
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M., & Parra, M. (2013). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*, 39(1), 1-27. <https://doi.org/10.1017/S0305000910000759>
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45(3), 337-374. [https://doi.org/10.1016/S0010-0285\(02\)00500-5](https://doi.org/10.1016/S0010-0285(02)00500-5)
- Johansson, V. (2008). Lexical diversity and lexical density in speech and writing : A developmental perspective. *Lund University, Department of Linguistics and Phonetics*, 53, 61-79.
- Junker, D., & Stockman, I. (2002). Expressive Vocabulary of German-English Bilingual Toddlers. *American Journal of Speech-language Pathology - AM J SPEECH-LANG PATHOL*, 11, 381-394. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2002/042\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/042))
- Kern, S. (2003). *Le compte-rendu parental au service de l'évaluation de la production lexicale des enfants français entre 16 et 30 mois*. Glossa. http://www.glossa.fr/Le_compte_rendu_parental_au_service_de_levaluation_d_e_la_production_lexicale_des_enfants_francais_entre__et__mois-2-fr-347_347.html

- Kern, S. (2005). De l'universalité et des spécificités du développement langagier précoce. In *J.-M. Hombert, Aux origines du langage et des langues* (Fayard, p. 270-291).
https://www.academia.edu/1254995/De_luniversalit%C3%A9_et_des_sp%C3%A9cificit%C3%A9s_du_d%C3%A9veloppement_langagier_pr%C3%A9coce
- Kohl, M., Beauquier-Maccotta, B., Bourgeois, M., Clouard, C., Donde, S., Mosser, A., Pinot, P., Rittori, G., Vaivre-Douret, L., Golse, B., & Robel, L. (2008). Bilinguisme et troubles du langage chez l'enfant : Étude rétrospective. *La psychiatrie de l'enfant*, 51(2), 577-595. <https://doi.org/10.3917/psy.512.0577>
- Le Normand, M.-T. L., & Kern, S. (2018). Suivi du langage d'enfants bilingues issus de milieux sociaux défavorisés : Enjeux cliniques, pédagogiques et sociaux. *Devenir*, Vol. 30(1), 43-55.
- Lecocq, P. (1998). *L'E.CO.S.SE : Une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique (Volume 1 et 2)* (septentrion). Presses Universitaires du Septentrion.
- Lemière, C. (2009). *Repérage des troubles du langage oral par les enseignants de maternelle : Réévaluation de leurs connaissances en ce domaine*.
https://www.researchgate.net/publication/328188864_Reperage_des_troubles_du_langage_oral_par_les_enseignants_de_maternelle_reevaluation_de_leurs_connaissances_en_ce_domaine
- Liu, L., & Kager, R. (2015). Bilingual exposure influences infant VOT perception. *Infant Behavior and Development*, 38, 27-36.
<https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2014.12.004>
- MacLeod, A. A. N., Sutton, A., Trudeau, N., & Thordardottir, E. (2011). The acquisition of consonants in Québécois French : A cross-sectional study of pre-school aged

- children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 13(2), 93-109.
<https://doi.org/10.3109/17549507.2011.487543>
- Maillart, C., Jamart, A.-C., & Schelstraete, M.-A. (2004). Les troubles phonologiques : Cadre théorique, diagnostic et traitement. In M.-A. Schelstraete & M.-P. Noel, *Les troubles du langage et du calcul chez l'enfant*. (Editions EME. Intercommunication, p. 81-112). Editions EME. Intercommunication.
<https://orbi.uliege.be/handle/2268/8005>
- Marchman, V. A., Martínez-Sussmann, C., & Dale, P. S. (2004). The language-specific nature of grammatical development : Evidence from bilingual language learners. *Developmental Science*, 7(2), 212-224. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2004.00340.x>
- Mouelhi, Z. (2008). *La richesse lexicale dans une perspective de lexicométrie arabe. Etude contrastive de cinq méthodes de mesure. Application à al-'Imtâ' wa l-mu'âna*. 271-284.
- Parisse, C., & Le Normand, M.-T. (2007). *Une méthode pour évaluer la production du langage spontané chez l'enfant de 2 à 4 ans*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00165632>
- Parra, M., Hoff, E., & Core, C. (2011). Relations among Language Exposure, Phonological Memory, and Language Development in Spanish-English Bilingually-Developing Two-Year-Olds. *Journal of experimental child psychology*, 108(1), 113-125. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.011>
- Pearson, Barbara Z., Fernández, S. C., Lewedeg, V., & Oller, K. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18(1), 41-58. <https://doi.org/10.1017/S0142716400009863>

- Pearson, Barbara Zurer, Fernández, S. C., & Oller, D. K. (1993). Lexical Development in Bilingual Infants and Toddlers : Comparison to Monolingual Norms. *Language Learning*, 43(1), 93-120. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1993.tb00174.x>
- Pelletier, M.-E., Tétreault, S., Turcotte, D., & Ferland, F. (2006). La préparation scolaire des enfants issus de familles ayant un faible revenu : Exploration de pistes d'action. *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 20(2), 109-146.
- Petitto, L. A., Katerelos, M., Levy, B. G., Gauna, K., Tétreault, K., & Ferraro, V. (2001). Bilingual signed and spoken language acquisition from birth : Implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *Journal of Child Language*, 28(2), 453-496. <https://doi.org/10.1017/s0305000901004718>
- Reilly, S., Wake, M., Ukoumunne, O. C., Bavin, E., Prior, M., Cini, E., Conway, L., Eadie, P., & Bretherton, L. (2010). Predicting language outcomes at 4 years of age : Findings from Early Language in Victoria Study. *Pediatrics*, 126(6), 1530-1537. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-0254>
- Sanson, C. (2010). Troubles du langage, particularités liées aux situations de bilinguisme. *Enfances & Psy*, 48, 45-55. <https://doi.org/10.3917/ep.048.0045>
- Scheele, A. F. (2010). *Home language and mono- and bilingual children's emergent academic language : A longitudinal study of Dutch, Moroccan-Dutch, and Turkish-Dutch 3- to 6-year-old children* [Dissertation]. <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/44570>
- Stanton-Chapman, T., Chapman, D., Kaiser, A., & Hancock, T. (2004). Cumulative Risk and Low-Income Children's Language Development. *Topics in Early Childhood Special Education - TOP EARLY CHILD SPEC EDUC*, 24, 227-237. <https://doi.org/10.1177/02711214040240040401>

- Sylvestre, A., & Desmarais, C. (2015). Stimuler le développement langagier des jeunes enfants : État des connaissances sur l'intervention précoce en orthophonie. *ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 27, 180-187.
- Thibault, C., & Pitrou, M. (2018). 4. En route vers les premiers apprentissages (3-7 ans). *Aide-Memoire*, 3e éd., 77-113.
- Thordardottir, E. (2005). Early lexical and syntactic development in Quebec French and English : Implications for cross-linguistic and bilingual assessment. *International journal of language & communication disorders / Royal College of Speech & Language Therapists*, 40, 243-278.
<https://doi.org/10.1080/13682820410001729655>
- Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15(4), 426-445.
<https://doi.org/10.1177/1367006911403202>
- Thordardottir, E. (2015). The relationship between bilingual exposure and morphosyntactic development. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 17(2), 97-114. <https://doi.org/10.3109/17549507.2014.923509>
- Touzin, M. (2010). Le langage troublé. *Enfances Psy*, n° 47(2), 107-114.
- Unsworth, S. (2016). Quantity and quality of language input in bilingual language development. In *Bilingualism across the lifespan : Factors moderating language proficiency* (p. 103-121). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/14939-007>
- Veneziano, E. (2000). *Chapitre 8. Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années*. Presses Universitaires de France.

<https://www-cairn-info.docelec.univ-lyon1.fr/l-acquisition-du-langage-l--9782130505822-page-231.htm>

Veneziano, E. (2019). *Chapitre 5 Les débuts de la grammaire chez le jeune enfant*
Combinaison des mots et morphologie grammaticale (p. 61-92).

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage* (La Dispute).

Annexes

Annexe A : Questionnaire aux familles : questions concernant les langues et le niveau socio-économique

Informations concernant l'enfant

- Quelles langues sont parlées dans l'entourage familial quotidien de votre enfant ?

[vous pouvez cocher plusieurs cases] :

français arabe(s) berbère portugais espagnol anglais

italien autre(s) langue(s) :

- Votre enfant comprend-il ou parle-t-il une ou plusieurs autres langues que le français ?

non oui : laquelle/lesquelles ?

.....

- **Emploi occupé par les parents** [vous pouvez cocher plusieurs cases]

Merci d'être le plus précis possible, par exemple précisez « vendeur fleuriste » au lieu de « vendeur », « employé dans un supermarché » au lieu de « employé », « plaquiste intérimaire » au lieu de « artisan ».

| Mère | Père |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> occupe actuellement un emploi. Lequel : | <input type="checkbox"/> occupe actuellement un emploi. Lequel : |
| <input type="checkbox"/> si pas d'emploi actuellement, dernier emploi exercé. Lequel : | <input type="checkbox"/> si pas d'emploi actuellement, dernier emploi exercé. Lequel : |
| <input type="checkbox"/> autre situation (par exemple, recherche d'emploi, mère au foyer, retraite, maladie/invalidité, formation). Précisez : | <input type="checkbox"/> autre situation (par exemple, recherche d'emploi, père au foyer, retraite, maladie/invalidité, formation). Précisez : |

• **Parcours de formation des parents** [vous pouvez cocher plusieurs cases]

| Mère | Père |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> formation plutôt technique ou professionnelle <input type="checkbox"/> formation plutôt générale <input type="checkbox"/> auto-formation, « école de la vie » | <input type="checkbox"/> formation plutôt technique ou professionnelle <input type="checkbox"/> formation plutôt générale <input type="checkbox"/> auto-formation, « école de la vie » |
| Diplôme le plus élevé obtenu (<i>merci d'être le plus précis possible, par exemple précisez « Brevet <u>des collèges</u> », « CAP <u>petite enfance</u> », « Bac pro <u>hôtelier</u> », « Bac <u>STMG</u> », « Licence <u>biologie</u> »</i>) : | Diplôme le plus élevé obtenu (<i>merci d'être le plus précis possible, par exemple précisez « Brevet <u>des collèges</u> », « CAP <u>petite enfance</u> », « Bac pro <u>hôtelier</u> », « Bac <u>STMG</u> », « Licence <u>biologie</u> »</i>) : |

Annexe B : Langues en présence dans le groupe plurilingue de l'échantillon « initial »

Ce tableau à double entrée présente les associations de langues présentes dans l'échantillon (ex : un seul sujet parle arabe et italien, il se trouve donc au croisement des langues arabes et romanes). Dans la ligne « total », le nombre total d'enfants plurilingues dans la langue concernée est indiqué, et la ligne « % de présence » indique le pourcentage de présence de la langue parmi l'ensemble des langues représentées. Les dénominations des langues employées sont celles indiquées par les parents dans le questionnaire.

Langues en présence dans le groupe plurilingue de l'échantillon « initial »

| Autre(s) langue(s) parlée(s) | Langues romanes | Langues germaniques | Langues chinoises | Langues arabes | Langues africaines |
|------------------------------|-----------------|---------------------|-------------------|----------------|--------------------|
| Langues romanes | 4 | | | 1 | |
| Langues germaniques | | 2 | | 1 | 3 |
| Langues chinoises | | | 3 | | |
| Langues arabes | 1 | 1 | | 8 | |
| Langues africaines | | 3 | | | 1 |
| Total | 5 | 6 | 3 | 10 | 4 |
| % de présence | 17,9% | 21,4% | 10,7% | 35,7% | 14,3% |

Les langues romanes sont l'espagnol, l'italien, le portugais, et le roumain. Les langues germaniques sont l'allemand et l'anglais. Et les langues africaines sont le guinéen, le lingala, et un dialecte du Cameroun. Pour les langues chinoises et arabes les parents ont répondu « chinois » et « arabe »

Annexe C : Description du sous-échantillon pour l'analyse des données de parole spontanée

Description du sous-échantillon pour l'analyse des données de parole spontanée

| Nombre de tokens | Début PS | | | Fin PS | | |
|------------------|----------|-----|---------|---------|-----|----------|
| | Moyenne | ET | Min-Max | Moyenne | ET | Min-Max |
| Monolingues | 417 | 183 | 223-665 | 1415 | 820 | 600-2543 |
| Plurilingues | 518 | 166 | 256-709 | 1256 | 716 | 496-2549 |

Annexe D : Répartition du sous-échantillon « langage spontané » selon le NSE

Répartition du sous-échantillon « langage spontané » selon le NSE

| | NSE 1 | NSE 2 | NSE 3 | NSE 4 |
|--------------|-------|-------|-------|-------|
| Monolingues | 4 | 1 | 2 | 1 |
| Plurilingues | 4 | 2 | 1 | 1 |

Annexe E : Performances moyennes aux items d'ancrage des tests de langage des échantillons « Initial » (I) et « Langage Spontané » (LS)

Performances moyennes aux items d'ancrage des tests de langage des échantillons « Initial » (I) et « Langage Spontané » (LS)

| | Début PS | | Fin PS | |
|-----------------|-------------|------------|-------------|-------------|
| | LS | I | LS | I |
| Vocabulaire /10 | | | | |
| Plurilingues | 2 (1,2) | 2,3 (1,49) | 3,25 (0,71) | 3,17 (1,83) |
| Monolingues | 3,75 (1,49) | 3,35 (1,3) | 4,5 (2,39) | 4,22 (2,39) |

| | Début PS | | Fin PS | |
|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | LS | I | LS | I |
| Syntaxe /10 | | | | |
| Plurilingues | 1 (0,76) | 1,52 (1,53) | 2,43 (1,44) | 3,17 (1,83) |
| Monolingues | 2,88 (2,42) | 2,57 (2,09) | 3,26 (2,36) | 4,22 (2,39) |

Annexe F : Items du test d'évaluation lexicale en réception (issus de l'EVIP)

EVIP (1^{ère} partie) : version 1 (début PS)

| N° | Item | Réponse | | Nb répét* | Correction par l'expérimentateur |
|----|------------|---------|---|-----------|----------------------------------|
| | | 1 | 2 | | |
| A | table | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| B | chaussette | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| C | marcher | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 1 | lit | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 2 | accident | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 3 | vache | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 4 | bandage | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 5 | narine | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 6 | lecture * | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 7 | pneu | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 8 | enveloppe | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 9 | parachute | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 10 | vide | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 11 | pot | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 12 | gonflé | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 13 | cage | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 14 | peler | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 15 | groupe * | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 16 | coller * | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 17 | cadre | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 18 | clôture | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 19 | genou | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 20 | démolir | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |

EVIP (2^{ème} partie) : version 1 (début PS)

| N° | Item | Réponse | | nsp | Nb répét* |
|----|---------------|---------|---|-----|-----------|
| | | 1 | 2 | | |
| 21 | carré | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 22 | tronc | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 23 | embrasser * | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 24 | hélicoptère | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 25 | remplir | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 26 | mécanicien | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 27 | applaudir * | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 28 | s'étirer | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 29 | fatigué | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 30 | déchirer | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 31 | tige | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 32 | musicien* | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 33 | céréales * | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 34 | pingouin | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 35 | lampe | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 36 | récompenser * | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 37 | cérémonie * | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 38 | légume | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 39 | flèche | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 40 | fragile * | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |

EVIP (1^{ère} partie) : version 2 (fin PS / début MS)

| N° | Item | Réponse | | Nb répét° | Correction par l'expérimentateur |
|----|--------|---------|---|-----------|----------------------------------|
| A | bébé | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| B | banane | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| C | manger | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |

| | | | | | |
|----|-------------|---|---|-----|--|
| 1 | chandelle | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 2 | cou | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 3 | échelle | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 4 | cadenas | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 5 | musicien* | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 6 | applaudir * | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 7 | lecture * | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 8 | arbuste | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 9 | barrière | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 10 | courrier | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |

| | | | | | |
|----|-------------|---|---|-----|--|
| 11 | paire | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 12 | flotter | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 13 | coller * | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 14 | diriger | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 15 | salutation | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 16 | céréales * | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 17 | médecin | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 18 | cerf-volant | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 19 | kangourou | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 20 | cérémonie * | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |

EVIP (2^{ème} partie) : version 2 (fin PS / début MS)

| N° | Item | Réponse | | | Nb répét* |
|----|---------------|---------|---|-----|-----------|
| | | 1 | 2 | nsp | |
| 21 | attraper | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 22 | agriculture | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 23 | construction | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 24 | chenille | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 25 | racine | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 26 | compétition | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 27 | groupe * | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 28 | ruche | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 29 | fragile * | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 30 | trace | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 31 | embrasser * | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 32 | récompenser * | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 33 | poignet | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 34 | ambulance | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 35 | branche | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 36 | libéré | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 37 | ronger | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 38 | cueillir | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 39 | tirer | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |
| 40 | uniforme | 1 | 2 | nsp | |
| | | 3 | 4 | | |

Annexe G : Items du test d'évaluation syntaxique en réception (issus de l'ECOSSE)

ECOSSE : version 1 (début PS)

| N° | Item | Réponse | | | Nb répété | Correction par l'expérimentateur |
|----|--|---------|---|-----|-----------|----------------------------------|
| | | 1 | 2 | nsp | | |
| A | <i>La tasse est rouge</i> | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| B | <i>Le cheval court</i> | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| C | <i>L'arbre est grand</i> | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 1 | Non seulement la fille est assise mais le chat aussi | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 2 | L'homme poursuit le chien | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 3 | L'éléphant les porte | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 4 | Le chien poursuit le cheval qui se retourne * | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 5 | Le garçon regarde l'éléphant, parce qu'il est gros | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 6 | Le crayon est derrière la boîte * | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 7 | Le chat est grand mais pas noir | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 8 | La fille laisse tomber les tasses | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 9 | La pomme que mange le garçon est verte | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 10 | La dame est assise sur la dernière chaise bleue * | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 11 | Le crayon sur la chaussure est bleu * | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 12 | Il est assis dans l'arbre | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 13 | Ni le chien ni la balle ne sont marron * | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 14 | Le peigne est en-dessous de la cuiller * | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 15 | Les garçons cueillent les pommes * | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 16 | Le chat dont les yeux sont verts regarde la dame * | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 17 | La fille poursuit le chien qui saute | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 18 | La fille est poursuivie par le cheval * | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 19 | Le couteau est sur la chaussure | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 20 | La tasse est moins grande que la boîte * | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |

ECOSSE : version 2 (fin PS / début MS)

| N° | Item | Réponse | | | Nb répét° | Correction par l'expérimentateur |
|----|--|---------|---|-----|--------------|-------------------------------------|
| | | 1 | 2 | nsp | | |
| A | <i>L'éléphant court</i> | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| B | <i>Le carré est bleu</i> | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| C | <i>La dame laisse tomber la tasse</i> | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 1 | Le garçon poursuit le mouton | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 2 | La vache les regarde | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 3 | Les chats regardent la balle | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 4 | La fille est poursuivie par le cheval * | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 5 | La dame est assise sur la dernière chaise bleue * | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 6 | Le peigne est en-dessous de la cuiller * | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 7 | Ni le chien ni la balle ne sont marron * | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 8 | Le cheval la regarde | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 9 | La fille pousse la chaise, pourtant elle est petite | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 10 | Le chat dont les yeux sont verts regarde la dame * | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 11 | Le garçon mange les pommes que la fille cueille | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 12 | Le crayon est derrière la boîte * | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 13 | Le crayon est au-dessus de la fleur | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 14 | Le couteau est plus long que le crayon | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 15 | Les garçons cueillent les pommes * | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 16 | Le cheval poursuit un chien dont la queue est longue | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 17 | La tasse est moins grande que la boîte * | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 18 | Le cercle dans l'étoile est jaune | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 19 | Le chien poursuit le cheval qui se retourne * | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |
| 20 | Le crayon sur la chaussure est bleu * | 1 | 2 | nsp | | |
| | | 3 | 4 | | | |