

L'accès au vocabulaire en L1 et L2 des enfants bilingues franco-turcs en France âgés de 6 à 10 ans

Betül Ertek^{1,*} et Mehmet-Ali Akinci²

¹Département de Didactique du FLE, Faculté de Pédagogie Atatürk, Université de Marmara, 34722 Kadıköy - İstanbul, Turquie

²Laboratoire Dynamique du Langage in Situ DyLiS (UR 7474), Université de Rouen Normandie, 76821 Mont-Saint-Aignan Cedex, Rouen, France

Résumé. De nombreuses recherches sur le bilinguisme des enfants issus de familles immigrées mettent en avant un vocabulaire plus réduit en L1 et L2 en comparaison des enfants monolingues (Zablitz & Trudeau, 2008 ; Treffers-Daller *et al.*, 2007). Cet article s'intéresse justement à l'accès au vocabulaire en turc (L1) et en français (L2) en production et en réception orales des enfants bilingues franco-turcs scolarisés en CP, CE2 et CM2 à l'école primaire en France, en comparaison avec leurs pairs monolingues français et turcs. Pour ce faire, le test allemand *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige* (Glück, 2011) a été utilisé. Pour les bilingues, les résultats montrent un meilleur niveau en L1 en CP, ensuite une nette amélioration en L2 en CE2 et un écart plus rapproché entre les deux langues au CM2. Il a été également relevé dans leur répertoire linguistique des phénomènes d'interférence, d'interlangue ainsi que la transformation de la L1 avec des emprunts de la L2. Bien que le vocabulaire total des bilingues soit plus faible en CP, ce retard est rattrapé en CE2. De fortes et positives corrélations (Pearson *et al.*, 1993) ont été constatées entre les langues : plus la L1 est maîtrisée, plus la L2 l'est aussi.

Abstract. Vocabulary access in L1 and L2 of French-Turkish bilingual children in France aged 6 to 10 years. Many researches on bilingualism of children from immigrant families show low is their vocabulary in L1 and L2 compared to their monolingual peers (Zablitz & Trudeau, 2008; Treffers-Daller *et al.*, 2007). This paper precisely focuses on vocabulary access in Turkish (L1) and French (L2) in oral production and comprehension of French-Turkish bilingual children at first, third and fifth grades at a primary school in France, in comparison with their monolingual French and Turkish peers. To do this, the German test *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige* (Glück, 2011) was used. The results of bilinguals show a better level in L1 in the first grade and then a notable amelioration in L2 in the third grade and that the lexical gaps between the two languages is significantly reduced in the fifth grade. In the linguistic repertoire of bilinguals', phenomena as interference, interlanguage as well as transformation of L1 with borrowings from L2 was observed. Although bilinguals' total vocabulary is lower in the first grade, this delay is caught up in the third grade. According to the Pearson *et al.*, (1993) correlation

* Corresponding author : betul.ertek@marmara.edu.tr

coefficient, there is a strong and positive correlation between two languages: the more we promote L1 development, the more we promote L2.

Introduction

Les recherches sur la question du bilinguisme ne cessent d'augmenter depuis les années 1980 en France (Hamers & Blanc, 1983 ; Varro, 2004 ; Grosjean, 2015 ; Bijeljac-Babić, 2017 ; De Houwer, 1995, 2019 ; entre autres). En outre, depuis plusieurs décennies, en France comme ailleurs dans le monde, les travaux en socio-psycholinguistique (Bialystok *et al.*, 2010) s'intéressent à comparer les monolingues et bilingues sur une variété de tâches linguistiques et cognitives incluant l'évaluation du lexique en production et réception. Nombreux sont les tests créés par des psychologues, des linguistes ou encore des orthophonistes, dont l'un des plus célèbres est certainement le *Peabody Picture Vocabulary Test* (Dunn & Dunn, 1959). Un nombre considérable de travaux montrent que le vocabulaire d'un enfant bilingue peut constituer un fort indice de maintien ou d'attrition de la L1, de réussite ou d'échec scolaire (Cummins, 2014 ; Genesse & Nicoladis, 2006) et d'acquisition de la littéracie (Rohde & Thompson, 2007, entre autres). Ceux sur le développement des langues des enfants bilingues issus de familles immigrées en Europe occidentale concluent à un répertoire langagier plus réduit en L1 et surtout en L2 lorsque ces derniers sont comparés à des enfants monolingues (Treffers-Daller *et al.*, 2007). Le lexique semble tout particulièrement poser de sérieux problèmes aux premiers concernés, les enseignants d'écoles maternelle et primaire. Ces derniers sont confrontés à des interrogations face à la méconnaissance du processus d'acquisition du langage chez les sujets bilingues considéré, à tort, comme un retard de langage (Manigand, 1999). Or, les enfants qui entrent en maternelle ont besoin de temps pour apprendre à parler. De ce fait, il serait irréaliste de s'attendre à une maîtrise de la L2 sans qu'elle soit assimilée car les enfants doivent avant toute chose, commencer à la comprendre (De Houwer, 2019). Cette recherche tente d'apporter des éléments de réponses aux nombreux questionnements des enseignants, des orthophonistes, des psychologues etc. liés à l'accès au vocabulaire en L1 et L2 des enfants bilingues franco-turcs.

En Europe, les travaux sur le bilinguisme des enfants turcophones montrent un vocabulaire en L2 plus réduit que celui de leurs pairs monolingues aussi bien en production qu'en réception et qu'ils font appel à des phénomènes de langue tels que l'interférence, l'interlangue ou l'emprunt (Backus, 1996 ; Crutzen & Manço, 2003 ; Hamurcu-Süverdem, 2015 ; Akinci, 2017, 2021 ; Ertek, 2017, 2021 ; Süverdem & Ertek, 2020 ; Süverdem & Hamurcu, 2021 ; entre autres). Pour Chalumeau et Efthymiou (2010), les difficultés des bilingues turcophones s'expliqueraient par le degré de xénité élevé entre le turc et le français. Le Coz et Lhoste-Lassus (2011) ont constaté qu'en cas de mots inconnus, les enfants bilingues, contrairement aux monolingues, préféraient ne pas dénommer l'image. Ertek (2017) fait le même constat dans sa recherche entre enfants bilingues et monolingues, notamment avec les mots complexes car lorsque les enfants bilingues ne trouvent pas d'équivalent dans leurs deux langues, ils s'abstiennent de répondre ou bien, ils ont tendance à opter pour la description comme le font habituellement des enfants plus jeunes.

Partant, cette recherche a pour objectif d'étudier le développement du vocabulaire en production et en réception orales en turc (L1) et en français (L2) des enfants bilingues franco-turcs scolarisés en CP, CE2 et CM2 en France en comparaison aux enfants monolingues français et monolingues turcs de même niveau. Pour ce faire, la batterie de test allemande intitulée *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige* (Glück, 2011) a été utilisée. L'échantillon est constitué de 180 enfants dont 60 bilingues franco-turcs, 60 monolingues français en France et de 60 monolingues turcs en Turquie. Dans un premier temps, nous élaborerons un bref aperçu des caractéristiques du bilinguisme franco-turc suivi de quelques

éléments sur le contexte migratoire turc en France. Ensuite, nous exposerons la méthodologie ainsi que le recueil des données. Enfin, nous présenterons les résultats obtenus.

1. Monolinguisme, bilinguisme et multilinguisme

Plusieurs concepts traduisent les individus qui parlent une ou plusieurs langues en tant que personne monolingue, bilingue et / ou multilingue.

Un individu monolingue est défini comme une personne : « *Qui ne parle qu'une langue* » et de ce fait, le monolinguisme relève du : « *Fait d'être monolingue (pour une personne, une région, un pays)* » (le Grand Robert de la langue française, 2005, version électronique). Le Larousse définit un individu monolingue comme suit : « *Qui ne parle qu'une seule langue, par opposition à bilingue, trilingue, plurilingue, multilingue* » et le monolinguisme reflète la : « *Situation d'une personne, d'une région monolingues* » (2017, dictionnaire en ligne). D'après ces définitions, une personne monolingue est donc une personne qui ne parle qu'une seule et unique langue et s'oppose de ce fait, aux personnes bilingue, trilingue, plurilingue.

Selon Grosjean (2015), les bilingues ne nécessitent pas de développer une compétence équivalente dans les deux langues qu'ils parlent. En effet, leur utilisation n'étant pas similaire, maîtriser ces deux langues exactement de la même façon avec des compétences similaires ne serait pas d'une grande utilité car leur usage diffère. Enfin, pour répondre aux nombreux éloges d'un monolinguisme parfait qui pousserait les apprenants en une aptitude et maîtrise « parfaites » et « idéalisées », Grosjean précise que :

« le bilingue n'est pas deux ou plusieurs monolingues en une seule personne, décomposable facilement en parties bien nettes, comme le pensaient ces chercheurs, mais un être de communication à part entière régi, entre autres, par le principe de complémentarité » (2015 : 48).

Comme le précise De Houwer, « *Il existe autant de contextes dans lesquels les jeunes enfants acquièrent deux langues que de façons de les acquérir* » (2019 : 177). L'âge et le contexte d'acquisition d'une langue des individus bilingues sont importants car une acquisition précoce est souvent liée à un contexte familial commun alors qu'une acquisition tardive est souvent liée à un contexte scolaire.

De ce fait, il existe plusieurs bilinguismes :

- le bilinguisme d'enfance (L2 acquise entre 0 - 6/7 ans ou entre 6/7 - 10/11 ans),
- le bilinguisme d'adolescence ou scolaire (L2 acquise entre 10/11 ans et 16/17 ans),
- le bilinguisme de l'âge adulte (L2 acquise après 16/17 ans).

Le bilinguisme précoce est un bilinguisme d'enfance en deux sous catégories et prend en compte le développement de l'enfant. Certains enfants acquièrent dès la naissance les deux langues des parents simultanément. Nous parlons alors de bilinguisme précoce simultané. D'autres acquièrent une langue première (la même pour les parents) et une deuxième langue qu'ils vont découvrir à l'école entre 3 et 6/7 ans. Il s'agit dans ce cas de figure de bilinguisme précoce consécutif, séquentiel.

Le multilinguisme résulte de la cohabitation des langues et n'est pas un phénomène récent. Il s'est intensifié pour plusieurs raisons : géographique, économique, culturelle, touristique, etc. et caractérise les langues au sein d'un même groupe social ou d'un même territoire. Ainsi, dans une définition plus large, nous vivons dans une société multilingue à travers notre bilinguisme qui peut prendre plusieurs formes : individuel, social ou étatique.

Dans une définition étroite, le bilinguisme est la pratique de deux langues dans la vie quotidienne mais ce concept connaît en réalité une multitude de définitions qu'il nécessite de distinguer. Par exemple, afin de définir le bilinguisme, Tabouret-Keller (1990 : 16) réalise le rapprochement avec « un parapluie » :

« [...] il recouvre une grande quantité et une grande diversité de situations [...]. En bonne méthode, nous dirons que le terme de bilinguisme ne nous apprend rien si ce n'est que plus de deux idiomes sont en présence dans un cas donné ; l'on se voit donc contraint de préciser, dans chaque cas que l'on aborde de combien d'idiomes il s'agit et quelles sont les conditions et les modalités de leurs inter-relations dans chaque situation particulière ».

2. Les particularités du bilinguisme franco-turc

L'étude menée par Akinci, De Ruitter & Sanagustin (2004) a mis en avant un indice de « vitalité ethnolinguistique » très élevé pour les Turcs de France par rapport aux autres communautés immigrées, indice qui est synonyme, entre autres, d'un fort taux de transmission, de maintien et de pratique intense de la L1. Grandissant dans un environnement quasi-exclusivement turcophone, la langue turque est majoritairement pratiquée pendant les premières années des très jeunes enfants. Le premier et « vrai » contact avec la L2 (le français) se réalise avec l'entrée à l'école maternelle. Ainsi, ces enfants peuvent être considérés comme des bilingues précoces consécutifs dans la mesure où l'acquisition de la L2 débute vers l'âge de 3 ans et ce avant l'âge de 5-6 ans (De Houwer, 2019). Dalgalian (2000 : 20) montre le rôle « décisif de l'environnement linguistique » comme seul facteur déterminant qu'un enfant soit unilingue ou bilingue avec la présence ou l'absence de bain de langue en adéquation avec l'âge du langage.

Ervin et Osgood (1954) exposent l'importance du contexte d'acquisition des langues qui détermine l'organisation cognitive chez les bilingues. Selon eux, l'acquisition de deux langues dans deux milieux différents favoriserait l'organisation d'un bilinguisme coordonné. Les bilingues coordonnés possèdent deux systèmes linguistiques indépendants et autonomes. S'oppose à cela, le bilinguisme composé qui relève de l'acquisition de deux langues dans un même milieu. Les enfants bilingues qui grandissent dans un milieu essentiellement turcophone au départ, possèdent une première organisation de leur pensée. Avec l'entrée à l'école maternelle, ils apprennent à organiser et à gérer leur pensée différemment avec deux milieux et deux contextes différents. Ceci les conduit à un bilinguisme coordonné.

Pour Kirstein et Vincenz (1974), les bilingues coordonnés « parfaits » contrôlent deux grammaires indépendantes qui comportent un niveau de pensée profond et identique. Il existerait chez les bilingues composés, des interférences de la L2 et de la L1 au niveau des structures de surface et des processus langagiers spécifiques. Le caractère urgent et inquiétant des représentations négatives de la compétence langagière des enfants de migrants en France a été souligné par Akinci (1996 : 17) :

« L'école a tendance à considérer la langue des parents comme un handicap, un obstacle difficile à surmonter dans le seul apprentissage qui importe, celui du français. Ce jeu des représentations négatives auquel participent parfois les parents et les enfants, n'est pas sans exercer une influence sur la relation pédagogique et sur les attentes des uns et des autres quant aux performances scolaires ».

Ertek (2017 : 77) illustre la représentation cognitive des trois types de bilinguisme ainsi :

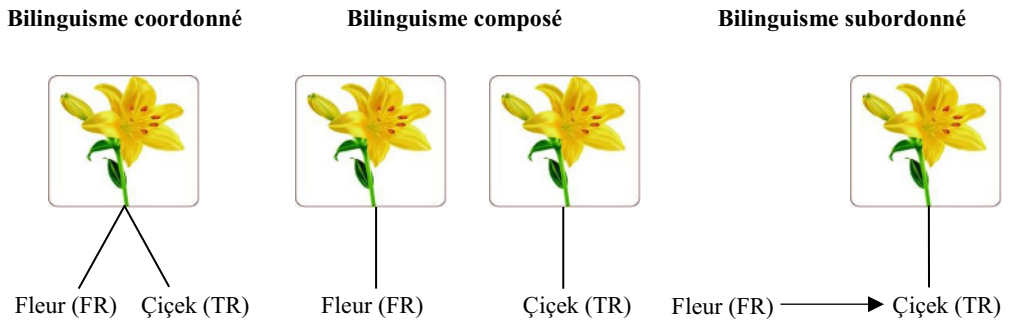


Fig. 1. Représentation cognitive du lexique chez les bilingues selon le modèle d'Ervin & Osgood (1954)

Ces trois types de bilinguisme permettent de structurer le lexique mental d'un individu bilingue. Le bilinguisme subordonné fait l'objet de critique ne s'appliquant pas aux bilingues mais davantage aux apprenants monolingues d'une langue étrangère (Macnamara, 1970).

3. Le contexte migratoire turc en France

C'est principalement en direction de l'Allemagne que les Turcs se sont dirigés car il s'agissait d'un pays attractif ayant un succès économique-social. Les immigrés turcs ont permis à l'Allemagne de combler leur pénurie en main-d'œuvre. L'Allemagne est le pays d'Europe regroupant le nombre le plus élevé d'immigrés turcs. C'est quelques années peu après l'Allemagne que la France a accueilli les premiers migrants turcs, à partir de 1965, année de signature d'un accord d'échange de main-d'œuvre avec la Turquie suivant la demande du patronat français qui souhaitait diversifier l'origine des travailleurs étrangers.

C'est surtout entre les années 1970 et 1974 que les Turcs se sont déplacés massivement en France dans l'objectif de trouver du travail. Suite à ces arrivées massives, les chiffres sont passés en 1968 de 7 628 Turcs en France à 123 540 en 1982. En 1990, les Turcs sont au nombre de 202 000 en France. Selon les données de l'Ambassade de Turquie à Paris ou encore de la direction turque des Relations extérieures et des Aides aux travailleurs à l'étranger, les personnes originaires de la Turquie seraient actuellement plus de 700 000 en 2020 dont plus de la moitié aurait acquis la nationalité française (Akinçi, 2020). Les raisons de cette immigration de quantité et contrôlée à la fois relèvent d'une situation de crise suivie de l'exode rural avec une industrialisation dépendante. Les naissances et le chômage en Turquie ont augmenté dans tout le pays, les conditions de vie se faisant de plus en plus précaires avec un nombre considérable de départs organisés.

4. Les sujets et la collecte des données

Le choix de terrain s'est porté sur la commune d'Ambérieu-en-Bugey (Ain) regroupant une communauté turcophone importante. Sa particularité réside dans sa localisation géographique car il s'agit d'un département frontalier qui possède une zone industrielle de plasturgie-métallurgie et est le premier département industriel de France avec 850 entreprises.

Notre étude s'est réalisée auprès d'enfants bilingues franco-turcs, monolingues français et turcs en France et en Turquie sur une période de six mois avec 180 enfants dont 90 filles et 90 garçons. Il s'agit d'une étude transversale réalisée avec la batterie de test allemande, le *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige* [1] (Glück, 2011) qui se compose de

deux parties : une première partie en production orale avec 95 questions et une seconde partie en compréhension orale avec 95 concepts. La première évalue le vocabulaire expressif avec 95 questions, la seconde l'association mot-image qui consiste à sélectionner la bonne image parmi les quatre proposées. La version allemande est celle standardisée d'origine avec une version en turc. La traduction et l'adaptation en français ont été réalisées par nos soins.

Le tableau 1 présente nos informateurs. La collecte des données a principalement eu lieu dans les classes ELCO (Enseignements de langue et culture d'origine). Précisons que les cours ELCO sont remplacés depuis la rentrée 2016 par les cours EILE (Enseignements internationaux de langue étrangère) dans le cadre d'un nouveau dispositif. Pour atteindre le nombre de participants souhaité, certains tests ont été effectués au sein de l'association culturelle turque de la commune d'Ambérieu-en-Bugey.

Tab. 1. Présentation des informateurs et de la collecte des données.

Lieux collecte de données	Bilingues franco-turcs						Monolingues français						Monolingues turcs					
	Ambérieu-en-Bugey / France												Beşiktaş					
	CP		CE2		CM2		CP		CE2		CM2		CP		CE2		CM2	
Genre	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
É. primaire	3	2	4	2	1	5	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Cours ELCO			2	1		5												
Assoc. turque	7	8	4	7	9													
Âge moyen	06;07		08;08		10;08		06;07		08;08		10;09		06;06		08;09		10;08	
Tranche d'âge	06;06- 07;04		08;06- 09;04		10;10- 11;05		06;05- 07;04		08;06- 09;06		10;06- 11;05		06;04- 07;02		08;05- 09;04		10;07- 11;04	

Les séances de passation ont été entièrement transcrites en français et en turc. Ce travail de transcription a permis de repérer et d'étudier les différents phénomènes linguistiques réalisés comme l'interférence, l'interlangue et les phénomènes de transformation de la langue d'origine comme l'emprunt intégral, l'emprunt hybride, le faux emprunt et le calque.

Lorsque nous nous penchons sur les catégories socioprofessionnelles des parents ainsi que sur leur niveau d'étude, nous constatons que :

- Les mères bilingues franco-turques sont majoritairement sans activité professionnelle et leur niveau d'étude correspond au collège. Les pères sont ouvriers et leur niveau d'étude correspond à l'école primaire pour la majorité.

- Les mères monolingues françaises occupent des professions intermédiaires et leur niveau d'étude est relativement élevé (Enseignement supérieur ; Master ou équivalent). Les pères sont majoritairement ouvriers ou employés. Leur niveau d'étude reste moyen (Enseignement supérieur de cycle court ; Enseignement post-secondaire non supérieur).

- Les mères monolingues turques sont sans activité professionnelle et possèdent un niveau d'étude correspondant à l'enseignement secondaire (lycée). Les pères ont des professions intermédiaires et quelques-uns sont cadres supérieurs. Le niveau d'étude reste moyen (Enseignement secondaire deuxième cycle).

5. Les résultats

Cette partie se compose de quatre sous-parties. Dans la première partie, il a été mis en avant les résultats en production orale. La deuxième partie expose les résultats en compréhension orale. Puis, un travail sur les différents phénomènes de compréhension du sens a été réalisé suivi des phénomènes de la transformation de la langue d'origine. Enfin, nous avons analysé les phénomènes de transformation de la langue d'origine à travers des exemples relevés. Une partie des données empiriques sont analysées selon une approche quantitative à travers les graphiques (Fig. 1, Fig. 2) et le tableau (Tab. 2) et qualitative en nous appuyant sur les réponses données par les enfants bilingues.

5.1. En production orale

Afin de mesurer la taille du vocabulaire, deux scores ont été calculés en fonction des résultats. Pour calculer le vocabulaire total (VT), il a été attribué deux points maximum pour chaque élément seulement s'ils ont été nommés correctement dans les deux langues. Le VT est donc la somme moyenne du lexique dans les deux langues. Le vocabulaire conceptuel total (VCT) permet de dire si l'enfant parvient à nommer ou non au moins un élément dans une langue des deux langues et permet de calculer la quantité de vocabulaire sur les 95 items.

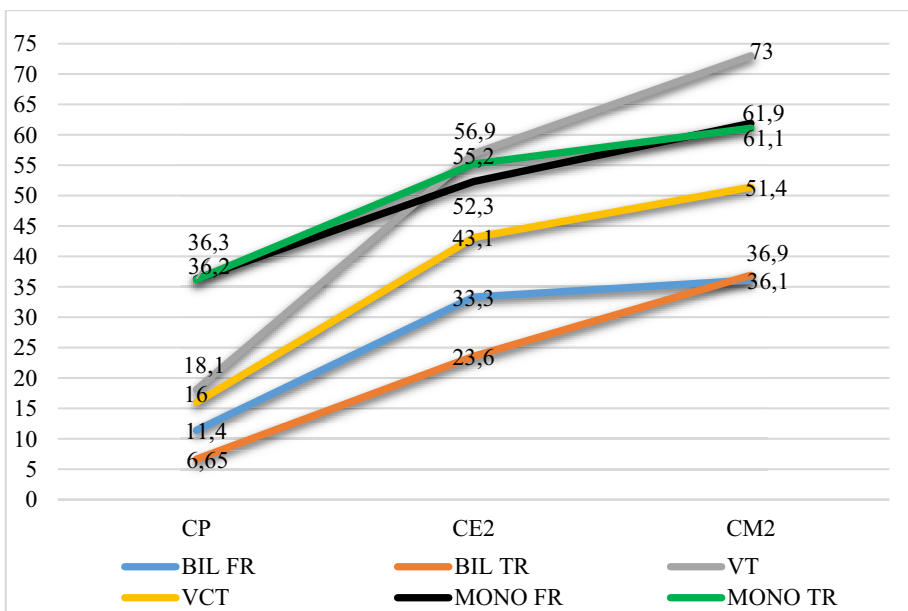


Fig. 1. Résultats en production orale des bilingues franco-turcs, des monolingues français, des monolingues turcs, du vocabulaire total (VT) et du vocabulaire conceptuel total (VCT).

Les résultats montrent que les bilingues sont plus faibles en turc en production orale avec des résultats légèrement plus élevés en français en CP et en CE2. Les courbes finissent par se rejoindre en classe de CM2 et illustrent ainsi, un équilibre entre les deux langues. Pour les monolingues, les résultats sont quasiment identiques avec un léger dépassement des monolingues turcs en CE2 puisqu'en CM2 la différence n'est pas significative. Toutefois, lorsque nous comparons ces valeurs avec celles des bilingues, nous notons une différence importante. Les scores des bilingues sont inférieurs à ceux des monolingues.

Nous pouvons constater d'après la Figure 1 que sur le plan du VT, les bilingues rattrapent les monolingues et les dépassent dès la classe de CE2. Ce résultat confirme les propos de Zablit et Trudeau (2008 : 48) sur la prise en compte du VT :

« [...] l'avantage obtenu par les enfants bilingues lorsque le vocabulaire total était pris en compte. Ainsi pour les enfants bilingues, c'est le score conceptuel qui est l'indicateur de leurs compétences et qui donc devrait être calculé dans les évaluations ».

Le VCT montre que les résultats des bilingues se situent en dessous des résultats des monolingues. Or, les connaissances dans la L1 évoluent de façon très positive et correspondent à celle constatée chez les enfants monolingues. Les connaissances de la L2 évoluent plus lentement, surtout à la transition entre la classe de CE2 et la classe de CM2.

5.2. En compréhension orale

En compréhension, nous observons quasi le même graphique pour les bilingues avec de meilleurs résultats en français puis une nette amélioration en turc en CM2. Les monolingues turcs atteignent le « plafond » dès la classe de CE2. Les monolingues français affichent des résultats inférieurs aux monolingues turcs. Les bilingues franco-turcs rattrapent une grande partie de leur retard en CM2. Nous constatons que la L1 évolue un peu plus vite que la L2.

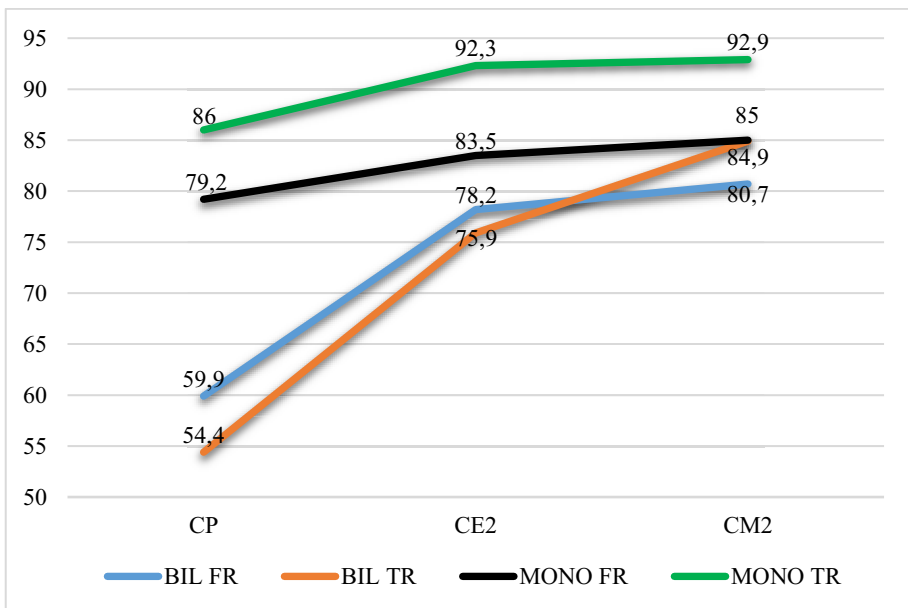


Fig. 2. Résultats en compréhension orale des bilingues franco-turcs, des monolingues français et des monolingues turcs.

Nous avons procédé au calcul de la corrélation de Pearson (r) afin de comprendre la relation des performances équilibrées ou non chez les bilingues. Elle permet d'évaluer la relation linéaire entre deux variables continues avec l'existence ou non d'une corrélation.

Tab. 2. Présentation des valeurs brutes en fonction de la corrélation de Pearson.

		Valeurs brutes FR/PO	Valeurs brutes TR/PO	Valeurs brutes FR/CO	Valeurs brutes TR/CO
Valeurs brutes FR/PO	Corrélation de Pearson	1	0,581**	0,742**	0,513**
	Sig.(bilatéral)		0,000	0,000	0,000
	n	60	60	60	60
Valeurs brutes TR/PO	Corrélation de Pearson	0,581**	1	0,606**	0,812**
	Sig.(bilatéral)	0,000		0,000	0,000
	n	60	60	60	60
Valeurs brutes FR/CO	Corrélation de Pearson	0,742**	0,606**	1	0,701**
	Sig.(bilatéral)	0,000	0,000		0,000
	n	60	60	60	60
Valeurs brutes TR/CO	Corrélation de Pearson	0,513**	0,812**	0,701**	1
	Sig.(bilatéral)	0,000	0,000	0,000	
	n	60	60	60	60

Toutes les valeurs ont une forte corrélation hormis celle entre la production et compréhension orales en turc qui est très forte. Il n'y a pas de corrélation négative indiquant que lorsqu'une variable augmente, l'autre diminue. La corrélation des valeurs brutes des deux langues en production orale est de 0,581 et en compréhension orale de 0,701. Nous observons de fortes corrélations positives qui montrent de toute évidence que les deux langues sont très équilibrées chez les enfants bilingues franco-turcs. Plus ils maîtrisent une langue, plus ils maîtrisent l'autre. Le vocabulaire des enfants bilingues évolue et s'enrichit de manière significative dans les deux langues, sans que l'une ne soit un frein à l'autre.

5.3. Les phénomènes de compréhension du sens

Maîtriser plusieurs langues est souvent sujet à des « mélanges » qui permettent le passage d'une langue à une autre. Cela permet la construction de phrases mi-x langue, mi-y langue et peut donner lieu à des constructions phrastiques quelque peu « *originales* » comme débiter la phrase en turc et la terminer en français et vice-versa. De plus, l'asymétrie des répertoires linguistiques chez les enfants bilingues de France et leurs parents conditionne le mélange des langues, les bilingues étant dominants dans leur L2 et les parents dans leur L1 (Deprez, 2012).

5.3.1. L'interférence

L'interférence est un phénomène linguistique qui provient du contact des langues, partiellement responsable des erreurs que nous pouvons observer chez les apprenants. Mackey (1976 : 414) définit l'interférence comme :

« [...] l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on en parle ou que l'on en écrit une autre. C'est une caractéristique du discours et non du code. Elle varie qualitativement et quantitativement de bilingue à bilingue et de temps en temps, elle varie aussi chez un même individu, cela peut aller de la variation stylistique presque imperceptible au mélange des langues absolument évident ».

Nous pouvons donner comme premier exemple (1) le passage suivant :

Exemple (1) : FAT-CE2-BIL-FR

ENQ013 : [...] qu'est-ce que c'est ça// comment ça s'appelle//

FAT013 : des **bastons**

La réponse « *des bastons* » provient d'une interférence lexico-sémantique entre le turc et le français. Le "*baston*" (toutes lettres prononcées) en turc est « *une canne* » en français. L'enfant qui a donné cette réponse a sans doute pensé à « *un bâton* » en français (en voyant l'objet sur l'image) car il l'a prononcé « *à la française* » avec le son [ɔ̃] à la fin. Le mot attendu était « *des béquilles* ». En turc, nous avons relevé un exemple (2) d'un enfant en CP.

Exemple (2) : SIN-CP-BIL-TR

LOG034 : o ne yapıyor// (0.3) (*qu'est-ce qu'elle/il fait// (0.3)*)

SIN035 : soyuyo\ (*elle/il épluche*)

ENQ053 : ne soyuyor// bunun adı ne// (*qu'est-ce qu'elle/il épluche// comment ça s'appelle//*)

SIN036 : patates\ (*une patate*)

ENQ054 : him\ (*hm*)

SIN037 : ih **patate**\ (*euh une patate*)

L'interférence se situe dans l'utilisation du mot « *patate* ». L'enfant utilise d'abord le mot turc "*patates*" (toutes lettres prononcées) qui signifie « *une patate* » en français. Puis, il répond à nouveau mais avec le mot français : « *patate* ».

5.3.2. L'interlangue

L'interlangue est semblable à une « *langue intermédiaire* » qui se situe entre la langue d'origine et la langue cible de la personne. Le point de départ sur l'étude des interférences serait le travail de Weinreich paru en 1953 (Deprez, 2012 : 152) mais le terme "*interlanguage*" a été utilisé pour la première fois par Selinker (1972 : 214). Il s'agit d'un système d'opérations (transfert de langue, simplification, complexification, etc.) réalisées par l'apprenant qui peut être analysé sans faire référence à la L1 ou L2. Cette explication met en avant le caractère systématique de ce phénomène et le recours non-imposé à la L1 ou L2.

L'exemple (3) illustre la réponse d'un enfant en CP présentant manifestement des difficultés à prononcer le mot « *un animal* ».

Exemple (3) : EMR-CP-BIL-FR

ENQ095 : [...] qu'est-ce que c'est tout ça//

EMR095 : y a euh un ani (0.3) j'arrive pas dire **hayvan** en français

ENQ096 : redis/

EMR096 : **anami**\

ENQ097 : un ami//

EMR097 : oui\

Ainsi, le mot "*hayvan*" remplace le mot « *un animal* » qui n'a pu être prononcé par l'enfant. Nous supposons que l'enfant n'a pas précisément trouvé le mot qu'il a voulu dire puisque lorsque nous lui demandons s'il s'agit du mot « *un ami* », il confirme par un « *oui* » incertain et évasif. Après réflexion, nous pensons qu'il a sûrement voulu dire « *un animal* » et non « *un ami* ».

Exemple (4) : VIL-CM2-BIL-TR

LOG032 : o ne yapıyor// (.) (*qu'est-ce qu'il/elle fait//*) (.)

VIL047 : **il jongle**

ENQ048 : *il jongle*

LOG033 : bunların hepsine ne denir// (.) (*comment on appelle tout ça//*) (.)

VIL048 : **maquillage** ((rires))

ENQ049 : *maquillage/ türkçe bilmiyor musun maquillage// (maquillage/ tu ne connais pas maquillage en turc//)*

VIL049 : *non*

Dans l'exemple (4), l'enfant donne des réponses en français à des questions posées en turc car il ne connaîtrait pas les réponses en turc. La réponse donnée est correcte en français certes mais en turc, la réponse attendue est "*hokkabazlık ediyor*", ce qui signifie « *il / elle jongle* » en français. L'enfant poursuit avec la réponse « *maquillage* » qui est quasi similaire en turc "*makyaj*". Mais, il donne encore une fois la réponse en français assurant ne pas connaître le mot en turc.

Nous pouvons déduire que la langue première sert de « *pont* » et permet à l'enfant de d'exprimer sa pensée. Lorsque nous analysons ces exemples, il n'y a là aucune « *erreur* » de la part des enfants. Les réponses sont exactes, seulement, elles ne sont pas dans la langue attendue. Ce passage dans la L1 leur permet de se servir des « *données* » dont ils disposent. Nous avons relevé plusieurs exemples de congénères interlinguaux qui consistent en l'utilisation de mots dits transparents dans les deux langues (Akinci, 2021). Par exemple, la réponse "*makyaj*" permet à l'enfant bilingue de s'exprimer et de se faire comprendre car les deux mots dans les deux langues possèdent une forte ressemblance. Il en est de même pour le mot "*patates*" en turc et « *une patate* » en français ou encore "*tren*" en turc et « *un train* » en français. Un autre enfant a donné la réponse « *des parfum* », toutes lettres prononcées, pour mentionner les différents parfums qui figurent sur l'image montrée.

5.4. La transformation de la langue d'origine

Haugen (1950) met en avant trois types d'emprunt en fonction du degré de substitution de la forme étrangère dans la langue emprunteuse : l'emprunt intégral ("*loan word*"), l'emprunt partiel ou l'emprunt hybride ("*loan blend*") et l'emprunt remanié ("*loan-shift*"). Pour le premier, il s'agit d'une adoption totale de la forme étrangère, sans aucune substitution de forme. Pour le second, un élément de la forme étrangère est adopté, l'autre élément provenant de la langue emprunteuse. Quant au dernier, il s'agit d'un remplacement de la forme étrangère au profit de la forme de la langue emprunteuse.

5.4.1. L'emprunt intégral

L'emprunt intégral est le maintien de la forme et du sens d'un mot, sans l'adapter à la langue emprunteuse ou avec une adaptation minimale comme "*foot*", "*shopping*" ou "*lobby*".

L'exemple (5) qui relève d'un congénère vient illustrer l'emprunt intégral du mot "*orkestra*" en turc pour dire « *un orchestre* » en français. L'enfant hésite plus sur l'article à choisir que le mot énoncé.

Exemple (5) : ASE-CM2-BIL-FR

ENQ072 : [...] qu'est-ce que c'est ça//

ASE072 : (0.5) euh m'**orquestra**

ENQ073 : un ou une// le ou la//

ASE073 : euh (.) un une orchestra/
 ENQ074 : une orchestra//
 ASE074 : (.) ché plus mais (0.3) l'**orchestra**\

Dans l'exemple (6), un autre enfant utilise le mot « *insecte* » bien qu'il sache qu'il ne s'agit pas de la réponse attendue. L'enfant commence à répondre avec le préfixe « *hay-* » qui constitue les trois premières lettres du mot "*hayvan*" en turc, « *un animal* » en français. Il termine, malgré ses efforts, par dire qu'il ne sait pas.

Exemple (6) : KER-CM2-BIL-TR
 LOG083 : bunların hepsi ne// (*qu'est-ce que c'est tout ça!*)
 KER104 : baa **hay-** ihh ihhh **insecte non**\ *bah hay- euh euuhh insecte non*/
 ENQ097 : hıhım\ (*hihi*)
 KER105 : **insecte/ insecte işte**\ (*insecte/ insecte quoi*)
 ENQ098 : türkçe\ ((rires)) (*en turc*)
 KER106 : **bilmiyom**\ (0.2) (*je ne sais pas*)\

Il ressort des exemples que les emprunts intégraux se font aussi bien en français qu'en turc. Les enfants, dans un but purement utilitaire, intègrent et adaptent leur langage et le choix de la langue afin d'exprimer leur pensée. Guilbert (1975 : 90) précise que l'emprunt linguistique est : « *l'introduction à l'intérieur d'un système donné de segments linguistique d'une structure phonologique, syntaxique et sémantique conformes à un autre système* ».

5.4.2. L'emprunt hybride

L'emprunt hybride est une utilisation sémantique dont la forme seulement est empruntée comme dans les mots : « *focusser* », « *coach de vie* » ou encore « *dopage* ».

Nous avons sélectionné deux exemples (7 et 8) représentatifs en turc provenant d'élèves en CM2. Par ailleurs, nous n'avons observé aucun emprunt hybride dans le corpus français.

Exemple (7) : ÜMI-CM2-BIL-TR
 LOG101 : modernin tersi ne// (*quel est le contraire de moderne!*)
 ÜMI128 : modern\ (*moderne*)
 ENQ120 : hım\ (0.2) (*hm*)
 ÜMI129 : **demodern**\ (*démoderne*)
 ENQ121 : de// (*dé!*)
 ÜMI130 : **demode**\ (*démodé*)
 ENQ122 : demode\ (*démodé*)
 ÜMI131 : **demodern**\ (*démoderne*)
 ENQ123 : demodern tamam\ (0.14) tamam\ (*démoderne d'accord*\ (0.14) *d'accord*)\

Ici, l'enfant ne parvient pas à se décider sur l'utilisation et l'emploi du contraire de « *moderne* ». Il donne comme première réponse, le mot « *démoderne* », ce qui est un emprunt hybride qui provient du français en raison de la règle des préfixes qui viennent se placer devant un mot pour en construire un autre sans en changer la valeur grammaticale. Dans notre cas, il s'agira des préfixes privatifs qui vont former l'antonyme du mot tels que : « *in* », « *im* », « *mal* », « *dés* », « *dé* », « *des* », « *anti* », « *il* » et « *ir* ». En turc, il s'agit du "*olusumzluk eki*" (en français : « *le privatif* »). Cette même réponse a été donnée plusieurs fois par les enfants, en français surtout.

Exemple (8) : YUT-CM2-BIL-TR

LOG025 : bu ne// (*qu'est-ce que c'est//*)

YUT031 : ihh **kredi bankı**\ (*euh une banque de crédit*)

ENQ033 : him\ (*hm*)

YUT032 : **kredi şeyi banque- banque- banka**\ (*un truc de crédit banque- une banque- une banque*)

ENQ034 : banka kredi banka\ (*une banque un crédit une banque*)

YUT033 : evet\ (*oui*)

ENQ035 : kredi banka tamam\ (*un crédit une banque d'accord*)

Pour l'enfant, « le distributeur automatique de billet » (en turc : “bankamatik” ou encore “atm” qui provient de l'anglais “Automated Teller Machine”) serait “kredi bankı” c'est-à-dire « une banque de crédit ». L'enfant confond avec « un crédit de banque » qui est tout simplement « un prêt bancaire » ou bien, l'enfant hésite entre “kredi kartı” et “banka kartı” qui est une « carte de crédit » pour le premier et une « carte bancaire » pour le second.

5.4.3. Le faux emprunt

Le faux emprunt a l'apparence d'un emprunt intégral. Toutefois, il peut s'agir d'un terme utilisé en français dont la forme nous semble venir de l'anglais alors que ce n'est pas le cas. À titre d'exemple, le mot « tennisman » qualifie un joueur de tennis en français mais le mot anglais utilisé en réalité est “tennis player”. Il en est de même pour le mot « brushing » qui désigne un « séchage à la brosse » qui est un mot conçu qui n'existe pas en anglais. L'équivalent anglais est “blow-drying”. L'exemple (9) ci-dessous relève d'un faux emprunt.

Exemple (9) : ÜMI-CM2-BIL-TR

LOG027 : bu ne// (0.4) (*qu'est-ce que c'est// (0.4)*)

ÜMI029 : **banker** değil// (*ce n'est pas un banquier//*)

ENQ025 : him// (*hm//*)

ÜMI030 : **banker** evet\ (*un banquier oui*)

La réponse donnée par l'enfant est ni en turc, ni en français. Il s'agit là d'un faux emprunt provenant directement de l'anglais. Le terme “banker” en anglais signifie « un banquier » en français et son équivalent turc est “bankacı”. Remarquons que l'enfant dit « ce n'est pas un banquier » puis ne trouvant pas un terme sans doute plus adapté, il reprend sa réponse et la confirme avec « un banquier oui » au final.

5.4.4. Le calque

Les calques se subdivisent en trois, à savoir : morphologique, sémantique et phraséologique (ou idiomatique). Le calque morphologique permet de donner un sens étranger au moyen d'une forme souvent littérale de termes, de mots composés comme « *supermarché* », issu de “supermarket”. Le calque sémantique attribue un sens étranger à un mot qui existait déjà tel que « *gradué* », de l'anglais “graduate”, maintenant utilisé à la place de « *diplômé* ». Le calque phraséologique intègre un sens étranger dans la langue emprunteuse par la traduction d'expressions figurées ou de locutions comme « *voyager léger* » / “to travel light”, « *avoir les bleus* » / “to have the blues” ou « *ce n'est pas ma tasse de thé* » / “it's not my cup of tea”.

Nous avons relevé deux exemples de calque morphologique en turc (10 et 11) d'un élève bilingue en CM2.

Exemple (10) : YUT-CM2-BIL-TR

LOG080 : ilkbahar yaz sonbahar kış bunların hepsi ne// (*printemps été automne hiver qu'est-ce que c'est tout ça//*)

YUT117 : ihh **sezon**\ (0.3) (*euh saison\ (0.3)*)

ENQ119 : bir daha söyle\ (*répète encore une fois*)

YUT118 : **sezonlar**\ (*les saisons*)

L'enfant donne comme réponse "sezon" au singulier puis "sezonlar" au pluriel. Il s'agit là d'un calque morphologique du français en turc. Le mot « *saison* » en turc est "mevsim" au singulier et "mevsimler" au pluriel.

Exemple (11) : YUT-CM2-BIL-TR

LOG086 : böyle bir şeye ne denir// (*comment appelle-t-on quelque chose comme ça//*)

YUT127 : ihh **blem** non **ablem** non\ (*euh blem non un emblème non*)

ENQ128 : him\ (*hm*)

YUT128 : **ablem**\ (.) (*un emblème\ (.)*)

La réponse donnée par l'enfant est "ablem" qui est un calque morphologique du français « *un emblème* ». Il prononce la lettre « a » puis la lettre « m » comme s'il prononçait un mot en turc sans faire la nasalisation. La réponse attendue est « *un blason* » et son équivalent turc "arma". Le mot "ablem" en turc est sémantiquement proche voire synonyme de « *logo* », de « *signe* » tandis que "arma" représente « *un blason* ».

Par ailleurs, il n'a pas été observé de calque sémantique en français lors des passations en turc. Le calque sémantique s'est effectué uniquement en français (12 et 13).

Exemple (12) : ESK-CM2-BIL-FR

ENQ067 : [...] qu'est-ce qu'ils font les drapeaux// (.)

ESK067 : ils m' euh (0.5) ils **se balancent**\

Ici, l'enfant effectue un calque sémantique en partant du turc "sallanıyorlar" pour des drapeaux et traduit littéralement par « *ils se balancent* ». La réponse attendue est le verbe « *flotter* » en français soit "dalgalanmak" en turc. L'exemple (13) provient du même élève et met en avant un autre exemple de calque sémantique.

Exemple (13) : ESK-CM2-BIL-FR

ENQ083 : [...] qu'est-ce que c'est tout ça//

ESK083 : des ::: (0.4) **des affaires de maison**\

L'élève calque le mot qu'il connaît en turc "ev eşyası" qu'il traduit en français par « *des affaires de maison* ». Il est plus commun de dire « *des objets pour la maison* » ou « *des meubles pour la maison* » qui constitue la réponse attendue ici.

Enfin, il a été relevé des exemples (14, 15, 16 et 17) de calque phraséologique en français.

Exemple (14) : BUS-CE2-BIL-FR

ENQ010 : qu'est-ce que c'est ça//

BUS010 : (0.6) on avait dit ([inaud.])

ENQ011 : tu le sais en turc// (.) c'est quoi en turc//

BUS011 : *el arabası*^o

ENQ012 : et en français c'est quoi//

BUS012 : (0.3) **une voiture de main**/

ENQ013 : une voiture de main// (.) d'accord/

Exemple (15) : ASE-CM2-BIL-FR

ENQ006 : [...] qu'est-ce que c'est ça//

ASE006 : euh (0.3) euh **une voiture à main**/ je sais pas^o\ un truc comme ça/

ENQ007 : une voiture à main//

ASE007 : ouais peut-être/

ENQ008 : (.) d'accord/

Ici, le calque phraséologique s'effectue du turc vers le français avec le mot "*el arabasi*" en turc (« *une brouette* » en français) qui devient « *une voiture de main* » et « *une voiture à main* ». Il s'agit d'un calque par association des mots "*el*" (« *une main* » en français) et "*araba*" (« *une voiture* » en français) du turc directement en français. Le "*i*" à la fin est le "*tamlanan eki*" en turc indiquant la possession (« de la », « du », etc.), élément grammatical pour marquer le complément du nom.

Les exemples (16 et 17) montrent le même phénomène. Pour la réponse « *un distributeur automatique de billet* » ou « *un distributeur* », certains enfants ont donné la réponse « *une machine de banque* » qui là aussi provient d'une traduction du turc en français.

Exemple (16) : FAT-CE2-BIL-FR

ENQ016 : qu'est-ce que c'est ça// comment ça s'appelle//

FAT016 : **une machine de banque**

ENQ017 : une machine de banque (.)

Exemple (17) : BUS-CE2-BIL-FR

ENQ026 : [...] et ça qu'est-ce que c'est//

BUS026 : (.) **une machine de banque**

ENQ027 : une machine/ machine de//

BUS027 : **banque**

ENQ028 : banque/ (.)

L'explication est que les enfants, tout comme pour le mot "*el arabasi*" (« *une brouette* ») dans les exemples 14 et 15, ont calqué du turc "*banka makinesi*" qui signifie « *une machine de banque* » en français comme lorsque nous faisons une traduction littérale. De même que le premier exemple, ici le "*i*" à la fin de "*makinesi*" est le possessif à la troisième personne du singulier. En turc, le suffixe du génitif est *-in*. De cette manière, les enfants se sont basés sur leur L1 pour répondre dans leur L2 grâce à l'association des mots.

Conclusion

Pour terminer, nous pouvons dire qu'en compréhension orale, les mots les plus complexes sont ceux de nature nominale et adverbiale pour les bilingues dans leurs deux langues, surtout pour les CP où les résultats sont quasi-inexistants pour certains. Pour les mots de nature verbale et adjectivale, les bilingues présentent des résultats supérieurs dans leur L1, surtout pour les CE2 et les CM2, les CP ayant un pourcentage identique dans leurs deux langues. Contrairement aux monolingues, les bilingues préfèrent ne pas répondre lorsqu'ils rencontrent des mots complexes. La difficulté de trouver un équivalent dans leur L1 et leur L2 les pousse à une stratégie d'évitement. Les bilingues en CE2 et CM2 font appel à la description en cas de difficulté un peu à la manière des bilingues en CP. Il a été constaté une préférence pour la traduction chez les bilingues de la L1 vers la L2 surtout pour les congénères (Oker & Akinci, 2012) comme « *un orchestre* » et "*orkestra*". Parfois, cette stratégie peut les induire en erreur (Lüdi & Py, 2003). À l'inverse des monolingues qui

s'expriment par l'usage de différents registres de langues et de stratégies, les bilingues organisent leur répertoire « *non pas par l'addition mais par la combinaison des deux langues* » (Hélot, 2006 : 52) comme présenté dans l'exemple ci-dessus. Cela varie en fonction des élèves et certains choisissent d'adjoindre deux concepts comme « *tour* » et « *pyramide* » pour n'en former qu'un au final et créer le mot « *touramide* » (CEB-FR-CM2).

Il a été mis en avant les différentes substitutions réalisées par les bilingues telles que les emprunts, les faux emprunts et les calques (morphologique, sémantique, phraséologique). Ainsi, nous avons constaté l'utilisation de certaines substitutions soit dans les deux langues, soit dans la L1, soit dans la L2. L'utilisation des emprunts intégraux se fait dans les deux langues. Les emprunts hybrides, les faux emprunts, les calques morphologiques sont présents surtout dans la L1 des bilingues. Quant aux calques sémantiques et phraséologiques, nous les avons uniquement relevés dans la L2 des bilingues. Nous avons constaté que les stratégies de substitution des bilingues ne sont pas réciproques dans leurs deux langues. Les bilingues ont construit des possibilités de substitution dans leurs deux langues afin de passer de l'une à l'autre. Nous pouvons faire le lien avec le principe de complémentarité de Grosjean (2010) qui indique que les enfants bilingues se servent de leurs deux langues dans des domaines différents, avec des personnes différentes et pour des objectifs différents. C'est ainsi qu'il met en avant diverses conséquences inhérentes à ce principe parmi lesquelles, notamment, l'absence de recouvrement total entre les lexiques en L1 et en L2. Pour cela, les enfants bilingues n'ont pas nécessairement besoin de développer une compétence équivalente dans chacune de leur langue puisque leur utilisation diffère.

Ainsi, le test a permis d'obtenir des résultats fiables montrant que les bilingues franco-turcs possèdent un meilleur niveau en L1 en CP puis réalisent une nette amélioration en L2 en CE2 et ont un niveau plus rapproché en CM2. Les résultats permettent de rejeter les études et les idées reçues sur le stock lexical des bilingues souvent présenté comme très inférieur à celui de leurs pairs monolingues. Ils vont dans le sens des résultats de Zablitz et Trudeau (2008) qui montrent que les bilingues obtiennent des scores équivalents à ceux des monolingues lorsque leur score total est comptabilisé et sont équivalents dans le cas du score conceptuel total notamment au CM2. Ainsi, nos résultats montrent une nette amélioration du lexique en français chez les bilingues franco-turcs entre 8-9 ans puis dans les deux langues qui finissent par s'équilibrer entre 10-11 ans.

Références bibliographiques

- Akinci, M.-A. (1996). Les pratiques langagières chez les immigrés turcs en France. *Écarts d'identité*, 76, 14-17.
- Akinci, M.-A., De Ruyter, J.-J. & Sanagustin, F. (2004). *Le plurilinguisme à Lyon : le statut des langues à la maison et à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Akinci, M.-A. (2017). Emergent bilingualism of French-Turkish bilingual children in France. C. Yıldız, N. Topaj, R. Thomas & I. Gülzow (eds), *The Future of Multilingualism in the German Education System: Russian and Turkish in Focus*, Francfort-sur-le-Main : Peter Lang, 99-127.
- Akinci, M.-A. (2020). La communauté turque de France en 2020 : entre envie de conservatisme et volonté d'intégration. *France Forum*, 76, 110-112.
- Akinci, M.-A. (2021). Cognate and non-cognate lexical access in Turkish of bilingual and monolingual 5 year-old preschool children. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 32(3), 89-113.
- Backus, A. (1996). *Two in one. Bilingual speech of Turkish immigrants in the Netherlands*. Tilburg : Tilburg University Press.

- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F. & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, 525-531.
- Bijeljac-Babić, R. (2017). *L'enfant bilingue. De la petite enfance à l'école*. Paris : Odile Jacob.
- Chalumeau, S. & Efthymiou, H. (2010). *Le bilinguisme précoce consécutif chez les enfants lusophones et turcophones : Influence de la langue maternelle sur l'acquisition du français langue seconde*. Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste non publié, Lyon : Université Claude Bernard Lyon 1, ISTR.
- Crutzen, D. & Manço, A. (2003). *Compétences linguistiques et sociocognitives des enfants de migrants : Turcs et Marocains en Belgique. Compétences interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- Cummins, J. (2014). L'éducation bilingue. Qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche ? I. Nocus, J. Vernaudon & M. Paia (éds), *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 41-63.
- Dalgalian, G. (2000). *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris : L'Harmattan.
- De Houwer, A. (1995). Alternance codique intra-phrastique chez des jeunes enfants bilingues. *AILE (Acquisition et Interaction en Langue Étrangère)*, 6, 39-44.
- De Houwer, A. (2019). Développement et évaluation globale du langage chez le jeune enfant plurilingue : le rôle central de l'environnement linguistique. S. Kern (éd.), *Le développement du langage chez le jeune enfant. Théorie, clinique, pratique*. Paris : De Boeck Supérieur, 175-200.
- Deprez, C. (2012). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : Didier-CREDIF, Essais (1^{ère} édition 1994).
- Dunn, M. & Dunn, L. M. (1959). *Peabody Picture Vocabulary Test*. Circle Pines, MN: AGS.
- Ertek, B. (2017). *Développement du vocabulaire en turc et en français d'élèves bilingues franco-turcs et monolingues turc et français âgés de 6 à 10 ans*. Thèse de doctorat non publiée, Rouen : Université de Rouen Normandie.
- Ertek, B. (2021). Analyse de la production écrite en Français L3 des enseignants EILE de langue turque. *International Journal of Language Academy*, 9(4), 184-206.
- Ervin, S. M. & Osgood, C. E. (1954). Second language learning and bilingualism. *Journal of Abn and Soc Psy*, 58, 139-145.
- Genesse F. & Nicoladis, E. (2006). Bilingual Acquisition: Bilingual First Language Acquisition. E. Hoff & M. Shatz (Ed.) *Handbook of Language Development*. Oxford : Blackwell, 324-342.
- Glück, Ch. W. (2011). *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige*, 2. Munich : Edition, Elsevier GmbH Urban & Fischer.
- Grand Robert de la langue française. (2005). Version électronique 2.0. www.lerobert.com (Consulté le 12.03.2022).
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*, Cambridge : Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues : le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel.
- Guilbert, L. (1975). *La créativité lexicale*. Paris : Larousse.
- Hamers, J.-F. & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.
- Hamurcu Süverdem, B. (2015). *Développement du turc et du français en situation de bilinguisme précoce. Le cas d'enfants d'origine turque scolarisés en maternelle*. Thèse de doctorat non publiée, Rouen : Université de Rouen Normandie.
- Haugen, E. (1950). The Analysis of Linguistic Borrowing. *Language*, 26(2), 210-231.
- Hélot, C. (2006). De la notion d'écart à la notion de continuum. Comment analyser le caractère inégalitaire du bilinguisme en contexte scolaire ? C. Hélot, E. Hoffmann, M. L. Scheidhauer, & A.

- Young (éds.), *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre*. Francfort : Peter Lang, 185-206.
- Kirstein, B. & Vincenz, A. (1974). A note on bilingualism and generative grammar. *International Review of Applied Linguistics*, 12, 159-161.
- Larousse, Dictionnaire de français. Version en ligne. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais> (Consulté le 12.03.2022).
- Le Coz, A. & Lhoste-Lassus, A. (2011). *Compétence lexicales et morphosyntaxiques des enfants bilingues franco-turcs de grande section maternelle : Comparaison avec leurs pairs monolingues français*. Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste non publié, Lyon : Université Claude Bernard Lyon 1, ISTR.
- Lüdi, G. & Py, B. (2003). *Être bilingue*. Bern : Peter Lang (1^{ère} édition 1986).
- Mackey, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris : Klincksieck (nouvelle édition 2000).
- Macnamara, J. (1970). Bilingualism and thought. Alatis, J. (éd.), *Georgetown University 21st Annual Round Table*, pp. 25-40. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Manigand, A. (1999). Le silence des enfants turcs à l'école. *Psychologie & Éducation*, 37, 57-73.
- Oker, A. & Akinci, M.-A. (2012). Processus implicite de dénomination de mots chez des enfants bilingues franco-turcs de 5 ans. *CogniTextes*, 8, mis en ligne le 28 décembre 2012, URL : <http://cognitextes.revues.org/626>.
- Pearson, B. Z., Fernandez, S.C. & Oller, D. K. (1993). Lexical Development in Bilingual Infants and Toddlers: Comparison to Monolingual Norms. *Language Learning*, 43/1, 93-120.
- Rohde, T. E. & Thompson, L. A. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence*, 35(1), 83-92.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, 219-231.
- Süverdem, F. B. & Ertek, B. (2020). İki Dillilik ve İki Kültürlülük: Göç, Kimlik ve Aidiyet. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(2), 183-207.
- Süverdem, F. B. & Hamurcu, Z. Ş. (2021). Fransa'da yaşayan Türkçe-Fransızca iki dilli Türk öğrencilerin çok dilli dağarcığı üzerine bir dil portresi çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 25, 929-953.
- Tabouret-Keller, A. (2006). À propos de la notion de diglossie. *Langage & Société*, 118, 109-128.
- Treffers-Daller, J., Özsoy, A. S. & Van Hout, R. (2007). (In)complete acquisition of Turkish among Turkish-German bilinguals in Germany and Turkey: an analysis of complex embeddings in narratives. *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*, 10, 248-276.
- Varro, G. (2004). *Sociologie de la mixité. De la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*. Paris : Berlin.
- Zablit, C. & Trudeau, N. (2008). Le vocabulaire chez les jeunes enfants libanais arabophones, francophones et bilingues. *Glossa*, 103, 36-52.

Notes de fin de document

- [1] « Test de vocabulaire et de dépistage des mots des 6-10 ans » en français.
- [2] Languages in contact, op. cit. L'interférence est généralement définie comme l'emploi dans une langue d'éléments appartenant à une autre langue.
- [3] Une carte de crédit, aussi appelée carte de débit, permet de transférer de l'argent nécessaire aux dépenses quotidiennes.
- [4] Une carte bancaire sert à payer de l'argent avec crédit, autrement dit, de l'argent qui n'est pas sur le compte de la personne concernée au moment de l'achat.