RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté Égalité Fraternité

Université de Toulouse

Doctorat de l'Université de Toulouse

préparé à l'Université Toulouse - Jean Jaurès

Le développement bilingue harmonieux chez les enfants franco-russes âgés de 5 ans: exploration des relations mutuelles entre l'input, le bien-être et la fluence en production orale

---

Thèse présentée et soutenue, le 30 septembre 2024 par

Ekaterina TIULKOVA

École doctorale
CLESCO - Comportement, Langage, Éducation, Socialisation, Cognition

Spécialité
Sciences du langage

Unité de recherche
LNPL - Laboratoire de NeuroPsychoLinguistique

Thèse dirigée par
Barbara KÖPKE et Vanda MARIJANOVIC

Composition du jury
M. Bernhard BREHMER, Président, Université de Konstanz
Mme Emmanuelle CANUT, Rapporteure, Université de Lille
M. Mehmet-Ali AKINCI, Rapporteur, Université de Rouen
Mme Andrea YOUNG, Rapporteure, Université de Strasbourg
Mme Anna GHIMENTON, Examinatrice, Université de Grenoble
Mme Barbara KÖPKE, Directrice de thèse, Université Toulouse - Jean Jaurès
Mme Vanda MARIJANOVIC, Co-directrice de thèse, Université Toulouse - Jean Jaurès

Cette thèse a été soutenue par la première bourse doctorale du

Réseau de Bilinguisme Harmonieux (***HaBilNet***).

Nous sommes particulièrement reconnaissante envers
Prof. Annick De Houwer, Directrice du Réseau de Bilinguisme Harmonieux, d'avoir mené un échange académique avec nous tout au long du projet et d'avoir contribué à la construction du protocole de recherche par ses conseils avisés.





Remerciements

J'écris ces *premières* lignes d'expression de ma gratitude en *dernier* lieu, tout à la fin de la rédaction de mon manuscrit… J'espère sincèrement que je tiens encore bon, car je voudrais écrire un beau « *petit* » mot pour remercier toutes les personnes qui m'ont accompagnée et soutenue dans cette *grande* aventure de thèse.

Je tiens tout d'abord à remercier sincèrement les membres du jury, pour leur expertise et pour le temps qu'ils accordent à ce travail. Merci aux rapporteur·e·s, Prof. Mehmet-Ali Akinci, Prof. Emmanuelle Canut et surtout Prof. Andrea Young d'avoir accepté ce rôle dans des délais aussi courts. Merci à Prof. Anna Ghimenton qui a également participé au comité de suivi de ma recherche depuis des années et m'a guidée au début de mon poste d'ATER en socio-psycholinguistique à Lyon. Je remercie Prof. Bernhard Brehmer d'avoir accepté ce défi de lire ma thèse en français, *спасибо вам большое*, *danke schön* ! Merci à vous pour votre volonté et votre disponibilité pour examiner mon travail, c'est un honneur d'en pouvoir discuter avec vous.

Je remercie de tout mon cœur mes co-directrices de thèse, Prof. Barbara Köpke et Dr. Vanda Marijanović, pour leur suivi depuis ma première année de Master (il y a 10 ans !). Merci d'avoir cru en mes capacités de chercheure, de m'avoir encouragée dans cette voie et d'être toujours disponibles pour moi en cas de besoin. Merci pour votre soutien, votre bienveillance, vos suggestions très précieuses et votre compétence en relecture bilingue. Faire équipe avec vous a rendu ce travail acharné de thèse réalisable et très agréable. Je remercie également Prof. Michel Billières, mon ancien co-directeur de thèse, pour son suivi de mon travail, ses conseils et ses encouragements, nos discussions sur le russe et en russe.

Un très grand merci à Prof. Annick De Houwer, directrice du Réseau de Bilinguisme Harmonieux (HaBilNet), sans qui ce projet de recherche n'aurait pas été possible. Nos échanges (en personne et pendant mes lectures) m'ont toujours beaucoup inspirée et guidée dans le monde du bilinguisme chez les enfants. C'est un honneur pour moi d'être moi-même membre du Réseau HaBilNet et de contribuer à la cause du bilinguisme harmonieux autant que je le pourrais. Je suis reconnaissante au Réseau HaBilNet non seulement pour le financement de mon projet de recherche mais aussi pour tous les échanges scientifiques, passionnants et fructueux, que j'ai eus avec ses membres et amis. Merci à Prof. Adam Winsler et Dr. He Sun pour leurs conseils très pertinents concernant l'analyse de données. Merci à He d'avoir organisé et de m'avoir invitée à participer au symposium sur le bilinguisme harmonieux cet été à Prague, IASCL étant un congrès très stimulant et encourageant. Merci à Prof. Xavier Aparicio et Dr. Marie Leroy d'avoir partagé leur expérience d'anciens doctorants avec moi lors de nos discussions à Francfort. Merci aussi à Marie de m'avoir fait découvrir *Verband binationaler familien und partnerschaften* (Allemagne), et à Sofie Verrijkt de m'avoir accueillie à *Foyer* (Belgique) et d'avoir partagé son expérience en tant que logopède (bonne chance à Meráki !)

Je suis reconnaissante envers l'Université de Toulouse, la Commission Recherche et l'École Doctorale CLESCO ainsi que le Laboratoire de NeuroPsychoLinguistique (LNPL, UR4156) qui ont soutenu ma recherche et mes nombreuses participations aux conférences internationales (EuroSLA 28 à Münster, the 2nd HaBilNet Colloquium à Francfort, PLURENSA 2023 à Montpellier, CCERBAL 2023 à Ottawa, GIS RéAL2 2023 à Mulhouse, EuroSLA 32 à Birmingham, IASCL 2024 à Prague).

Merci à mes collègues du LNPL, Cyrille et Stéphanie pour votre gestion du laboratoire et votre accompagnement administratif, Charlotte et Anne-Sophie pour vos formations et vos discussions

avec moi en tant que représentante des doctorant·e·s, Mélanie, Christiane, Corine, Halima et Olga pour être d'abord les enseignantes qui m'ont fait découvrir le monde des Sciences du langage et de la Didactique du FLE et pour ensuite devenir mes collègues aux départements SDL et DEFLE. Merci à Anna, Alba, Encarnación, Jamila, Inès, Cecilia, Pierre, Régis, Simona, à tous les membres du LNPL, je vous adresse mes remerciements les plus sincères pour votre accompagnement, votre partage de connaissances et votre bienveillance. Je remercie particulièrement Jean-François Camps pour les heures consacrées à m'expliquer les statistiques et à m'aider avec mes propres analyses.

Je remercie également mes collègues de l'Université Lumière Lyon 2 et du laboratoire Dynamique Du Langage (DDL, UMR 5596) pour votre accueil chaleureux, votre soutien et votre compréhension durant ma première année d'ATER et ma dernière année de thèse. Merci à Françoise, Anetta, Florence, Véronique, Jennifer, Rabia, Florence et Mélody ainsi que tous les autres qui m'ont accueillie à Lyon. Un grand merci aux doctorant·e·s pour votre aide et pour des moments très agréables ensemble. J'aurais voulu être plus disponible cette année pour passer plus de temps au laboratoire avec vous !

Je remercie mes stagiaires qui ont contribué énormément à la réalisation de ce projet et mes étudiant·e·s à Toulouse et à Lyon pour leur enthousiasme et leur curiosité. Grâce aux échanges avec vous, je sais que ce que je fais a du sens. Merci à Julie, Noémie, Daria, Polina, Larisa, Elodie, Alix, Marianne, Mathilde B. et Mathilde C. pour votre patience à écouter et encoder minutieusement les productions assez disfluentes (mais marrantes) des enfants ! Merci à Elodie d'avoir continué son stage et d'écrire son mémoire de recherche en orthophonie sur les enfants des familles russophones du corpus FRuBiC.

Je suis incroyablement reconnaissante envers toutes les familles ayant participé à mon étude. Votre engagement et votre aide allaient au-delà de toutes mes aspirations. Vous m'avez accueillie dans vos familles, chez vous (certaines familles m'ont littéralement donné un toit). Cette belle aventure n'aurait jamais pu se réaliser sans vous.

Je remercie également toutes et tous mes « camarades de classes », doctorant·e·s et jeunes docteur·e·s : Olivier, Kleo, Stéphanie, Lyanne, Romain, Mélanie, Lucie, Anne-Flore, Sang-Ho, Cécile, Jazmin, Noémie, Chloé, Nadège, Enhao, Victoria, Iona, Layana, Marie Philippart de Foy. Merci pour l'entraide et la bienveillance. Merci énormément à Lucille, Clara et Nour pour votre projet sur les statistiques « for dummies ». Merci pour votre aide, écoute et coaching ! Merci à Mireille et Regina, qui sont devenues mes « co-directrices de thèses » non-officielles, pour tous les échanges et les rires que nous avons eus au sujet de mon projet, et pas uniquement.

Je suis toute en amour avec vous, mes ami·e·s ! Cece, Hari, Mehdi, Thomas, Adylia, Dasha et Sasha, Daria et Génia, Oxana et Génia (et votre bande organisée), Iuliia, Ksusha, Isabelle et sa famille, et toutes et tous qui ont partagé ces sept dernières années de ma vie (et avant aussi), merci pour votre amitié, votre compréhension et votre soutien sans limites.

Je suis aussi très reconnaissante à mes enseignantes de mon université à Tioumen, c'est grâce à elles que je sais parler et écrire en français. Merci aussi à Simon Khoo pour les relectures en anglais, thank you.

Je remercie mon binôme de thèse Pascal et notre chère Kartochka qui ont contribué à ma collecte de données et à mes virées pour prendre l'air et un peu de vacances (*work-life balance, you know*). Merci à mon cher *partner in PhD* et ma belle-famille pour votre soutien (maintenant la thèse est finie, à vous de la lire !) Et bien sûr, un спасибо éternel à ma famille russe, à mes chers parents, à mes grands-parents. Merci de m'avoir *tout* donné (votre amour, votre temps et tous vos efforts) pour que je puisse continuer à découvrir ce monde.

Résumé

Le développement bilingue harmonieux chez les enfants franco-russes âgés de 5 ans : exploration des relations mutuelles entre l'input, le bien-être et la fluence en production orale

Cette étude explore le Développement Bilingue Harmonieux (DBH), qui caractérise les familles dont le bien-être n'est pas négativement affecté par le contexte linguistique (De Houwer, 2006, 2015, 2020). Suivant le cadre formel de l'Expérience du Bilinguisme Harmonieux (EBH) (Sun, 2023), cette recherche vise à discerner la relation entre les facteurs d'input, le comportement social et affectif (CSA) des enfants bilingues et leurs compétences langagières. Bien que l'input joue un rôle majeur dans le développement bilingue (De Houwer, 2018b; Unsworth, 2016a), il est crucial d'étudier la quantité et la qualité de l'input (Meisel, 2017) nécessaires pour favoriser un bilinguisme harmonieux. Le DBH et l'EBH nécessitent une exploration approfondie en raison des expériences bilingues uniques. Cette recherche examine également la relation entre les attitudes langagières des enfants et leur CSA.

Les données des parents et des enfants ont été collectées en France pendant la pandémie de Covid-19, résultant en un corpus de 50 enfants bilingues franco-russes de 5 ans (FRuBiC). Deux types de jeunes bilingues ont été recrutés, selon l'âge de la première exposition au russe et au français (De Houwer, 2009) : Type 1 — l'acquisition simultanée de deux langues premières (2L1), avec exposition aux deux langues dès la naissance (n = 38) ; Type 2 — l'acquisition précoce d'une deuxième langue (L2P), avec exposition à une langue dès la naissance et à une deuxième langue entre 1;6 et 4 ans (n = 12). Dans ce travail de thèse, nous présentons les résultats pour les enfants 2L1 (n = 37).

Les questionnaires parentaux et le journal d'activité (Gagarina et al., 2010 ; De Houwer, 1999, 2002, 2018a) ont évalué les attitudes parentales envers l'éducation bilingue, l'exposition courante (EC) des enfants au russe langue non-sociétale (LNon-Soc) et la qualité de l'input en russe (*e.g.*, les locuteurs, les activités, les médias, la lecture). Le questionnaire sur les points « forts et faibles » (SDQ, Goodman, 1997) a été utilisé pour évaluer le CSA des enfants selon leurs parents. La compétence langagière des enfants a été déterminée sur la base de mesures de la fluence de production (De Jong, 2013; Kahng, 2014 ; Tavakoli, 2016) dans chaque langue (e.g., durée moyenne des syllabes, longueur moyenne des séquences, emplacement des pauses et nombre de disfluences par minute) obtenues grâce à une tâche de récit d'images (Tiulkova, 2017). Les attitudes des enfants bilingues étaient basées sur leur affection pour les deux langues et les auto-évaluations de leur compétence bilingue (TALES@home, n.d.).

À l'aide de la classification ascendante hiérarchique, les profils familiaux soutenant le DBH ont été identifiés. Nous avons constaté que la quantité de l'input en russe, mesurée par l'EC, ne corrèle pas directement avec le CSA. Cependant, avoir moins de 30% d'EC au russe par semaine semble insuffisant pour atteindre le DBH. En outre, notre étude suggère que participer à au moins une activité extrascolaire en LNon-Soc, telle qu'une « école russe » du samedi, associée à la croyance en l'impact parental, correspond à un profil familial expérimentant davantage de DBH. En ce qui concerne les mesures de la fluence de production en russe et en français, nos résultats suggèrent que les enfants avec une plus grande quantité d'input en russe produisent des phonations plus longues en termes de syllabes par séquence, utilisent moins de pauses remplies et d'autres disfluences dans cette langue. Cependant, le degré d'EC au russe n'était pas lié à la fluence en français. Nos résultats confirment l'importance de la quantité et de la qualité de l'input.

En outre, cette étude souligne la connexion entre les attitudes langagières des enfants et leur CSA. En faisant progresser notre compréhension du DBH, notre recherche plaide pour le soutien des langues non-sociétales et la promotion d'un environnement linguistique inclusif, bénéfique pour le bien-être socio-émotionnel des enfants bilingues.

Abstract

The harmonious bilingual development in 5-year-old Franco-Russian children: exploring the mutual relationships between input, well-being and fluency in oral production

This study explores the concept of Harmonious Bilingual Development (HBD), which characterizes families where bilingualism does not adversely affect well-being (De Houwer, 2006, 2015, 2020). Following the recently proposed holistic framework on Harmonious Bilingual Experience (HBE) (Sun, 2023), this research aims to discern the relationship between input factors, bilingual children's social-emotional and behavioral skills (SEBS), and their language proficiency. While input has been shown to play a major role in bilingual development (De Houwer, 2018b; Unsworth, 2016a), more insight is needed into the quantity and quality of input (Meisel, 2017) necessary to foster harmonious bilingualism in children growing up in a multilingual environment. The HBD and HBE also warrant further exploration due to unique experiences of bilingual children. Thus, this research delves into the relationship between children's language attitudes and their SEBS.

Both parent and child data were collected in France during the Covid-19 pandemic, resulting in a rich corpus of varied evidence for 50 five-year-old French-Russian Bilingual Children (FRuBiC). Two types of early bilinguals were recruited, categorized based on the age of first regular exposure to Russian and French (De Houwer, 2009): Type 1 — Bilingual First Language Acquisition (BFLA), with exposure to both languages from birth (n = 38); Type 2 — Early Second Language Acquisition (ESLA), with exposure to a single language from birth and exposure to a second language starting between the age of 1;06 and 4 years (n = 12). In this work, we present the results for BFLA children (n = 37).

Parental questionnaires and activity journals (Gagarina et al., 2010; De Houwer, 1999, 2002, 2018a) were used to assess parental attitudes towards bilingual education and language use, children's current exposure to Russian Non-Societal Language (Non-SocL), and the quality of language input in Russian Non-SocL (e.g., speakers, activities, media, reading). The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ, Goodman, 1997) was used to evaluate parents' views of children's SEBS. Children's language proficiency was determined based on utterance fluency measures (De Jong, 2013; Kahng, 2014; Tavakoli, 2016) in each language (e.g., mean syllable duration, mean length of run, pause location, and number of disfluencies per minute) obtained through a picture-story retelling task (Tiulkova, 2017). Bilingual children's attitudes were measured based on their affection for both languages and self-assessed language proficiency (TALES@home, n.d.).

The hierarchical cluster analysis identified family profiles that support HBD. We found that the quantity of Russian input, as measured by current exposure, does not directly correlate with SEBS. However, having less than 30% of weekly input in Russian appears insufficient for achieving HBD. Furthermore, our study suggests that engaging in at least one extracurricular activity in Russian, e.g., Saturday "Russian school", coupled with parental impact belief, aligns with a family profile experiencing more HBD. With respect to utterance fluency measures in Russian Non-SocL and in French SocL, our results suggest that children with a higher quantity of input in Russian produced longer phonations in terms of syllables per run (interval between two pauses), used fewer fillers and other disfluencies. The amount of current exposure to Russian was not linked to fluency in French. These results are consistent with previous studies on harmonious bilingualism, confirming the importance of both the quantity and quality of input.

This study highlights the connection between children's attitudes and their SEBS. By advancing our understanding of HBD, this research advocates for supporting non-societal languages and promoting an inclusive linguistic environment that benefits children's social-emotional well-being.

Резюме

Гармоничное билингвальное развитие 5-летних франко-русских детей: изучение взаимосвязи между инпутом речевого окружения, благополучием и беглостью устной речи ребёнка

В данной работе изучается *гармоничное билингвальное развитие* (ГБР), характеризующее семьи, на благополучие которых языковой контекст не оказывает негативного влияния (De Houwer, 2006, 2015, 2020). Наше исследование соответствует методологии *опыта гармоничного билингвизма* (ОГБ, Sun, 2023) и направлено на выявление взаимосвязи между факторами инпута речевого окружения (речи, которую слышат дети в своём окружении), *социальным и аффективным поведением* (САП) билингвальных детей и их языковыми навыками. Несмотря на то, что роль факторов инпута в развитии билингвов уже доказана (De Houwer, 2018b; Unsworth, 2016b), крайне важно изучить его количественные и качественные характеристики (Meisel, 2017), необходимые для формирования гармоничного билингвизма. Концепты ГБР и ОГБ требуют дальнейшего изучения в связи с уникальным опытом билингвов. В данном исследовании также рассматривается взаимосвязь между собственным отношением детей к обоим языкам и их САП.

Данные, полученные от родителей и детей, были собраны во Франции во время пандемии Ковид-19, в результате чего был составлен корпус из высказываний 50 франко-русских двуязычных детей в возрасте 5 лет (FRuBiC/Фрубик). Были привлечены два типа ранних билингвов в зависимости от возраста первого контакта с русским и французским языками (De Houwer, 2009): Тип 1 - одновременное овладение двумя первыми языками (2L1), с усвоением обоих языков с рождения (n = 38); Тип 2 - раннее овладение вторым языком (L2P), с усвоением одного языка с рождения и второго языка между полутора и 4 годами (n = 12). В данной диссертации мы представляем результаты по детям 2L1 (n = 37).

Родительские анкеты и дневник активности (Gagarina et al., 2010; De Houwer, 1999, 2002, 2018a) позволили оценить отношение родителей к билингвальному воспитанию, а также количественные характеристики инпута на русском как *неофициальном языке среды* (НЯС), такие как *текущая экспозиция* (ТЭ), выражаемая в проценте русской речи, которую слышат дети в течение обычной недели, и качественные характеристики инпута на русском (например, количество разных носителей языка, активностей, просмотр мультфильмов, чтение и т.д.). Опросник «Сильные Стороны и Трудности» (ССТ, Goodman, 1997) использовался для оценки САП детей по мнению их родителей.

Уровень речевой компетенции детей определялся на основе показателей беглости устной речи (De Jong, 2013; Kahng, 2014; Tavakoli, 2016) на каждом языке (например, средняя длина слога, средняя длина отрезка речи, расположение пауз и количество дисфлюэнций, речевых запинок, в минуту), полученных в ходе рассказа истории по картинкам (Tiulkova, 2017). Отношение детей-билингвов к языкам основывалось на их собственной оценке уровня привязанности к каждому языку и своей двуязычной компетенции (TALES@home, n.d.).

С помощью иерархического кластерного анализа были определены профили семей, поддерживающих ГБР. Мы обнаружили, что количественные показатели инпута на русском языке, измеряемые в ТЭ, не коррелируют напрямую с САП. Однако менее 30% ТЭ на русском языке в неделю представляются недостаточными для поддержания ГБР. Кроме того, наше исследование показывает, что участие хотя бы в одной внеклассной деятельности на НЯС, например в субботней «русской школе», связанное с убежденностью родителей в значимости своей роли и влияния, соответствует семейному профилю, испытывающему более ГБР. Что касается показателей беглости речи на русском и французском языках, наши результаты свидетельствуют о том, что дети с большим количеством инпута на русском языке продуцируют более длинные отрезки речи с точки зрения количества слогов, используют меньше заполненных пауз и других дисфлюэнций на этом языке. Однако степень ТЭ на русском языке не была связана с беглостью речи на французском. Наши результаты подтверждают важность количественных и качественных характеристик инпута речевого окружения для развития раннего билингвизма.

Кроме того, это исследование подчеркивает связь между отношением детей к языку и их САП. Углубляя понимание ГБР, наша работа доказывает необходимость поддержки неофициальных языков и продвижения инклюзивной языковой среды, что благоприятно сказывается на социально-эмоциональном благополучии билингвальных детей.

Table des matières

Remerciements ..... **i**
Résumé ..... **iii**
Abstract ..... **v**
Резюме ..... **vii**
Table des matières ..... **ix**
Table des figures ..... **xv**
Liste des tableaux ..... **xvii**
Abréviations ..... **xix**
Translittération du russe en français ..... **xx**

Introduction **1**

PREMIÈRE PARTIE. ÉLÉMENTS THÉORIQUES **8**

1. Développement bilingue harmonieux **10**

1.1 Définir le bilinguisme : mission (im)possible ? **11**

1.2 Développement bilingue précoce **15**
1.2.1 Point sur la terminologie employée 17
1.2.2 Comparaison des enfants bilingues 2L1 et L2P 18
1.2.3 Développement langagier bilingue 21
1.2.3.1 Développement langagier bilingue – Phonologie 22
1.2.3.2 Développement langagier bilingue – Lexique 22
1.2.3.3 Développement langagier bilingue – Morphosyntaxe 23
1.2.3.4 Réalité bilingue : influence translinguistique, alternance codique et développement inégal 24

1.3 Comparaison bi-/monolingue : contexte et notre position **26**

1.4 Bilinguisme harmonieux, quésaco ? **28**
1.4.1 Relations avec les parents 28
1.4.2 Bien-être socio-émotionnel 30
1.4.3 Développement bilingue harmonieux 32
1.4.4 Facteurs soutenant le développement bilingue harmonieux 34
1.4.5 Expérience bilingue harmonieuse 35

1.5 Synthèse de ce chapitre **37**

2. Input et acquisition bilingue **39**

2.1 Rôle de l'input dans l'acquisition langagière **39**
2.1.1 Exposition ou/ET input, que choisir ? (муки выбора) 41
2.1.2 Relation entre l'input et le développement langagier 42
2.1.2.1 Input – Phonologie 43
2.1.2.2 Input – Lexique 45
2.1.2.3 Input – Morphosyntaxe 48
2.1.2.4 Input – Autres domaines 51

2.2 Mesurer l'input **53**
2.2.1 Quantité de l'input 53
2.2.1.1 Seuil minimal et masse critique 54
2.2.1.2 Postulat sur l'input réduit (reduced input) 55
2.2.2 Qualité de l'input 58
2.2.2.1 Dimension interactive 61
2.2.2.2 Dimension linguistique 62
2.2.2.3 Dimension conceptuelle 62
2.2.3 Mesures de la quantité et de la qualité d'input 63
2.2.3.1 Défis méthodologiques 64
2.2.3.1.1 Rapport parental 65

2.2.3.1.2 Journal d'input langagier 67
2.2.3.1.3 Observation directe – LENA™ 68
2.2.3.2 Différentes composantes de l'input évaluées indirectement 72
2.2.3.3 Début d'exposition bilingue 73
2.2.3.4 Exposition relative ou courante 77
2.2.3.5 Exposition cumulative 79
2.2.3.6 Exposition absolue 82
2.2.3.7 Diversité des éléments linguistiques 87
2.2.3.8 Statut socio-économique de la famille 89
2.2.3.9 Variété et richesse de sources 90
2.2.3.9.1 Diversité des (inter)locuteurs 91
2.2.3.9.2 Littératie et médias 92
2.2.3.9.3 Alternance codique 93
2.2.3.9.4 Niveau de maîtrise des langues 95

2.3 Facteurs modulant l'input et le développement langagier 96
2.3.1 Facteurs proximaux et distaux 97
2.3.2 Effets de la langue et de la culture 99
2.3.2.1 Langue 99
2.3.2.2 Culture 100
2.3.2.3 Statut des langues 102
2.3.3 Différences individuelles dans le développement bilingue 102

2.4 Synthèse de ce chapitre 105

3. Fluence en production orale 106

3.1 Définir la fluence 107
3.1.1 Fluence en L1 107
3.1.2 Fluence en L2 108
3.1.2.1 Composante de Complexity, Accuracy, Fluency 109
3.1.2.2 Variable temporelle 110
3.1.2.3 Manifestation des automatismes linguistiques 111
3.1.3 Quatre niveaux de la fluence 114

3.2 Mesurer les fluences 115
3.2.1 Fluence de production 115
3.2.2 Fluence de rapidité 118
3.2.3 Fluence de répartition 119
3.2.4 Fluence de réparation 124
3.2.5 Fluence composée 126
3.2.6 Fluence perçue 127
3.2.7 Fluence cognitive 128

3.3 Disfluences (a)typiques chez les enfants 131

3.4 Synthèse de ce chapitre 134

4. Problématique 136

4.1 Étude pilote 137

4.2 Recherches sur les bilingues russophones 139

4.3 Cadre triangulaire : bien-être, input et fluence 141

4.4 Objectifs de l'étude et hypothèses 144

DEUXIÈME PARTIE. PARTIE EXPÉRIMENTALE 147

5. Méthodologie 149

5.1 Participants 150
5.1.1 Critères de sélection 150
5.1.2 Recrutement des participants 151
5.1.3 Description de l'échantillon du corpus FRuBiC 153

5.1.3.1 Présentation de la population L2P 153
5.1.3.2 Présentation de la population 2L1 158

5.2 Recueil de données 165
5.2.1 Déroulement du recueil de données 166
5.2.2 Impact de la Covid-19 168
5.2.3 Rôle de la chercheure 169

5.3 Matériel et procédure 170
5.3.1 Questionnaires parentaux 170
5.3.1.1 Questionnaires sociolinguistiques 170
5.3.1.2 Journal d'Activités et de Langues de l'Enfant bilingue (JALE) 171
5.3.1.3 Questionnaire Attitudes, Interactions et Ressentis en contexte Bilingue (AIRB) ... 171
5.3.1.4 Questionnaire SDQ (Points forts — Points faibles) 172
5.3.2 Évaluation des productions orales 173
5.3.2.1 MAIN 174
5.3.2.2 Michka 175
5.3.2.2.1 Input parental 176
5.3.2.2.2 Output enfantin 177
5.3.3 Entretien avec l'enfant 178
5.3.3.1 Portrait langagier 179
5.3.3.2 Indicateur Amour 179
5.3.3.3 Échelles de compétences 179
5.3.3.4 Situations bilingues 180
5.3.4 Durée des évaluations 180

5.4 Traitement de données 181
5.4.1 Organisation du corpus FRuBiC 182
5.4.2 Traitement des enregistrements audios 182
5.4.2.1 Énoncé : définition et découpage 184
5.4.2.2 Transcription CHAT 187
5.4.2.3 Annotation des pauses et des syllabes 188
5.4.2.4 Évaluation des narrations d'après MAIN 190
5.4.3 Traitement des questionnaires parentaux 190
5.4.3.1 JALE : questionnaire et rapport de 3 jours 190
5.4.3.2 AIRB : témoignages parentaux 190
5.4.3.3 SDQ : comportement social et affectif 191
5.4.4 Traitement des réponses des enfants 191
5.4.4.1 Portraits langagiers : analyse d'images 191
5.4.4.2 Indicateur Amour : affection langagière 192
5.4.4.3 Échelle de compétences : ressentis des compétences 193

6. Étude 1 — Comportement social et affectif et attitudes langagières des enfants bilingues 194

6.1 Introduction 195

6.2 Contexte de l'étude 196

6.3 Méthodologie 196
6.3.1 Participants 196
6.3.2 Procédure 197
6.3.3 Outils utilisés 197
6.3.3.1 Comportement social et affectif rapporté par les parents (a1) 197
6.3.3.2 Attitudes langagières expliquées par les enfants 197
6.3.3.2.1 Attitude 1 – Présence des langues (b1) 198
6.3.3.2.2 Attitude 2 – Affection envers les langues (b2) 198
6.3.3.2.3 Attitude 3 – Compétences langagières auto-évaluées (b3) 198

6.4 Analyses statistiques 198

6.5 Résultats 199
6.5.1 Comportement social et affectif rapporté par les parents 199
6.5.2 Attitudes langagières expliquées par les enfants 201

6.5.2.1 Corrélations 204
6.5.2.2 Régression Logistique Ordinale 205
6.5.2.2.1 Disparité d'affection langagière et Score total de difficultés 206
6.5.2.2.2 Disparité d'affection langagière et Score d'aptitudes prosociales 207
6.5.2.2.3 Disparité de compétences langagières auto-évaluées et Score total de difficultés 208

6.6 Discussion 209

6.7 Conclusion 211

7. Étude 2 — Rôle de l'input dans le développement bilingue harmonieux 212

7.1 Introduction 213

7.2 Méthodologie 214
7.2.1 Participants et procédure 214
7.2.2 Mesures quantitatives and qualitatives de l'input 215
7.2.2.1 Exposition courante (EC) au russe 215
7.2.2.2 Mesures qualitatives de l'input en russe 218
7.2.3 Attitudes parentales 218
7.2.4 Comportement social et affectif (CSA) 219
7.2.5 Évaluation relative de la compétence langagière 220
7.2.6 Mesures de la fluence 221
7.2.7 Analyses 223

7.3 Résultats 224
7.3.1 Classification Ascendante Hiérarchique 224
7.3.1.1 CSA 227
7.3.1.2 Évaluation relative de la compétence langagière 229
7.3.1.3 EC au russe 229
7.3.1.4 Mesures qualitatives de l'input 229
7.3.1.5 Attitudes parentales 230
7.3.2 Analyse de corrélation de Spearman 231

7.4 Discussion 232
7.4.1 Profils familiaux et DBH 232
7.4.2 Quantité et qualité de l'input et CSA 234
7.4.3 Quantité et qualité de l'input et fluence de production 234

7.5 Conclusion 235

8. Discussion générale 237

8.1 Développement bilingue harmonieux 239
8.1.1 Attitudes enfantines et parentales 239
8.1.2 Profils familiaux bilingues 242
8.1.3 Bien-être, input et fluence 245

8.2 Rôle de l'input 246
8.2.1 Quantité et qualité de l'input vs. fluence de production 247
8.2.2 Seuil minimal ? 248

8.3 Limites et perspectives 249

Conclusion 252

Bibliographie 254

Annexes 292

A Éléments théoriques 293
A.1 Liste des 48 questionnaires sur le bilinguisme 293
A.2 DAE dans 25 différentes langues du monde 297
A.3 État des lieux des études portées sur les enfants bilingues russophones 298

B Méthodologie 303
B.1 Questionnaire pour les familles avec des enfants bilingues russo-français en France .. 303
B.2 Notice d'information pour l'enquête nationale avec les droits relatifs à la protection des données éclairés 305
B.3 Lettre d'information pour les parents 306
B.4 Notice d'information et consentement éclairé. Version adulte 308
B.5 Notice d'information et consentement éclairé. Version enfant 312
B.6 Questionnaire sociolinguistique pour l'entretien d'inclusion avec les parents 313
B.7 Liste à cocher en russe pour les participants du projet FRuBiC 319
B.8 JALE — Journal d'Activités et de Langues de l'Enfant bilingue 320
B.8.1 JALE — Questionnaire parental 321
B.8.2 JALE — Journal d'activités (Journée d'école, extrait) 333
B.9 AIRB — Questionnaire Attitudes, Interactions et Ressentis en contexte Bilingue 340
B.9.1 AIRB — Partie 1. Vous et la langue 340
B.9.2 AIRB — Partie 2. Votre enfant et la langue 341
B.9.3 AIRB — Partie 3. Vos interactions avec l'enfant 342
B.9.3.1 Sous-partie 1 342
B.9.3.2 Sous-partie 2 344
B.9.4 AIRB — Partie 4. Vos ressentis 351
B.10 Questionnaire Points forts – Points faibles 352
B.10.1 SDQ – Version française 352
B.10.2 SDQ – Version russe 352
B.11 Annexe 11. MAIN 354
B.11.1 MAIN — Le chat (Cat story) 354
B.11.2 MAIN — Le chien (Dog story) 354
B.11.3 MAIN — Les oisillons (Baby birds story) 355
B.11.4 MAIN — Les bébés chèvres (Baby goats story) 355
B.11.5 Répétition de l'histoire — Consignes 356
B.11.6 Récit — Consignes 358
B.11.7 Questions de compréhension 359
B.11.8 Adaptation MAIN pour Zoom 362
B.12 Annexe 12. Michka 363
B.12.1 Six images de l'histoire 363
B.12.2 Matériel prêt-à-utiliser pour les parents russophones 363
B.12.3 Instruction Michka pour les parents russophones 364
B.13 Entretien sur le bilinguisme avec l'enfant 365
B.13.1 Questions concernant les langues 365
B.13.2 Portrait langagier — Consignes 365
B.13.3 Portrait langagier — Silhouette à colorier 366
B.13.4 Indicateur Amour — Outil 1 367
B.13.5 Indicateur Amour — Outil 2 367
B.13.6 Échelle des compétences 368
B.13.7 Situations 369

C Traitement de données 370
C.1 Données sociolinguistiques des participants 2L1 370
C.2 Transcription et annotation des narrations (AUDIOfru) 370
C.2.1 FRuBiC project : Tutoriel Praat, CLAN, ELAN 370
C.2.2 Script Praat — Duration Label 370
C.2.3 Corpus Michka 2L1 en format Praat et CLAN 370
C.2.4 Script Praat — Duration Logger 370
C.2.5 Grilles d'évaluation MAIN — Production 370
C.3 Encodage des questionnaires parentaux (DATAfru) 370
C.3.1 JALE — Données 2L1 371
C.3.2 Encodage des réponses AIRB — Données 2L1 371
C.3.3 Commentaires libres AIRB — Données 2L1 371
C.3.4 Résultats SDQ — Données 2L1 371
C.4 Évaluation de l'entretien avec l'enfant (BILfru) 371
C.4.1 Portrait langagier – Description et évaluation 371
C.4.2 Portrait langagier – Données 2L1 et L2P 371
C.4.3 Portrait langagier – Description 2L1 372

C.4.3.1 Portraits langagiers avec la représentation des langues classifiée comme « plutôt séparée » (2L1, n = 29) 372
C.4.3.2 Portraits langagiers avec la représentation des langues classifiée comme « plutôt mixte » (2L1, n = 8) 383
C.4.4 Indicateur Amour – Données 2L1 387
C.4.5 Échelles de compétences – Évaluation 387
C.4.6 Échelles de compétences – Données 2L1 387

D Analyses de données 387
D.1 Évaluation de l'Exposition Courante (EC) au russe 387
D.1.1 EC – Consignes d'évaluation d'après le JALE 387
D.1.2 EC – Grille d'évaluation de l'EC au russe 387
D.2 Jeux de données 387
D.2.1 Jeu de données — Étude 1 387
D.2.2 Jeu de données — Étude 2 387

Productions scientifiques associées à ce travail de thèse 388

Table des figures

Figure 1. Continuum du bilinguisme 12
Figure 2. Catégorie naturelle du bilinguisme 13
Figure 3. Catégorie naturelle du bilinguisme selon les deux dimensions de l'équilibre (*x*) et du statut linguistique (*y*) 14
Figure 4. Types du bilinguisme dans l'enfance selon l'âge d'exposition à la L2 15
Figure 5. Trois types de contextes d'acquisition bilingue à trois stades de l'enfance 16
Figure 6. Modèle d'interaction familiale bilingue de Lanza (1992) 35
Figure 7. Expérience bilingue harmonieuse (EBH) : un cadre conceptuel à quatre niveaux 36
Figure 8. Exemples des caractéristiques de l'input parental influençant le développement lexical de l'enfant dès la naissance jusqu'à 5 ans pour les trois dimensions 61
Figure 9. Enfant portant le gilet avec l'appareil LENA™ 70
Figure 10. Schéma du traitement des données via LENA™ 70
Figure 11. « Pipeline » de transcription et de codage décrivant le nombre de codeurs et de segments à chaque étape (Kremin et al., 2022) 72
Figure 12. Illustration des relations entre les facteurs de différences individuelles dans le développement bilingue 103
Figure 13. Cycle *Input-Efficience-Utilisation* 104
Figure 14. Trois dimensions de la compétence langagière en LE 109
Figure 15. Schéma des processus de production orale (Levelt et al., 1999) en L1 et en L2 112
Figure 16. Trois types de fluence selon Segalowitz (2010) 113
Figure 17. Quatre niveaux de définition de la fluence 114
Figure 18. Hésitation et ses composantes 125
Figure 19. Cycle *Input-Efficience-Utilisation* : version étendue 142
Figure 20. Logo du projet FRuBiC 152
Figure 21. Mascottes du projet FRuBiC - Lilia et Lucas, enfants bilingues français-russe 152
Figure 22. Taille des foyers L2P 154
Figure 23. Ordre de naissance des participants L2P 154
Figure 24. Catégorie socioprofessionnelle des mères et des pères des enfants L2P 157
Figure 25. Taille des foyers 2L1 158
Figure 26. Ordre de naissance des participants 2L1 159
Figure 27. Niveau d'études des parents de l'échantillon 2L1 162
Figure 28. Catégorie socioprofessionnelle des parents de l'échantillon 2L1 162
Figure 29. Utilisation des langues au sein des couples parentaux 2L1 163

Figure 30. Utilisation des langues entre les enfants bilingues 2L1 et : (a) les parents russophones ; et (b) les parents francophones 164
Figure 31. Évaluation parentale du développement langagier des enfants 2L1 165
Figure 32. Carte de la collecte de données du projet FRuBiC en France 166
Figure 33. Déroulement du recueil de données.....167
Figure 34. Évaluation des productions orales 173
Figure 35. Exemple d'une transcription de la narration Michka sur CLAN..... 188
Figure 36. Exemple d'annotation des pauses et des syllabes sur Praat 189
Figure 37. Exemple d'un tableur Excel avec la durée des pauses et des syllabes des narrations Michka..... 189
Figure 38. Présence du russe et du français dans les portraits langagiers des enfants 2L1 (n = 37) en pourcentage 201
Figure 39. Couleurs choisies pour le russe par les enfants 2L1 (n = 37) 202
Figure 40. Couleurs choisies pour le français par les enfants 2L1 (n = 37) 202
Figure 41. *Indicateur Amour* en russe et en français 203
Figure 42. Auto-évaluation de compétences langagières des enfants 2L1 (n = 37) 204
Figure 43. Probabilités de changement de catégorie du score total de difficultés (*MOT_DIFFICULTY*) selon le score de la disparité d'affection langagière (*AMOUR_DISB*).....206
Figure 44. Probabilités de changement de catégorie du score d'aptitudes prosociales rapporté par les mères (*MOT_PROS*) selon le score de disparité d'affection langagière (*AMOUR_DISB*) 207
Figure 45. Probabilités de changement de catégorie du score d'aptitudes prosociales rapporté par les pères (*FAT_PROS*) selon le score de disparité d'affection langagière (*AMOUR_DISB*).....208
Figure 46. Probabilités de changement de catégorie du score total de difficultés rapporté par les mères (*MOT_PROS*) selon le score de disparité des compétences langagières auto-évaluées (*AUTOPROF_DISB*).....209
Figure 47. Dendrogramme des *clusters* pour les variables de l'input, du CSA et des attitudes et stratégies parentales..... 224
Figure 48. Boîtes à moustaches pour (a) *PROSOCIAL SKILLS*, (b) *BEHAVIORAL DIFFICULTIES*, (c) *RELATIVE PROFICIENCY RATING* et (d) *CURRENT EXPOSURE TO RUSSIAN*, selon les quatre *clusters* 228
Figure 49. Boîtes à moustaches pour (**a**) *NUMBER OF DIFFERENT RUSSIAN-SPEAKERS* et (**b**) *VISITS OF RUSSIAN-SPEAKING COUNTRIES,* selon les quatre *clusters*.....230
Figure 50. Boîtes à moustaches pour (**a**) *ATTITUDES – BILINGUALISM,* (**b**) *ATTITUDES – CODE-MIXING* et (**c**) *PRACTICES – CODE-SWITCHING,* selon quatre *clusters* 231

Liste des tableaux

Tableau 1. Comparaison des enfants bilingues précoces ayant deux différents contextes d'acquisition — 2L1 et L2P 19
Tableau 2. Continuum du bilinguisme : le plus harmonieux *vs*. le plus conflictuel – les manifestations observées et les facteurs possibles 33
Tableau 3. Méthodes utilisées pour évaluer la quantité et la qualité d'input 65
Tableau 4. Description de la méthode du journal d'input langagier 69
Tableau 5. Exemple d'opérationnalisation du LID par catégories de contexte communicationnel et catégories de partenaires conversationnels 69
Tableau 6. Concept global « exposition », sa composante – fréquence relative – et ses opérationnalisations possibles 73
Tableau 7. Exposition aux langues documentée dans 48 questionnaires sur le bilinguisme chez les enfants (Kašćelan et al., 2022) 74
Tableau 8. Procédure de la collecte et du traitement de données pour l'obtention des scores de l'exposition courante et de l'usage des langues par les enfants participants 78
Tableau 9. Procédure du traitement de données pour l'obtention des scores de l'exposition courante 79
Tableau 10. Différentes mesures quantitatives de l'input repérées dans la littérature (2003-2022) 85
Tableau 11. Variabilité des sources d'input chez les enfants bilingues 91
Tableau 12. Activités linguistiques attribuées à la richesse de l'input 93
Tableau 13. Éléments de l'échelle de mélange des langues 94
Tableau 14. Facteurs proximaux et distaux modulant l'input 98
Tableau 15. Facteurs influençant l'input 99
Tableau 16. Mesures de la fluence selon 12 critères établis par Lennon (1990) 116
Tableau 17. Mesures de la fluence dans l'étude de Mora et Valls-Ferrer (2012) 117
Tableau 18. Mesures de la fluence en monologue (Tavakoli, 2016) 118
Tableau 19. Types de pauses définis par Riggenbach (1991) 121
Tableau 20. Durée minimale des pauses silencieuses (dans différentes langues) 121
Tableau 21. Positions des pauses (en anglais) 122
Tableau 22. Mesures temporelles de la fluence dans le travail de Kahng (2014) 123
Tableau 23. Types de disfluences selon Freed (1995) 124
Tableau 24. Disfluences typiques et similaires au bégaiement (Oppenheimer et al., 2023) ... 131
Tableau 25. Comparaison des disfluences chez les enfants bilingues sans et avec TDL 133
Tableau 26. Profils des participants bilingues précoces (Tiulkova, 2017) 138

Tableau 27. Critères d'inclusion (□) et d'exclusion (✗)..... 151
Tableau 28. Présentation détaillée de l'échantillon des participants L2P..... 155
Tableau 29. Informations socio-démographiques des parents des enfants L2P..... 156
Tableau 30. Présentation détaillée de l'échantillon final des participants 2L1 160
Tableau 31. Description sociolinguistique des parents de l'échantillon 2L1 161
Tableau 32. Durée des sessions estimée dans le cadre du projet FRuBiC..... 180
Tableau 33. Composition du corpus FRuBiC..... 183
Tableau 34. Différentes unités de segmentation et leurs définitions 184
Tableau 35. Liste non-exhaustive des symboles utilisés dans les transcriptions CHAT 187
Tableau 36. Liste des symboles utilisés pour l'annotation des pauses et des syllabes 188
Tableau 37. Résultats du questionnaire SDQ rapportés par les couples parentaux 2L1 199
Tableau 38. Corrélations de Spearman entre les indices de disparité d'attitudes langagières (affection, compétence, présence) et les score du CAS rapportés par les parents..... 201
Tableau 39. Résultats des modèles de la RLO sur la prédiction de la catégorie du CSA en fonction des attitudes enfantines envers les langues..... 205
Tableau 40. Trois journées types avec des horaires généralisés pour tous les participants 216
Tableau 41. Statistiques descriptives des variables utilisées pour la Classification Ascendante Hiérarchique 217
Tableau 42. Fréquences des réponses pour les mesures des attitudes parentales 220
Tableau 43. Mesures de la fluence de production et leurs statistiques descriptives 223
Tableau 44. Données de l'échantillon 2L1 (n = 36) pour les 18 variables choisies 225
Tableau 45. Statistiques descriptives des quatre *clusters* 226
Tableau 46. Différence dans *RELATIVE PROFICIENCY RATING* trouvée pour les *clusters* 229

Abréviations

Langue

L1	langue première
L2	langue seconde
2L1	deux langues premières, ou acquisition des deux langues premières (*cf.* BFLA)
L2P	langue seconde acquise précocement, ou acquisition précoce d'une L2 (*cf.* ESLA)
LF	langue familiale (parlée à la maison, *home language*)
LH	langue d'héritage
LM	langue maternelle
LMaj	langue majoritaire
LMin	langue minoritaire
LNon-Soc	langue non-sociétale
LSoc	langue sociétale
LE	langue étrangère
FLE	français langue étrangère
RLE	russe langue étrangère

Autres abréviations

AC	âge chronologique
ADE	âge de début de l'exposition bilingue
BFLA	Bilingual First Language Acquisition
BH	bilinguisme harmonieux
CSA	comportement social et affectif
DAA	discours adressé à l'adulte
DAE	discours adressé à l'enfant
DE	degré d'exposition
DBH	développement bilingue harmonieux
DdE	durée d'exposition
DEC	durée d'exposition cumulative
DSB	disfluences similaires au bégaiement
DT	disfluences typiques
EBH	expérience bilingue harmonieuse
ESLA	Early Second Language Acquisition
HBD	Harmonious Bilingual Developement
LID	journal d'input langagier (*Language Input Diary*)
LME	longueur moyenne des énoncés
PLF	politique linguistique familiale
SDQ	Strengths and Difficulties Questionnaire
SLA	Second Language Acquisition
SSE	statut socio-économique
TDL	troubles du développement du langage

Translittération du russe en français

Cyrillique	***Latin***
А а	A a
Б б	B b
В в	V v
Г г	G g
Д д	D d
Е е	E e
Ё ё	Ë ë
Ж ж	Ž ž
З з	Z z
И и	I i
Й й	J j
К к	K k
Л л	L l
М м	M m
Н н	N n
О о	O o
П п	P p
Р р	R r
С с	S s
Т т	T t
У у	U u
Ф ф	F f
Х х	X x
Ц ц	C c
Ч ч	Č č
Ш ш	Š š
Щ щ	ŠČ šč
Ъ ъ	"
Ы ы	Y y
Ь ь	'
Э э	È è
Ю ю	JU ju
Я я	JA ja

(D'après Comtet, 1997)

Je suis la seule de ma famille à avoir perdu l'accent russe. La paroi entre le français et le russe est devenue étanche. Plus rien ne filtre au travers. On m'a dit C'est dingue ça, on n'entend rien du tout, non mais c'est vrai, c'est vrai, pas un pète de quelque chose. L'accent c'est quelque chose. Rien du tout c'est ce qu'il m'en reste. Ce sont les oreilles des autres qui actent la rupture, s'étonnent qu'il ne soit plus là. *Tu as un français impeccable*. Impeccable. Une cuisine bien lavée. Pas de pelures coincées dans le trou de l'évier. Pas de taches sur la nappe. Même pas une miette accrochée à l'éponge. Mais si mon français est impeccable, le français de ma mère, il est quoi ? Et celui de mon père ?

L'accent c'est ma langue maternelle.

(Panassenko, 2022, p. 122)

Introduction

En 2022, paraît le premier roman de Polina Panassenko, ***Tenir sa langue***. Enfant, elle est arrivée en France, où elle est devenue Pauline. Elle s'est dédoublée : Polina à la maison, Pauline… dehors, et, finalement, dans son passeport aussi. Maintenant, elle tente de récupérer son prénom devant le tribunal. La quatrième de couverture nous indique qu'il s'agit d'une vie entre deux langues et deux pays. D'un côté, la Russie avec ***datcha***[1]***, kommunalka***[2] et ***deduchka***[3]. De l'autre, la France avec la *materneltchik*[4], les Minikeums et les mutants Morkovine… Nous ouvrons maintenant le livre :

> On ne dit pas *mangévatsia*, on dit *stolovatsia* ou *manger*. Attention. Attention, sinon tu vas finir comme les fils Morkovine. Je les ai vus les fils Morkovine. Je sais ce que je risque. Les fils d'un collègue de mon père. Des jumeaux.
>
> À peine plus âgés que moi. Arrivés de Saint-Pétersbourg ils ne parlent plus vraiment le russe ni tout à fait le français.
>
> Ils cherchent leurs mots. Ils ont un accent bizarre. Des consonnes trop dures, des voyelles trop ouvertes. On dirait qu'ils sont en train de muter. Ils ont déjà la langue dans le formol, on va les mettre en bocal et les observer. Je ne veux pas muter mais je n'ai rien vu venir. Il fallait faire rentrer le français et maintenant qu'il est là on me dit qu'il va me changer en mutant Morkovine. (Panassenko, 2022, p. 108)

Tenir sa langue… ou plutôt la maintenir et la soutenir. Nous découvrons que la mère veille sur le russe de Polina « comme sur le dernier œuf du coucou migrateur » (p. 107). Elle lui « amène de nouveaux mots plusieurs fois par semaine », elle vérifie « l'état des mots qui sont déjà là », elle surveille « l'équilibre de la population globale », « le flux migratoire : les entrées et sorties des mots russes et français » (p. 107). Elle « traque les fugitifs français hébergés par le russe » de Polina, elle la préserve de la mutation, en rapportant de Moscou « un antidote » (p. 108) (un épais cahier d'exercices et de dictées), en accrochant les règles de la grammaire partout à la maison… le russe rattrape Polina même aux toilettes ! « Russe à l'intérieur, français à l'extérieur » (Panassenko, 2022, p. 109).

✳ ✳ ✳

Selon Brehmer (2021b), les peuples slaves ont toujours été confrontés aux migrations et aux relocalisations. Les communautés slaves sont répandues dans le monde entier et diffèrent considérablement en ce qui concerne la période de leur établissement dans les pays d'accueil

[1] « une maison de campagne » en russe.
[2] « un appartement communautaire » en russe.
[3] « un papi » en russe.
[4] Un mot composé du français « (école) maternelle » et d'un suffixe -chik (-čik, « petit »).

respectifs, les circonstances géopolitiques et les motivations qui ont conduit à leur immigration. D'après Mustajoki et al. (2020), la Russie est devenue aujourd'hui le troisième plus grand fournisseur de main-d'œuvre au monde, le nombre d'émigrants ayant augmenté depuis 2014. Fomina (2021) cite le journaliste russe, Leonid Bershidsky, qui a quitté la Russie à cette époque :

> Une cinquième vague d'émigration russe a commencé. Il ne s'agit pas d'exilés ou de réfugiés politiques comme lors des trois premières vagues, ni même d'émigrants économiques comme ceux qui sont partis dans les années 1990. Comment devrions-nous appeler cette nouvelle vague ? Peut-être, les « émigrants désillusionnés »[1]. (Fomina, 2021, p. 18)

En effet, les vagues d'émigration russe ont été très nombreuses (voir Isurin, 2011; et Kor Chahine, 2019, plus particulièrement, pour le cas de la France), et il est certain que cela ne s'arrête pas en 2024.

> Le profil démographique le plus courant des émigrés russes est celui d'un professionnel titulaire d'un diplôme universitaire, âgé de 25 à 34 ans et célibataire. Leur origine peut provenir de n'importe quelle région de Russie. Parmi les autres tendances récentes, on observe la migration de personnes très riches et de celles qui trouvent la vie en Russie problématique pour des raisons politiques ou sexuelles[2]. (Mustajoki et al., 2020, p. 5)

D'après notre expérience, ce profil est assez représentatif : la plupart des russophones résidant à l'étranger ont obtenu un niveau d'études élevé, ils sont hautement qualifiés, et ils déménagent pour les études, le travail, pour des raisons familiales ou autres. Dans tous les cas, ils s'intègrent assez rapidement dans la société locale. Cependant, la volonté de maintenir et préserver la langue russe reste un facteur unificateur pour la diaspora (Mustajoki et al., 2020).

Bien que nous ne puissions pas donner des chiffres exacts, des familles mixtes franco-russes sont assez nombreuses en France (*e.g.*, presque 200 familles avec les enfants bilingues russo-français ont participé à notre enquête en ligne, suite à une simple annonce sur Facebook). Les épouses (et plus rarement les époux) russophones, en général, très actives dans la vie de la diaspora russophone, créent des associations et organisent des écoles pour que leurs enfants apprennent à lire et à écrire en russe et aient des connaissances sur la culture, la littérature et l'histoire de leurs pays d'origine. Des associations russo-françaises existent presque dans chaque ville et chaque village où habitent des femmes et des enfants russes

[1] "A fifth wave of Russian emigration has begun. These are not exiles or political refugees like in the first three waves, or even economic emigrants like those who left in the 1990s. What should we call this new wave? Perhaps, the "disillusioned emigrants." […]", notre traduction.

[2] "The most common demographic profile of Russian émigrés is a professional holding an academic degree, aged 25–34 and single. Their origin may be any region of Russia. Other recent trends are migration of very rich people and of those who find life in Russia problematic for political or sexual reasons", notre traduction.

(Demidoff, 2014). Les mères surveillent « le nid », elles achètent des tonnes de livres lors des visites des pays russophones et envoient des colis volumineux. De leur propre initiative, elles trouvent des enseignants et des logopèdes (« orthophonistes » russophones) en ligne pour améliorer la prononciation et prévenir la « mutation » du russe chez leurs enfants. Enfin, elles affichent vraiment les règles de la grammaire russe partout à la maison. Leur effort est considérable, mais elles aussi expriment très souvent les inquiétudes au sujet du développement de leurs enfants (il suffit de relire le passage comique et angoissant à la fois sur les « mutants » Morkovine ci-dessus). C'est à tous ces jeunes bilingues russophones et leurs parents très attentionnés que nous avons décidé de consacrer ce travail de thèse, afin d'étudier avec eux les « flux migratoires », « l'équilibre de population globale », les « fugitifs » ainsi que toutes les mesures entreprises pour tenir, soutenir et maintenir sa langue.

✳ ✳ ✳

La notion de ***développement bilingue harmonieux*** proposée par De Houwer (2006) a été définie comme l'expérience d'une famille bilingue lorsque « le bien-être subjectif n'est pas affecté négativement par des facteurs liés à un contexte bilingue » (De Houwer, 2020, p. 63). Le concept suscite un intérêt grandissant et plusieurs études ont déjà examiné la relation entre la compétence linguistique des enfants et leur bien-être subjectif (Han, 2010; Winsler et al., 2014; Humeau et al., 2023). Enfin, le rôle de l'engagement des parents et des éducateurs en faveur d'une acquisition simultanée de plusieurs langues dans le comportement social et affectif a aussi été récemment étudié (Sun, 2022).

Alors que le rôle de l'input dans l'acquisition langagière a été démontré (De Houwer, 2018b; Pearson & Amaral, 2014; Schalley & Eisenchlas, 2022; Unsworth, 2016a), il manque encore des connaissances précises sur la quantité et la qualité nécessaires pour le développement harmonieux chez l'enfant grandissant dans un environnement plurilingue (Meisel, 2017). Des recherches sur cette question sont d'autant plus importantes que l'exposition aux langues varie considérablement d'un enfant à l'autre en termes de quantité et de qualité de l'input qu'ils reçoivent, que ce soit au sein d'une famille bilingue ou non. L'importance de la quantité de l'input a été démontrée pour l'acquisition des différentes composantes du langage : le vocabulaire et la morphosyntaxe (Cattani et al., 2014; Gagarina & Klassert, 2018; Hoff et al., 2014; Rodina & Westergaard, 2017; Sun & Ng, 2021; Unsworth, 2014) ainsi que la fluence (Cohen & Mazur-Palandre, 2018). Quand on parle de la qualité de l'input, il est également nécessaire d'étudier la diversité de la parole entendue par l'enfant dans son entourage ainsi que les stratégies discursives possibles des parents. Les frères et sœurs, les grands-parents, les éducateurs et les amis sont donc des sources d'input variées pour l'enfant bilingue et déclencheurs d'envie de pratiquer telle ou telle langue (Hoff et al., 2014; Pearson & Amaral, 2014). De même, la lecture, les médias, les activités, les voyages impactent considérablement le

développement langagier. En effet, Sun (2019) a étudié l'impact de la qualité et de la quantité de l'input sur le comportement social et affectif des enfants bilingues à Singapour et trouvé que le taux d'exposition aux langues n'avait pas eu d'effets significatifs. En revanche, les activités de lecture à la maison (la fréquence de lecture et les visites à la bibliothèque) ont prédit les meilleurs scores du comportement social et affectif.

Par conséquent, nous allons étudier la quantité d'exposition courante et la diversité de la parole avec laquelle l'enfant est en contact dans son entourage ainsi que les stratégies parentales possibles de la transmission de langues (Schwartz, 2020). Étant donné que l'expérience bilingue est extrêmement individuelle (De Houwer, 2015), nous avons également étudié les rapports entre les attitudes parentales au sujet de l'éducation bilingue, les ressentis des enfants à propos de leur bilinguisme et leur comportement social et affectif en utilisant les évaluations des parents et des enfants.

L'étude tente ainsi de répondre à deux questions de recherche principales : (1) *Comment peut-on mieux appréhender le développement bilingue harmonieux ?* et (2) *Quelles sont la quantité et la qualité d'input nécessaires pour garantir le développement bilingue harmonieux ?*

Notre travail rapportera des données supplémentaires qui pourraient enrichir la connaissance sur le bilinguisme précoce en termes de quantité et de qualité de l'input, ainsi que de fluence orale, nécessaires pour assurer le bilinguisme harmonieux de l'enfant et de sa famille. De nombreux entretiens avec les familles auront permis de les sensibiliser aux questions du développement harmonieux bilingue et du bilinguisme.

Cette étude apportera également des retombées intéressantes pour la société. En effet, il subsiste encore des inquiétudes de la part du grand public (parents mais aussi enseignants), craignant que le bilinguisme ne puisse être source de confusions ou de retards du langage (Adesope et al., 2010). À l'inverse, les pourfendeurs parfois naïfs du bilinguisme croient que les enfants apprennent des langues comme des éponges et peuvent devenir bilingues sans effort. Toutefois, l'apprentissage précoce d'une langue nécessite une immersion intensive avec un input suffisant et une exposition régulière, en plus de nombreuses occasions d'interagir dans cette langue (Jia et al., 2014; Portes & Hao, 2004).

Par ailleurs, les attentes envers les enfants bilingues peuvent aussi paraître peu réalistes : les enfants bilingues ne doivent pas parler et utiliser leurs langues *exactement* comme leurs paires monolingues. La personne bilingue n'étant pas la somme de deux monolingues en une seule personne (Grosjean, 2015a), les compétences linguistiques dans chacune des langues sont complémentaires et il est crucial d'étudier les bilingues sans évaluer leurs compétences selon les critères de la norme monolingue.

Enfin, il a été établi que les langues sont étroitement liées aux émotions (Pavlenko, 2006). Partager avec leurs enfants la langue d'origine permet de créer des liens plus forts et représente ainsi un enjeu crucial pour beaucoup de parents. Cependant, face à une exposition moindre dans la langue non-sociétale (LNon-Soc), les enfants n'étant pas à l'aise à l'oral peuvent refuser de s'exprimer dans cette langue. Le refus de parler dans la langue d'origine des ou du parent(s) peut créer des tensions et influencer d'une manière négative les relations dans la famille.

D'après la littérature, la dominance de la langue sociétale (LSoc) est inévitable, même avec un étayage supplémentaire en LNon-Soc. Cela dit, les immigrés russophones, désirant que leurs enfants parlent russe, admettent qu'ils voudraient que leurs enfants puissent avoir plus d'activités menées en russe. De l'autre côté, les familles monolingues russophones qui résident en France préféreraient avoir plus d'occasions pour leurs enfants de pratiquer le français et d'avoir un soutien scolaire en français. Ainsi, notre sujet pourrait avoir une suite logique dans l'enseignement du Russe Langue Étrangère (RLE), ou bien du russe comme langue d'héritage (LH), et du Français Langue Étrangère (FLE) auprès du public précoce allophone. Ayant une grande connaissance du réseau des russophones en France, notre projet personnel est de contribuer à la vie de cette communauté et au rayonnement de la langue et la culture russes, et en même temps de faciliter la meilleure intégration de nos compatriotes à la société française.

En outre, il est important de souligner que les apports de ce projet de recherche ancré dans le domaine du bi-/multilinguisme auront nécessairement des retentissements également dans le domaine de la recherche en acquisition des LE. Ainsi, notre objectif supplémentaire est de soutenir la démarche qui rapproche les enfants bilingues des apprenants des LE. Leur situation particulière nous permet de comparer les apprenants russophones du FLE ainsi que les francophones qui apprennent le russe car nous avons remarqué que les difficultés que les enfants bilingues éprouvent dans une langue ou une autre, sont comparables aux difficultés des apprenants en LE. Par conséquent, les données sur les bilingues précoces pourraient nous aider à mieux comprendre la situation de l'apprentissage du russe et du français langues étrangères dans des contextes variés.

En dernier lieu, il est utile de souligner la contribution de ce projet au domaine de la linguistique de corpus car notre intention et de poursuivre avec la constitution du corpus des productions orales des jeunes bilingues franco-russes aux différents moments de leur développement langagier. Certes, afin de juger les compétences linguistiques et la fluence chez les sujets bilingues, il faudrait disposer d'un grand nombre de données d'une bonne qualité.

Par ailleurs, pour pouvoir étudier le développement langagier des bilingues simultanés, il est indispensable de prendre en considération les discours des enfants ainsi que les

interactions avec leurs proches (parents, frères et sœurs). La poursuite de la construction du corpus FRuBiC (*French-Russian Bilingual Children Corpus*) (Tiulkova, 2017) est donc essentielle pour la réussite de ce projet. Nous espérons pouvoir l'enrichir par la suite par les données de l'input parental et les données des bilingues ayant un âge différent, ainsi que par le suivi prolongé du développement des participants dans le cadre d'une étude de type longitudinal.

Originalité du projet de thèse :

En premier, nous désirons mettre en avant la notion d'input que nous considérons comme la pierre angulaire de ce projet de thèse. L'originalité de notre approche consiste en une prise en considération non seulement de la quantité, mais également de la qualité de l'input (en tenant compte de l'environnement des sujets ; dans notre cas, des parents, des autres membres de la famille, etc.). Nous souhaitons ainsi apporter une contribution d'ordre théorique à la communauté scientifique en permettant une plus fine circonscription et opérationnalisation de la notion même.

Deuxièmement, nous notons que les travaux portant sur le bilinguisme franco-russe sont rarissimes, et encore plus, ceux impliquant de très jeunes enfants. Ce projet de recherche propose d'apporter des éclairages sur les recherches dans le domaine du bilinguisme précoce par le biais de l'étude de cette combinaison particulière de langues très peu étudiée encore.

Troisièmement, nous étudions les sujets actuels et récents du bilinguisme harmonieux (De Houwer, 2006, 2015) et du développement bilingue harmonieux (De Houwer, 2020), en tentant de définir leurs critères principaux nécessaires pour assurer le bien-être du bilingue précoce et sa famille.

En dernier, nous voudrions mettre en avant l'importance des corpus et de leur mise à disposition à la communauté scientifique. Nous avons l'intention d'y participer par le biais de la constitution et la diffusion du corpus de productions orales des enfants bilingues franco-russes, initialisé dans le cadre du Master en Sciences du langage et élargi par la présente étude.

✳ ✳ ✳

La première partie de ce volume est théorique et introduit le concept du développement bilingue harmonieux, le rôle de l'input dans l'acquisition bilingue et les (dis)fluences, en synthétisant les états des lieux des recherches fondamentales et récentes sur les sujets à travers trois chapitres.

Le chapitre 1 est dédié au bilinguisme, précoce et harmonieux. Dans ce chapitre, nous expliquons la véritable nature du bilinguisme, les points de vue sur l'opérationnalisation du concept ainsi que les trajectoires du développement bilingue, y compris le développement bilingue harmonieux. Le chapitre 2 est consacré à une revue de littérature sur l'input, son rôle dans le développement du langage et les défis rencontrés lorsqu'on souhaite le mesurer quantitativement et qualitativement. Nous terminons ce chapitre avec la présentation des facteurs modulant l'input et le développement langagier qui sont recommandés pour être pris en considération en tant que covariables. Le chapitre 3 explore le sujet des (dis)fluences en L2, mais aussi en L1, car elles sont caractéristiques du discours des bilingues et des enfants, en général. Le chapitre 4 est le dernier chapitre de cette première partie. Il présente l'objectif de notre travail et les hypothèses que nous formulons.

La seconde partie de ce volume est dédiée à la présentation de la méthodologie et aux deux études réalisées dans le cadre de cette thèse. Le chapitre 5 introduit la population de l'étude ainsi que la procédure de collecte des données. Dans le chapitre 6, nous décrivons l'étude 1, présentons les résultats obtenus et les discutons. L'étude 2 est ensuite abordée dans le chapitre 7. Enfin, le chapitre 8 est consacré à la discussion des principaux résultats, en tenant compte des données décrites dans les deux chapitres précédents

PREMIÈRE PARTIE.
ÉLÉMENTS THÉORIQUES

Quand je me retourne, elle a disparu. En ce même instant, tous les mots disparaissent.

Plus de mots. Que des sons. La bouche de l'immense femme-adulte en produit de toutes sortes. Elle me montre une chaise vide à une table de quatre. Je vais m'asseoir. Trois orphelins me regardent : un à ma droite et deux en face. Eux aussi produisent des sons avec leurs bouches. À la différence de l'immense femme-adulte, ils chuchotent. Je ne comprends rien à leurs sons. Je ne comprends rien à ce qui se passe dans cette salle. Je baisse les yeux, je fixe un point sur la table beige et je serre les dents. Je n'ai rien à faire là. Je suis désolée qu'ils soient orphelins mais moi j'ai une mère. J'ai une mère et j'ai des mots. Quand elle reviendra, on pourra leur montrer à quoi ça ressemble. Peut-être même qu'on pourra leur en apprendre quelques-uns. D'ici là, je ne vais plus regarder leurs bouches. Je ne vais plus écouter les sons qu'elles font. Je vais attendre ici que ma mère revienne. Qu'elle revienne et qu'avec elle reviennent tous les mots.

(Panassenko, 2022, p. 60-61)

Dans le premier chapitre, nous aborderons les aspects cruciaux du bilinguisme, en général et plus particulièrement chez les jeunes enfants. Tout d'abord, nous nous questionnerons sur la définition du bilinguisme et sa « véritable » nature. Les points méthodologiques ainsi que la terminologie employée dans la littérature et dans notre travail seront également expliqués. Nous détaillerons la présentation des catégories distinguant les jeunes bilingues et les deux types d'acquisition bilingues possibles : l'acquisition simultanée des deux langues premières et l'acquisition précoce d'une langue seconde. Ensuite, le développement typique du langage chez les bilingues simultanés sera décrit pour différentes composantes linguistiques : la phonologie, le lexique et la morphosyntaxe. Une attention particulière sera donnée aux caractéristiques propres au bilinguisme telles que les interférences translinguistiques, les alternances codiques et le développement langagier inégal. De même, nous éclairerons notre position par rapport à la dichotomie « monolingue/bilingue » et ses enjeux. Enfin, le concept du développement bilingue harmonieux sera mis en lumière.

1. Développement bilingue harmonieux

1.1 Définir le bilinguisme : mission (im)possible ? 11
1.2 Développement bilingue précoce 15
1.2.1 Point sur la terminologie employée 17
1.2.2 Comparaison des enfants bilingues 2L1 et L2P 18
1.2.3 Développement langagier bilingue 21
1.3 Comparaison bi-/monolingue : contexte et notre position 26
1.4 Bilinguisme harmonieux, quésaco ? 28
1.4.1 Relations avec les parents 28
1.4.2 Bien-être socio-émotionnel 30
1.4.3 Développement bilingue harmonieux 32
1.4.4 Facteurs soutenant le développement bilingue harmonieux 34
1.4.5 Expérience bilingue harmonieuse 35
1.5 Synthèse de ce chapitre 37

Bien que le ***bilinguisme*** soit un phénomène largement répandu, touchant la majorité de la population mondiale, sa définition pose encore des difficultés et suscite des débats. Comme tous les individus, les personnes bilingues varient considérablement les unes des autres, en fonction des compétences qu'elles possèdent dans différentes langues, des contextes d'acquisition de celles-ci, de leur expérience passée et de l'utilisation actuelle de chacune de leurs langues. D'après Kašćelan et al. (2022), c'est un concept « intrinsèquement *multifacette* et *hétérogène*, pertinent pour de nombreux domaines scientifiques et appliqués, y compris la linguistique, la psychologie, les neurosciences, l'éducation et la pathologie du langage »[1] (p. 29). Le bilinguisme n'étant donc pas une caractéristique précise et homogène, les

[1] "Bilingualism is intrinsically a multifaceted and heterogeneous construct, relevant to many scientific and applied fields, including linguistics, psychology, neuroscience, education, and speech-language pathology", notre traduction.

chercheurs — même celles et ceux au sein de la même discipline en sciences du langage — ne sont toujours pas arrivés à un consensus sur sa définition opérationnelle ainsi que ses critères d'évaluation. Cependant, la nécessité de standardiser la manière dont l'expérience bilingue est documentée a été souvent soulignée, et des recherches récentes ont été menées dans ce sens (voir De Cat et al., 2023).

1.1 Définir le bilinguisme : mission (im)possible ?

Selon l'opinion répandue, une personne bilingue est celle qui *parle couramment deux langues*. Les définitions données dans des dictionnaires populaires confirment cette vision : le bilinguisme est décrit comme « le fait de pratiquer couramment deux langues » ou « l'état ou la situation qui en résulte » (Bilinguisme, n.d.), que cela concerne un individu ou une communauté entière (bilinguisme, n.d.). Comme le souligne De Bot (2019), cette définition pose certains problèmes d'interprétation : qu'est-ce qui constitue une ***langue*** ? Et quel est le ***seuil*** de compétence linguistique nécessaire pour pouvoir être considéré bilingue ?

En effet, les définitions du bilinguisme varient considérablement en fonction des exigences envers ce seuil de compétence linguistique/langagière (ou ***efficience***[1]), oscillant entre des perspectives maximalistes et minimalistes. Les premières ont une vision du bilingue « *mythique*, *idéalisé* et '*véritable*' »[2] (Eisenchlas & Schalley, 2020, p. 19), comparable à un *locuteur natif*[3] dans chacune de ces langues (Bloomfield, 1973). L'opinion opposée peut être expliquée en une seule phrase : « tout le monde est bilingue »[4] (Edwards, 2006, p. 7), même la personne qui peut seulement comprendre le mot *tovaritch*[5]… Bien évidemment, se positionner à l'une de ces deux extrémités pourrait être reprochable. Être un locuteur natif (et a priori monolingue ?[6]) ne garantit pas d'avoir une maîtrise linguistique parfaite, tandis que la définition minimaliste est trop large et, par conséquent, peu informative (Eisenchlas & Schalley, 2020).

Déjà en 1976, Mackey proposait de considérer le bilinguisme comme un concept relatif formant un ***continuum*** plutôt que comme un phénomène absolu. Cependant, l'approche catégorielle a été traditionnellement appliquée par les chercheurs comparant des groupes

[1] La traduction en français du terme anglais « ***proficiency*** » par Kail (2022).
[2] "<…> mythical, idealised, "true" [bilingual.]", notre traduction.
[3] Nous utilisons le terme « natif » tel qu'utilisé par l'auteur : "the native-like control of two languages" (Bloomfield, 1973, p. 56). Cependant, le concept d'un « locuteur natif » a été suffisamment critiqué, notamment pour sa connotation discriminatoire et négative (Dewaele et al., 2022). Nous partageons l'avis de De Houwer (2022) stipulant que cette notion reflète souvent une vision monolingue peu appropriée.
[4] "Everyone is bilingual", notre traduction.
[5] « un camarade » en russe.
[6] Rothman et Treffers-Daller (2014) contestent la position selon laquelle le monolinguisme et la nativité sont synonymes. D'après ces auteurs, les bilingues peuvent avoir plusieurs langues natives et la nativité ne devrait pas correspondre à la norme monolingue (dans le cas discuté, il s'agit des enfants ayant une langue d'héritage ; pour le terme utilisé, *cf.* 1.2.1).

discrets d'individus tels que les *monolingues* et les *bilingues* (Kremin & Byers-Heinlein, 2021). En 2021, Claussenius-Kalman et al. insistent toujours sur l'abandon de la vision statique du bilinguisme en tant que variable catégorielle. Les auteurs préconisent la quantification du bilinguisme sur un spectre continu, tenant compte de sa nature dynamique et multidimensionnelle. Selon cette approche, le bilinguisme serait présenté en tant que continuum basé sur plusieurs mesures significatives, qui s'étendrait de *complètement monolingue* (c'est-à-dire n'ayant jamais eu d'exposition à une langue seconde, L2) à *bilingue parfaitement efficient* ou « équilibré » (*cf.* Figure 1) (Kremin & Byers-Heinlein, 2021).

Figure 1. Continuum du bilinguisme



(D'après Kremin & Byers-Heinlein, 2021, p. 1564)

Grosjean (2015a) suggère que l'individu bilingue lui-même « navigue entre différents modes langagiers appartenant tous au même ***continuum*** » (p. 57). En fonction des caractéristiques et des exigences de l'environnement, les personnes bilingues se déplacent sur ce continuum en allant d'un ***mode monolingue*** – lorsqu'elles ne réactivent qu'une de leurs langues en communication avec des monolingues – à un ***mode bilingue*** (le « ***parler bilingue*** ») – lorsqu'elles communiquent avec d'autres bilingues, l'utilisation du langage mixte (ou l'alternance codique, *code-switching*) étant donc appropriée (Grosjean, 2015a).

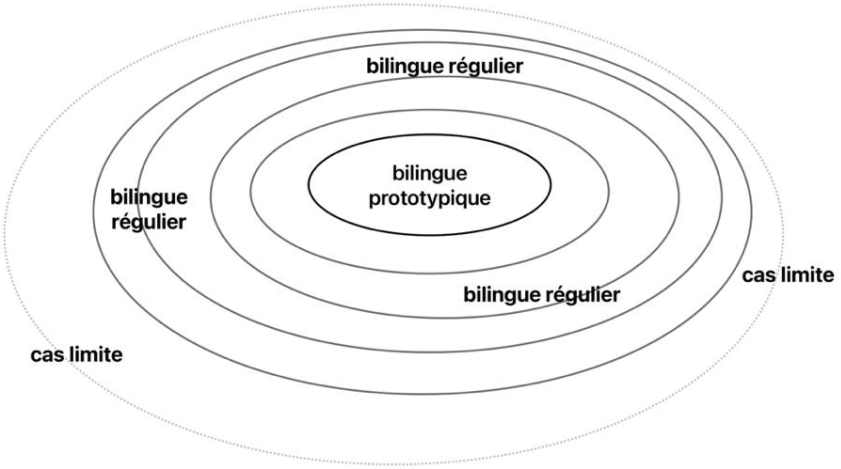
De même, Luk et Rothman (2022) déclarent que le bilinguisme[1] est « une *constellation de spectres continus et multidimensionnels* qui se chevauchent » (p. 2) et proposent d'oublier la dichotomie simpliste « bilingue/non-bilingue ». Berthele (2021) suggère que le bilinguisme correspondrait à une ***catégorie naturelle*** avec des caractéristiques radiales, ayant des

[1] Dans la version originale, les auteurs ont opté pour le terme « ***multilinguisme*** », étant donné que souvent l'expérience linguistique s'étend au-delà de la gestion de seulement deux langues. En effet, le bilinguisme est un cas particulier du multilinguisme, dit ***plurilinguisme*** dans la littérature francophone. Par ailleurs, il s'agit du ***trilinguisme*** dans des situations quand trois langues sont impliquées. Le bilinguisme est pourtant le terme fréquemment employé dans le contexte de capacité de posséder plus d'une langue (Ardila, 2007). Dans ce travail de thèse, nous utiliserons les termes « bilingue » et « bilinguisme » en nous référant aux individus multilingues (bilingues y compris). La distinction sera faite uniquement lorsque cela sera nécessaire.

frontières floues, organisées autour d'un prototype au centre — un *bilingue incontestable* qui pourrait également être un stéréotype (*cf.* Figure 2). L'efficience d'un *bilingue prototypique* est égale dans les deux langues, mais en réalité la plupart des bilingues n'ont pas la maîtrise parfaitement équilibrée : certains sont plus typiques que d'autres et se situent sur une échelle progressive et non-catégorique. Différents secteurs des cercles de la Figure 2 pourraient correspondre à des variations le long de différentes dimensions telles que l'âge d'acquisition ou la dominance entre les langues (*cf.* Figure 3).

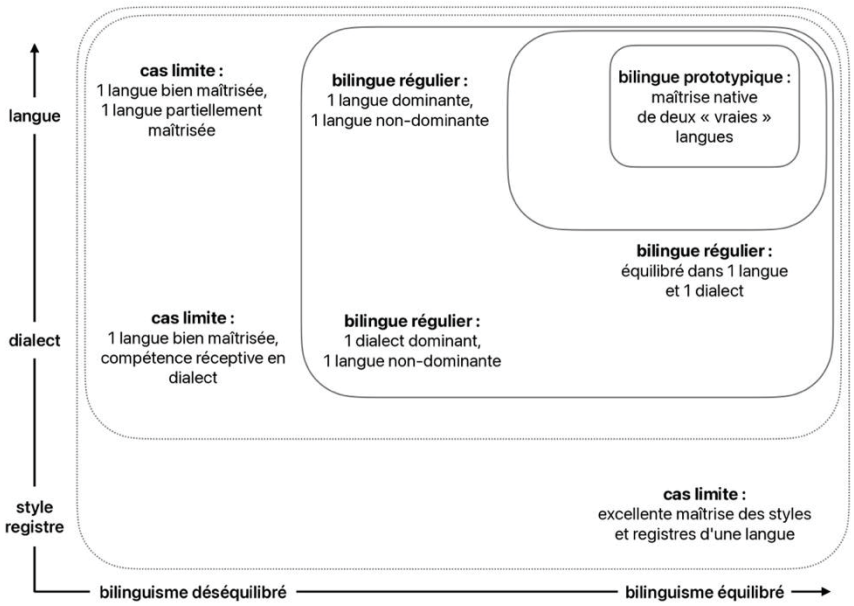
Le bilinguisme étant donc un concept complexe, il peut être inféré uniquement à partir de mesures observables indirectes. Mais, enfin, de quels spectres et indicateurs s'agit-il ? Quelles sont ces composantes multidimensionnelles qui varient le long d'un continuum ? Marian et Hayakawa (2021) donnent des exemples de sujets bilingues qui diffèrent selon (1) l'âge et (2) la manière d'acquisition, (3) l'efficience, (4) l'utilisation des langues, (5) l'alternance des langues (ou plutôt l'alternance codique) et (6) l'identité culturelle. Ces classifications, selon les chercheures, pourraient servir de base pour un ***quotient de bilinguisme***, un indicateur potentiel, capturant la complexité et la diversité des bilinguismes, une mesure unique et standardisée permettant la comparaison à travers différents individus et contextes. Un autre indice semblable, nommé ***entropie linguistique***, a été proposé par Gullifer et Titone (2020). Cette mesure composite est calculée à partir de données de l'exposition aux langues, l'efficience et l'utilisation des langues dans différents contextes bilingues. Quoiqu'il en soit, le nombre exact et la nature des dimensions du bilinguisme font encore l'objet de débats (Eisenchlas & Schalley, 2020) et les manières d'étudier et de quantifier l'expérience bilingue varient considérablement (Kašćelan et al., 2022).

Figure 2. Catégorie naturelle du bilinguisme



(D'après Berthele, 2021, p. 85)

Figure 3. Catégorie naturelle du bilinguisme selon les deux dimensions de l'équilibre (*x*) et du statut linguistique (*y*)



(D'après Berthele, 2021, p. 86)

Bien que le terme « ***bilinguisme*** » soit sujet à différentes interprétations, pour ce travail de thèse, nous choisissons de suivre l'approche inclusive proposée par De Houwer et Ortega (2019), qui définissent « *de manière dynamique un individu bilingue comme une personne qui comprend au moins deux langues*[1] *à des niveaux appropriés à son âge, indépendamment de la modalité*[2] »[3] (p. 3). Cette description inclusive diffère de la définition bien connue, largement appliquée et répandue dans le domaine du bilinguisme, celle de Grosjean (2008), qui considère le bilinguisme comme « l'utilisation régulière de plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie quotidienne »[4] (p. 10). Étant donné la nature évolutive du bilinguisme, l'efficience et l'utilisation des langues sont en changement constant et s'adaptent au fils du temps aux besoins des (inter)locuteurs et aux domaines de vie (selon le Principe de Complémentarité, Grosjean, 2015b). D'autant plus que beaucoup d'enfants grandissant dans l'environnement bilingue ne s'expriment que dans une seule langue (De Houwer, 2020). Pour cela, l'interprétation de De Houwer et Ortega (2019) nous semble la plus adaptée à la réalité *dynamique* du bilinguisme, surtout dans le cas du développement bilingue précoce dont nous parlerons dans la section suivante.

---

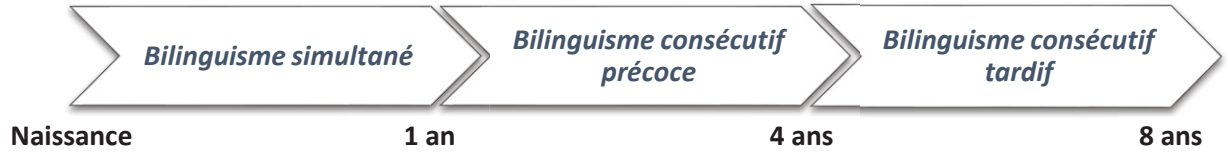
[1] Les auteures précisent qu'il s'agit des langues ou des variétés linguistiques telles que les dialectes ou les registres des langues.
[2] Parlée, signée, écrite.
[3] "<…> we dynamically define a bilingual individual as one who understands at least two languages at age-appropriate levels, regardless of modality", notre traduction.
[4] "<…> the regular use of two or more languages (or dialects) <…> in their everyday lives", notre traduction.

1.2 Développement bilingue précoce

L'âge d'acquisition, ou plutôt l'âge du début de la première exposition régulière à la L2, est largement considéré comme une des caractéristiques les plus importantes du bilinguisme. La première distinction importante est ainsi établie entre le ***bilinguisme précoce*** et ***tardif***. Bien qu'il soit généralement admis que l'acquisition tardive par rapport à l'acquisition précoce de la L2 est associée à une efficience inférieure (malgré les exceptions possibles, bien évidemment), le rôle de l'âge d'acquisition reste controversé (Del Maschio & Abutalebi, 2019). L'approche du seuil critique suggère que l'âge d'acquisition déterminerait l'organisation cérébrale des langues. Apprises avant un certain âge, les deux langues seraient traitées de façon comparable : les compétences lexicales seraient sous-tendues par la mémoire déclarative alors que les compétences grammaticales feraient l'objet de mécanismes procéduraux implicites ; dans le cas d'acquisition tardive — les compétences lexicales et grammaticales en L2 seraient gérées par la mémoire déclarative (Paradis, 2009; Ullman, 2016). D'autres recherches suggèrent que les composantes du traitement linguistique seraient différemment sensibles aux effets de l'âge d'acquisition et de l'efficience, l'âge d'acquisition ayant un impact plus important sur les processus phonologiques et grammaticaux que sur les processus lexico-sémantique et du contrôle (Del Maschio & Abutalebi, 2019; Hernandez & Li, 2007).

Traditionnellement, dans la littérature, on distingue trois types des bilingues en fonction de l'âge d'exposition à la L2 : les bilingues (1) ***simultanés***, (2) ***consécutifs précoces*** et (3) ***consécutifs tardifs*** (*cf.* Figure 4). Tandis qu'un bilingue simultané (1) apprend plus d'une langue en parallèle depuis sa naissance, un bilingue consécutif (2, 3) ne le fait pas aussitôt dès la naissance mais durant son enfance (Garraffa et al., 2023). Si une L2 est introduite avant 4 ans, il s'agit du (2) ***bilinguisme consécutif précoce***. En revanche, si elle apparaît après l'âge de 4 ans, mais avant le début de la puberté (vers 8 ans), c'est le cas du (3) ***bilinguisme consécutif tardif***. Cependant, ces seuils restent approximatifs et théoriques, et varient en fonction des études (Meisel, 2019).

Figure 4. Types du bilinguisme dans l'enfance selon l'âge d'exposition à la L2



(D'après Garraffa et al., 2023, p.3)

Selon De Houwer (2019, 2021), une différence capitale existe entre les jeunes enfants élevés au contact de deux langues dès la naissance — le cas de l'***acquisition simultanée de deux langues premières*** (2L1)[1], et les enfants de moins de 6 ans[2] étant exposés uniquement à une seule L1 au début de leur vie, à laquelle une L2 est ajoutée assez tôt — le cas de l'***acquisition précoce d'une langue seconde*** (L2P)[3]. À l'âge de 6 ans, les enfants commencent à recevoir une instruction formelle en lecture et écriture, et c'est à partir de ce moment que l'acquisition d'une L2[4] n'est plus considéré comme précoce (De Houwer, 2021; Serratrice, 2019). Les trois types d'acquisition bilingue dans l'enfance sont présentés dans la Figure 5 ci-dessous.

Figure 5. Trois types de contextes d'acquisition bilingue à trois stades de l'enfance

Petite enfance (environ jusqu'à 2 ans)	**Jeune enfance** (environ jusqu'à 6 ans)	**Enfance intermédiaire** (environ jusqu'à 11 ans)
2L1 (*BFLA*[1]) ----------	2L1 (*BFLA*)----------	2L1 (*BFLA*)----------
L2P (*ESLA*[2])--	L2P (*ESLA*)----------	L2P (*ESLA*)----------
		L2 (*SLA*[3])----------

(D'après De Houwer, 2021, p. 2)

La principale différence entre les bilingues 2L1 et L2P ne réside pas dans l'âge d'exposition mais plutôt dans le fait qu'ils n'apprennent pas les langues dans les mêmes contextes. Le plus souvent, les enfants 2L1 entendent les deux langues à la maison, qui peuvent être parlées par différents membres de la famille ou dans différents contextes sociaux, tandis que les enfants L2P acquièrent d'abord leur L1 à la maison avant d'être exposés régulièrement à la L2 à la crèche ou à l'école maternelle (De Houwer, 2019). Les enfants 2L1 vivent l'expérience bilingue dès leur naissance (voire avant) et sont naturellement habitués aux différentes manières de communication possibles avec eux. En revanche, l'acquisition langagière pour les enfants L2P débute avec une L1 exclusive à travers l'expérience monolingue dans la famille, et l'introduction d'une L2 est souvent faite dans un contexte institutionnel et peut constituer un véritable choc (Akinci, 2016; De Houwer, 2017b). Comme dans l'exemple de la petite Russe de l'épigraphe ouvrant la partie théorique, les enfants L2P se retrouvent dans

[1] *Bilingual First Language Acquisition* (*BFLA*).
[2] Pour les enfants L2P, le début de la première exposition régulière à la L2 a lieu entre 1;06 et 4 ans (De Houwer, 2009).
[3] *Early Second Language Acquisition* (*ESLA*).
[4] *Second Language Acquisition* (*SLA*).

une « situation de groupe avec peu de langage étayant qui leur est adressé directement et qui essaye d'établir une communication dyadique adaptée spécifiquement à l'enfant » (De Houwer, 2019, p. 178).

Avant de présenter plus en détails les deux types du développement bilingue précoce — l'acquisition simultanée 2L1 et l'acquisition consécutive précoce d'une L2 — qui nous intéressent particulièrement pour cette étude, nous proposons de faire un commentaire sur la terminologie employée dans notre travail et celle que nous trouvons souvent dans la littérature du domaine.

1.2.1 Point sur la terminologie employée

Susana Eisenchlas et Andrea Schalley (2020) ont mis la lumière sur l'ambiguïté des termes employés dans le domaine du bilinguisme et du développement bilingue, en soulignant le manque de consensus terminologique et ses implications théoriques (dans la recherche) et pratiques (dans l'éducation et l'orthophonie).

D'après la terminologie proposée par Armon-Lotem et Meir (2018), les enfants bilingues consécutifs apprennent au moins deux langues, parmi lesquelles on distingue traditionnellement une langue d'héritage et une langue seconde. La ***langue d'héritage*** (LH, *heritage language*) est parlée à la maison, en famille, et est parfois appelée familiale (LF, *home language*). Habituellement il s'agit d'une ***langue*** d'exposition ***première*** (L1), qui est souvent ***minoritaire*** (LMin) et ***non-sociétale*** (LNon-Soc). D'autre part, il y a une ***langue seconde*** (L2), introduite plus tard, parlée à l'extérieur comme une ***langue sociétale*** (LSoc) et donc ***majoritaire***. (LMaj).

Quant aux enfants bilingues simultanés, ceux en train d'acquérir les deux langues en même temps, le choix des termes à utiliser est déjà plus complexe. Certains auteurs optent pour la paire « LF / LSoc » plutôt que « LH /LMaj » ou « LMin/LMaj » (Kašćelan et al., 2022). De Houwer (2009) propose de considérer les langues comme deux premières (2L1) et de les nommer la ***langue a*** et la ***langue A*** (Wölck, 1987/1988, cité dans De Houwer, 2009). La chercheure suggère également d'utiliser le terme « ***langue non-sociétale*** » (LNon-Soc) plutôt que « ***langue d'héritage*** » (De Houwer, 2023), la dernière notion étant très controversée. Selon cette auteure, il existe généralement une hiérarchie sociale entre les langues : celle qui est utilisée localement dans la vie publique, par le gouvernement et dans l'éducation nationale est appelée une ***langue sociétale*** (LSoc), toutes les autres sont des LNon-Soc (De Houwer, 2021). Bien évidemment, il y a des sociétés où plusieurs langues ont le statut officiellement égal, comme au Canada ou en Belgique. Mais, même dans ces contextes, il existe une certaine hiérarchie linguistique locale. Ainsi, la distinction « sociétale/non-sociétale » serait plus pertinente et applicable aux cas très variés au niveau mondial.

Le terme « ***langue d'héritage*** », fréquemment utilisé par les chercheurs, intègre des aspects d'affiliation culturelle et historique. Sa définition large met l'accent sur les connexions entre l'héritage culturel et linguistique, tandis qu'une définition étroite voit la LH comme une L1 incomplètement acquise en raison d'un passage à une autre langue dominante (Polinsky & Kagan, 2007). Scontras et al. (2015) définissent les locuteurs de LH comme des « bilingues *non-équilibrés*, simultanés ou séquentiels, qui sont passés tôt dans leur enfance d'une langue (leur LH) à leur langue dominante (la langue de leur communauté linguistique) » (p. 1). Cette perspective implique d'une part une vision négative des apprenants bilingues, et d'autre part, le terme est également critiqué comme tourné vers le passé, ce qui pourrait dévaloriser le prestige des langues concernées (Eisenchlas & Schalley, 2020).

La terminologie choisie concerne non seulement les chercheurs et les praticiens mais surtout les bilingues et leurs familles. Un choix maladroit pourrait, malheureusement, avoir un impact indésirable sur leur estime de soi et leur bien-être. Afin de garder la neutralité par rapport aux langues, nous privilégions les termes proposés par De Houwer (2009) : « langue(s) première(s)/langue seconde » ainsi que « langues sociétale / non-sociétale », et n'utiliserons les notions telles que langue maternelle (LM), LH, LF, LMin, LMaj uniquement en nous référant aux études dans lesquelles elles ont été employées. Passons maintenant à la description comparative entre les deux types d'enfants bilingues précoces ayant soit 2L1, soit L1 et L2P.

1.2.2 Comparaison des enfants bilingues 2L1 et L2P

Les deux types du développement bilingue précoce sont présentés dans le Tableau 1, comparant les caractéristiques différentes telles que l'âge d'acquisition, les langues (selon l'ordre d'acquisition ou le statut dans la société locale), les contextes d'acquisition, le développement langagier typique, les attitudes parentales, l'affection que les enfants bilingues expriment envers leurs langues, la transition dans l'utilisation des langues possible, ainsi que les particularités du développement et les défis que les enfants et leurs familles peuvent rencontrer.

Selon le Tableau 1, outre les différences pour l'âge de début de l'exposition bilingue (dès la naissance *vs.* avant 6 ans) et, par conséquence, pour l'ordre dans lequel les langues sont acquises (les deux en mêmes temps, donc 2L1 *vs.* L1 et L2), les enfants n'acquièrent pas les langues dans les mêmes contextes : si les enfants 2L1 sont exposés à deux langues à la maison (le plus souvent LSoc et LNon-Soc), les enfants L2P sont exposés à leur L1 (LNon-Soc) à la maison et apprennent la L2 (LSoc) dans un cadre institutionnel (à la garderie/la crèche/l'école maternelle).

Tableau 1. Comparaison des enfants bilingues précoces ayant deux différents contextes d'acquisition — 2L1 et L2P

	Enfants bilingues	
	2L1 (*BFLA*)	**L2P** (*ESLA*)
Âge d'exposition bilingue	dès la naissance	avant 6 ans (environs entre 1;06 et 4 ans)
Langues *(ordre d'acquisition)*	**langue α** et **langue A** (**2L1**)	**L1** et **L2**
Langues *(statut dans la société)*	**2L1** = **LSoc** + **LNon-Soc**, ou **2LNon-Soc** à la maison + **LSoc**, etc.	**L1** = **LNon-Soc**, **L2** = **LSoc**
Contextes d'acquisition	**2L1** à la maison, dans la famille ; **LSoc** dans d'autres contextes[1]	**L1** à la maison, dans la famille ; **L2 (=LSoc)** dans d'autres contextes [1]
Développement langagier typique	Exposés à deux systèmes linguistiques, les enfants distinguent les deux et commencent à produire les mots et les phrases dans les deux. Le niveau du développement de chaque langue dépend des multiples facteurs tels que l'input ou les attitudes parentales, mais en général les enfants développent l'efficience dans les LNon-Soc et LSoc.	D'abord, l'acquisition monolingue d'une L1 ; ensuite, l'acquisition précoce d'une L2, qui peut être maîtrisée assez rapidement (après 1 an d'exposition régulière et conséquente) ou peut prendre un peu plus de temps à cause des facteurs psychologiques (*e.g.*, refus de parler) ou linguistiques (*e.g.*, manque d'input suffisant).
Attitudes parentales	D'habitude, les deux langues sont valorisées dans la famille et les parents souhaitent de transmettre aux enfants non seulement les aspects linguistiques mais aussi culturels des deux langues. Cependant, les attentes peuvent varier et les parents peuvent ne pas fournir les mêmes efforts pour la transmission. Certaines familles peuvent également ne pas être tout à fait d'accord au sujet de l'éducation bilingue.	Les familles L2P ont souvent beaucoup de liens d'attachement à leur langue et leur culture d'origine et souhaitent les transmettre aux enfants. Or, une tendance inverse est également possible, si la famille a vécu des événements négatifs dans le passé et préfère utiliser une LSoc, s'intégrer et s'identifier le plus possible à la société où elle vit actuellement.
Affection envers langues	Étant donné que les deux langues sont valorisées et parlées par les membres de la famille, les enfants expriment de l'affection envers les deux langues.	Les enfants L2P expriment souvent un sentiment d'affection plus fort envers leur L1, comme c'est une langue de communication avec leur famille.
Transition (*shift*)	Malgré les deux langues parlées à la maison, les enfants 2L1 peuvent privilégier une seule langue, le plus souvent la LSoc utilisée à l'école.	Les enfants L2P peuvent utiliser L2 à la maison, mais il est plus rare qu'ils cessent complètement de parler leur L1.

Particularités et défis possibles	L'utilisation de deux langues différentes à la maison (surtout si un parent ne comprend pas la langue de l'autre) peut poser des défis pour la communication et la dynamique familiale et causer certaines difficultés d'entente et de bien-être. Les enfants 2L1 peuvent affronter les mêmes défis que les enfants L2P, si leur efficience en LSoc n'est pas suffisante, ou si leur LNon-Soc n'est pas valorisée.	L'introduction d'une L2 peut être une expérience assez traumatisante pour les enfants. L'impossibilité de communiquer avec leurs pairs ou de s'intégrer au groupe ainsi que l'échec scolaire sont des facteurs nuisibles au bien-être des enfants L2P. Étant une LNon-Soc, leur L1 peut être également dévalorisée, notamment dans les institutions qui peuvent conseiller aux parents de cesser de parler leur langue aux enfants et privilégier la LSoc pour les aider à mieux l'apprendre. Or, ceci est également néfaste pour le bien-être des enfants, car nuit à leur lien avec les parents.

(D'après De Houwer, 2019, 2021)

Note. [1] Dans des contextes institutionnels, administratifs, associatifs. Aussi possible pour la LNon-Soc, *e.g.* lors des (longues) visites des pays (d'origine des parents) où la LNon-Soc est officiellement parlée, ou bien dans les associations (école supplémentaire) ou les autres institutions (école auprès de l'Ambassade, lycée français, etc.) où la LNon-Soc est utilisée par la communauté locale.

Le développement langagier typique, c'est-à-dire sans troubles, est différent pour les deux types d'enfants bilingues. Tandis que les enfants 2L1 commencent à développer parallèlement leur compétence en compréhension et en production dans les deux langues, sujettes à une variation considérable et rarement égales, les enfants L2P commencent d'abord comme des enfants monolingues et gagnent leur efficience en L2 seulement après un temps d'exposition nécessaire. En ce qui concerne le statut affectif des langues, les enfants 2L1 montrent d'habitude des liens d'attachement fort avec les deux langues, puisque chaque membre de leur famille parle au moins l'une de ces langues. A contrario, les enfants L2P peuvent s'identifier plus fortement avec leur L1 puisque leur famille ne parle que cette langue. Même si les parents veulent souvent que leurs enfants grandissent bilingues, leurs attentes, leurs croyances et leurs attitudes envers le bilinguisme, l'éducation bilingue et les stratégies de transmission peuvent varier d'une famille à l'autre, qu'il s'agisse des familles 2L1 ou des familles L2P. Bien que les enfants 2L1 acquièrent les deux langues en parallèle (et même si le développement est souvent inégal), beaucoup d'entre eux cessent d'utiliser la LNon-Soc après leur entrée à l'école, où la LSoc est parlée. Quant aux enfants L2P, ils peuvent commencer à utiliser la LSoc à la maison, surtout si la maîtrise des parents de cette langue le permet, mais ils arrêtent rarement de parler leur L1. Ainsi, les enfants 2L1 et L2P, ainsi que leurs familles, peuvent rencontrer certains défis liés à leur statut bilingue et biculturel. Certains de ces défis sont similaires, comme le moindre prestige de la LNon-Soc, tandis que d'autres sont plus spécifiques. Par exemple, la dynamique d'une famille bilingue peut être compliquée par des

difficultés de communication, surtout si l'un des parents ne comprend pas la deuxième langue parlée au sein de la famille.

Nous venons de voir que les deux types de bilinguismes comportent des particularités, nous les décrirons plus en détails dans la section suivante.

1.2.3 Développement langagier bilingue

Heureusement, nous ne vivons plus à l'époque où les études étaient en défaveur du bilinguisme considéré par défaut comme un facteur à l'origine de toutes sortes de déficits, nous ne parlons plus des enfants bilingues comme des « victimes d'un handicap linguistique » (Titone, 1974, p. 109). À l'inverse, de nombreuses études suggèrent que le bilinguisme ne surcharge pas le cerveau enfantin mais le stimule d'une manière efficace. L'enfant bilingue, flottant entre différents systèmes de symboles, serait doté d'une ***flexibilité cognitive accrues*** qui lui permettrait une conscience précoce du caractère arbitraire du signifiant linguistique (Peal & Lambert, 1962). Bialystok (2009) se prononce aussi en faveur des effets bénéfiques de la pratique précoce des langues qui ne s'installent pas au détriment les unes des autres, en raison de la grande plasticité du jeune cerveau qui est capable d'acquérir plusieurs mécanismes linguistiques à la fois (Petitto & Koverman, 2004). De même, Deprez (1994) indique que c'est, grâce à l'exposition précoce à plusieurs langues, que les jeunes bilingues possèdent une facilité remarquable pour acquérir, souvent inconsciemment, les unités linguistiques de différentes langues. Selon Baker (2007), les jeunes bilingues ont, en outre, une « ***sensibilité communicative accrue*** » (p. 161), qui s'explique par une plus grande attention aux besoins des interlocuteurs. Un autre avantage bilingue a également été identifié dans les tâches mesurant la capacité à comprendre les états mentaux de soi-même et des autres — une capacité connue sous le nom de la théorie de l'esprit (*Theory of Mind*) (Herschensohn, 2022). Les enfants bilingues semblent mieux réaliser ce type de tâches en raison de leur exposition précoce à deux systèmes linguistiques distincts et du contrôle bien développé formé lors de la surveillance et de la sélection des langues appropriées à utiliser dans chaque contexte (Kovács, 2009).

On peut conclure ainsi que le bilinguisme précoce ne cause pas de difficultés développementales et qu'il pourrait, au contraire, présenter un avantage indiscutable pour l'enfant dans la mesure où son entourage est suffisamment stimulant et « nourrisse des attitudes positives envers chaque langue et chaque culture, sans exclusives ni préjugés » (Titone, 1974, p. 109). Pour éviter de nourrir des attentes irréalistes quant à la double compétence linguistique, d'une part, et de ne pas minimiser le potentiel réel, d'autre part, nous nous intéressons dans ce qui suit rapidement au développement langagier typique des enfants bilingues.

✳ ✳ ✳

À l'heure actuelle, on estime que les enfants bilingues ayant un input suffisant dès la naissance développent leurs deux langues en parallèle et passent par les étapes d'acquisition similaires à celles vécues par les enfants monolingues (De Houwer, 2021; Genesee, 2006; Herschensohn, 2022; Höhle et al., 2020; Meisel, 2011, 2019; Thordardottir, 2011). Néanmoins, le processus d'appropriation des composantes du langage est sujet à une variation individuelle considérable et peut différer au sein de la population qu'elle soit exposée à une ou à plusieurs langues. Nous présenterons ci-après les particularités du développement de la phonologie, du lexique et de la morphosyntaxe chez les bilingues précoces.

1.2.3.1 Développement langagier bilingue – Phonologie

L'***acquisition du système phonologique*** chez les enfants monolingues et bilingues semble suivre les mêmes étapes (Genesee, 2006). Malgré certaines caractéristiques propres à l'acquisition du langage en double, les capacités et les réponses neuronales des enfants bilingues restent comparables à celles de leurs pairs monolingues (Herschensohn, 2022). Dès leur naissance, les nouveau-nés bilingues manifestent l'intérêt pour les langues qu'ils ont entendues *in utero* (Byers-Heinlein et al., 2010). De même, Oller et al. (1997) constatent que les bilingues commencent à babiller en même temps que les monolingues. De plus, une étude a montré que les enfants bilingues de 12 mois utilisaient des schémas prosodiques différents dans leur babillage selon la langue parlée par leurs interlocuteurs (Sundara et al., 2020). En ce qui concerne la discrimination des segments, Bosch et Sebastián-Gallés (2003) suggèrent que les bilingues précoces sont capables de distinguer les sons spécifiques que leurs pairs monolingues ne perçoivent pas. Il est aussi important de noter que, comparés aux nourrissons monolingues, les bébés bilingues bénéficient d'une période plus prolongée pour maîtriser les subtilités phonémiques et phonétiques de leurs deux langues (Herschensohn, 2022). En dépit du challenge d'acquérir deux systèmes phonologiques, les bilingues précoces y arrivent avec aisance, et en général, en même temps que les enfants monolingues (Mennen, 2011).

1.2.3.2 Développement langagier bilingue – Lexique

À l'instar du développement bilingue de la composante phonologique, on retrouve les ressemblances de parcours dans l'***acquisition du lexique***, bien que l'explosion lexicale ne se réalise pas de la même manière dans les deux langues. Comme leurs pairs monolingues, les enfants bilingues simultanés produisent leurs premiers mots entre l'âge de 8 et 15 mois. Et si ce n'est pas le cas, il est conseillé de les faire examiner à la recherche d'un trouble du langage (De Houwer, 2019). Cependant, les deux langues ne se développent pas au même rythme. Le

vocabulaire dans une langue peut s'enrichir et stagner dans l'autre (Kail, 2022). Même si les études constatent que la taille du vocabulaire bilingue dans une langue cible est souvent moins vaste que celle des mots des enfants monolingues, la somme des deux vocabulaires est au moins égale (Silvén et al., 2014), voire plus importante (Bialystok, 2004). D'autres études confirment les différences entre les langues dans la quantité de mots en production (Marchman et al., 2010; Ribot & Hoff, 2014), ce qui signifierait que les enfants bilingues développent des vocabulaires spécifiques à chaque langue (De Houwer, 2021) (voir également le Principe de Complémentarité de Grosjean, 2015b). Enfin, De Houwer et al. (2014) ont démontré que le bilinguisme ne provoquait pas le retard d'acquisition lexicale en trouvant qu'en moyenne les enfants 2L1 produisaient autant de mots différents que leurs pairs monolingues. Néanmoins, le rythme de développement de chaque langue dépend de la fréquence à laquelle ils les entendent et à leur besoin communicatif réel de parler les deux langues. Nous parlerons de l'impact de l'input dans l'acquisition du lexique dans la section 2.1.2.2.

1.2.3.3 Développement langagier bilingue – Morphosyntaxe

En dernier lieu dans ce bref exposé sur le développement langagier bilingue précoce, nous nous intéressons à l'***acquisition de la morphosyntaxe*** chez les enfants bilingues qui sont souvent plus performants en grammaire qu'en lexique. Bialystok (2004) l'explique par la nature du contenu à acquérir car on peut généraliser les règles grammaticales alors que le vocabulaire nécessite d'être appris mot par mot. D'une manière générale, les enfants bilingues acquièrent la morphologie nominale et verbale à un rythme similaire que les enfants monolingues (Herschensohn, 2022). Par ailleurs, Romaine (1995) et Meisel (2006) défendent l'idée que le développement syntaxique est quasiment identique chez les bilingues et les monolingues. Paradis & Genesee (1996) adhèrent à cette opinion et leurs recherches sur les jeunes bilingues montrent que ceux-ci ont des performances similaires dans la construction syntaxique à celles de leurs camarades monolingues. De même, De Houwer (2009) déclare que le développement morphosyntaxique des enfants 2L1 est similaire à celui de leurs pairs monolingues. À l'âge de 2 ans, la plupart des jeunes bilingues sont capables de combiner des mots en fragments de phrases. Vers 3 ans, beaucoup d'entre eux produisent des propositions longues et des phrases complexes composées d'une proposition principale et d'une subordonnée. À l'âge de 4 ans, ils peuvent raconter de courtes histoires, généralement assez compréhensibles pour des étrangers, et possèdent un vocabulaire étendu. Cependant, tout comme chez les monolingues, il existe une grande variabilité interindividuelle. De plus, en fonction des langues, certaines structures morphosyntaxiques peuvent être plus complexes que les autres et elles demandent plus de temps et d'input avant d'être acquises complètement (*cf.* 2.1.2.3).

✳ ✳ ✳

L'acquisition bilingue simultanée de toutes les composantes linguistiques telles que la ***phonologie***, le ***lexique*** et la ***morphosyntaxe*** dans deux systèmes langagiers correspond donc à celle des monolingues, bien que les bilingues possèdent « *certaines spécificités fonctionnelles* » (Kail, 2022, p. 61). Le caractère complexe du double input suscite une capacité d'adaptation efficace ainsi qu'une forte sensibilité communicative et un traitement réfléchi du langage. Il en découle aussi que le bilinguisme peut engendrer un coût cognitif important dans la production du langage (Kail, 2022). Par exemple, pour certains testes lexicaux, les bilingues ont des temps de réponses plus longs et possèdent une taille de vocabulaire plus faible que les monolingues (Kihlstedt, 2015).

1.2.3.4 Réalité bilingue : influence translinguistique, alternance codique et développement inégal

Les enfants bilingues peuvent également montrer des différences par rapport aux monolingues, car leur développement peut révéler des ***interférences translinguistiques***[1] (*crosslinguistic interference*) (Herschensohn, 2022). Ces ***influences translinguistiques*** sont encore plus saillantes chez les bilingues consécutifs précoces : certaines sont observables pour la phonologie et le lexique, les autres se trouvent dans les structures morphosyntaxiques provenant de leur L1 (De Houwer, 2019).

Il arrive aussi que l'autre langue puisse intervenir sans être sollicitée : par exemple, quand des enfants mélangent des codes différents dans un seul énoncé (Grosjean, 2015). Ces alternances disparaissent pourtant vers l'âge de 4 ans (Kihlstedt, 2015). De toute façon, cette pratique des ***alternances codiques*** est naturelle pour les bilingues qui, à l'opposé des monolingues, vivent dans un autre monde cognitif et sont dotés d'un autre profil linguistique (Bialystok, 2004).

La tendance puriste exige que les deux systèmes linguistiques se distinguent et ne se mêlent pas. Par conséquent, les interventions de l'autre langue dans une parole chez l'enfant bilingue peuvent être considérées comme des déviances. Or, cette attitude par rapport aux interactions entre les langues n'est pas pertinente puisque ces « erreurs » en mode bilingue peuvent contribuer à la communication. Grosjean (2015a, p. 77) considère que les interférences peuvent se situer à tous les niveaux (*phonologique, lexical, syntaxique, sémantique, pragmatique*) et dans toutes les modalités (*orale, écrite* ou *signée*). On distingue

[1] Connues sous le nom d' « influence translinguistique » (*crosslinguistic influence*), le terme générique et plus neutre, proposé par Sharwood Smith & Kellerman (1986, cité par Lindqvist, 2006), permettant d'inclure des phénomènes tels que le transfert, l'interférence, l'évitement ou l'emprunt. Nous utilisons ici la terminologie employée par les auteurs cités.

ainsi des ***interférences statiques*** et ***dynamiques***. Le premier type, ce sont le cas des ***transferts permanents*** comme l'*accent*, la *signification incorrecte* donné à un mot, une *structure syntaxique particulière*. Le deuxième type est d'un caractère sporadique et se manifeste par l'utilisation accidentelle d'un élément d'une langue dans le contexte de l'autre. À titre d'exemple, cela peut être un accent mal placé.

Quand on parle des contacts entre les langues, on évoque souvent les notions suivantes : les ***mélanges des langues*** ou ***des codes*** (*language mixing* ou *code-mixing*), les ***emprunts*** (*borrowing*) et enfin, les ***alternances codiques*** (*code-switching*) (Niklas-Salminen, 2011). Grosjean (2015) décrit le *code-switching* comme l'***alternance de codes***, c'est-à-dire le passage d'un système à l'autre pour un mot, un syntagme ou une phrase dans la production. Selon Kohnert et al. (2020), le *code-switching* est une pratique répandue d'interactions informelles au sein de la famille bilingue et ne présente aucun déficit. En effet, le plus souvent les enfants bilingues grandissent dans un environnement où l'utilisation du *code-mixing* est plutôt la norme. C'est pourquoi Daviault et al. (2011) trouvent qu'il est impertinent d'établir une différence entre le *code-switching* et le *code-mixing*. De même, De Houwer (2019) insiste que « l'utilisation d'énoncés mixtes soit [considérée comme] normale pour toute personne bilingue et [non pas comme] un signe de confusion, de retard, ni de trouble du langage » (p. 181).

Pour conclure, les enfants bilingues ont souvent un ***développement inégal***[1] de leurs langues, étant donné que les langues ne sont pas nécessairement adaptées aux mêmes utilisations et sont plus ou moins « spécialisées » dans différents domaines de vie, pour les fonctions sociales, le travail, les registres ou les environnements particuliers (Herschensohn, 2022). Cette inégalité est normale non seulement pour les enfants L2P mais aussi pour les enfants 2L1. Elle est due à la nature dynamique du bilinguisme et peut être observée soit à un moment particulier ou tout au long du développement : une langue peut se développer plus vite que l'autre, ensuite la cadence peut être inversée (De Houwer, 2019). Dans le cas d'un manque important d'input, l'***attrition*** — une perte de l'efficience en L1 (Köpke, 2018) — est

[1] Lorsqu'on évoque le développement inégal, on pourrait également mentionner un autre concept fondamental en bilinguisme – la ***dominance linguistique*** (*language dominance*). Communément utilisée, cette notion est pourtant difficile à appréhender. Pour certains, la langue dominante est celle dans laquelle le bilingue est le plus compétent. D'autres facteurs peuvent aussi être mis en évidence, *i.e.*, l'input, la fréquence d'utilisation, la compétence globale et les domaines d'utilisation, l'âge d'acquisition, la littératie dans différentes langues, les niveaux d'activation linguistique, la rapidité, la fluence, l'automaticité ou la précision dans le traitement linguistique (pour une revue détaillée, voir Silva-Corvalán & Treffers-Daller, 2015). Dans le domaine du bilinguisme chez l'enfant, certains auteurs préfèrent utiliser les termes « langue plus forte » (*stronger*) et « langue plus faible » (*weaker*) (Akinci & Jisa, 2001; La Morgia, 2011; Meisel, 2019). D'après De Houwer (1998), l'utilisation du terme « dominance » dans la recherche sur acquisition bilingue précoce est problématique en raison de sa définition inconsistante, de son lien imprécis avec la compétence linguistique émergente chez l'enfant, et des défis méthodologiques qu'il présente. Par ailleurs, Treffers-Daller (2015) suggère de remplacer le concept d'*équilibre* par celui de *fluence* (*cf.* le chapitre 3) et d'explorer cette notion en relation avec la *dominance linguistique*.

possible, surtout durant l'enfance (Montrul, 2022, 2023). Ainsi, le développement langagier chez les sujets bilingues dépend considérablement de leur exposition régulière aux langues dont nous discuterons plus loin dans le chapitre 2.

1.3 Comparaison bi-/monolingue : contexte et notre position

Dans la section précédente, en suivant l'exemple du développement langagier bilingue tel qu'il est en réalité, nous avons illustré que les bilingues ne sont pas simplement deux locuteurs monolingues 'habitant' en une seule personne. On pourrait se demander qui est-ce qui, en 2024, n'a jamais encore entendu cette célèbre maxime formulée par Grosjean (1985) ? Elle est toujours autant citée, notamment dans les articles récents abordant les défis méthodologiques de la recherche en bilinguisme.

D'après cette formule, les sujets bilingues ne devraient pas être comparés aux monolingues de chacune des deux langues. Or, beaucoup de recherches sont encore construites ainsi. Les groupes monolingues sont considérés comme des groupes contrôle, comme si le bilinguisme était une déviation de la norme, comme si le fait de maîtriser une seule langue garantissait la suprématie. Cette comparaison avec des sujets monolingues, « locuteurs natifs » par excellence, induit ce que on appelle dans la recherche le ***biais monolingue***. Elle conduit aussi à une perception erronée des compétences linguistiques des bilingues, qui se sentent souvent inférieurs, moins compétents que les monolingues :

> Les locuteurs maîtrisant couramment plusieurs langues peuvent avoir le sentiment de ne pas être « assez bons » dans aucune de leurs langues <…>. Ils se comparent constamment à une norme de « locuteur natif » idéalisée. De telles comparaisons peuvent susciter des sentiments d'inadéquation et d'insatisfaction et peuvent affecter négativement le bien-être des bilingues.[1] (De Houwer, 2022, p. 4)

Dans de nombreuses circonstances, notamment dans les contextes éducatifs, les bilingues ont l'impression que leur bilinguisme est ignoré et sous-évalué (Garraffa et al., 2023). Si les LNon-Soc ne sont pas reconnues et valorisées à l'école, certains enfants bilingues peuvent vivre de longues périodes de silence dépressif (De Houwer, 2020a). De plus, si les enfants ne commencent pas à s'exprimer au niveau attendu assez vite, il peut être conseillé aux parents de ne parler que la LSoc à leurs enfants, ce qui est également nuisible pour l'entente et le bien-être de toute la famille (De Houwer, 2022).

[1] "Fluent speakers of several languages may feel they are not "good enough" in any of their languages <…>. They are constantly comparing themselves to some idealized "native speaker" norm. Such comparisons may give rise to feelings of inadequacy and dissatisfaction and may negatively affect bilinguals' well-being.", notre traduction.

D'un côté, nous avons vu que « les capacités des enfants bilingues ne sont pas 'tout ou rien'. Elles progressent d'une manière fragmentaire et prolongée »[1] (Gathercole, 2014, p. 364) et elles sont réparties entre les contextes sociaux et culturels dans lesquels chaque langue est généralement utilisée (Carroll, 2017). L'efficience équivalente, voire parfaitement équilibrée, dans les deux langues est inatteignable… et probablement tout simplement pas nécessaire, car les deux systèmes linguistiques ne sont pas en concurrence mais co-existent et se complètent. Selon Serratrice (2019), l'expérience bilingue devrait être considérée en tant que telle et non simplement comme un cas atypique de développement du langage.

Au début de notre réflexion, dans la section 1.1, nous avons tenté d'expliquer l'erreur possible d'opérationnaliser le bilinguisme en tant que catégorie (monolingue *vs*. bilingue), car « les frontières entre 'mono-' et 'bilingue' sont souvent tracées de manière *idiosyncratique* et *arbitraire* »[2] (Marian & Hayakawa, 2021, p. 17). La variabilité individuelle au sein de ces deux catégories est tellement importante que toute généralisation semble problématique. En revanche, conceptualiser le bilinguisme comme une mesure *continue* est susceptible de fournir aux chercheurs une compréhension plus nuancée et complexe du développement linguistique chez les enfants bilingues (Serratrice, 2019).

Annick De Houwer (2022) propose de résister au biais monolingue dans la recherche et de suivre ses lignes directrices :

- ✓ s'intéresser à toutes les langues des sujets bilingues (un *minimum éthique*), non seulement à la LSoc (y compris les études sur les LNon-Soc) ;
- ✓ mener des études exclusivement sur les sujets bilingues (sans les comparer à un groupe contrôle monolingue) ;
- ✓ contribuer à l'élaboration des tests spécifiques à la population bilingue et à la définition des normes basées sur les données bilingues ;
- ✓ à défaut de disposer d'outils bilingues standardisés, utiliser les outils monolingues avec précaution ;
- ✓ demander des renseignements sur l'auto-satisfaction par rapport aux compétences linguistiques et sur les ressentis envers les langues plutôt que d'utiliser la comparaison d'après la *nativité*/avec les « locuteurs natifs ».

En tant que chercheures, nous avons une responsabilité envers notre public étudié. Nos choix méthodologiques ainsi que les termes que nous employons ont un impact sur la

[1] "<…> a bilingual child's abilities are not "all or none," but, instead, progress in a piecemeal and extended fashion.", notre traduction.
[2] "<…> the boundaries between "monolingual" and "bilingual" are often idiosyncratically and arbitrarily drawn.", notre traduction.

perception du sujet et peuvent avoir des conséquences concrètes et significatives sur la vie des personnes concernées par nos recherches. Même si le développement bilingue absolument équilibré est presque impossible, chaque langue et chaque variété linguistique méritent d'être valorisées, soutenues et prises en considération. Dans un environnement propice, les enfants développent les compétences dans toutes leurs langues suffisantes pour leurs besoins et leurs objectifs. Ainsi, leur expérience peut être ressentie comme harmonieuse. Nous discuterons en profondeur du développement bilingue harmonieux par la suite. Et bien évidemment, il est temps de faire face à la réalité une fois pour toutes : les bilingues ne sont pas deux locuteurs monolingues *parfaits* en un seul. Un point, c'est tout.

1.4 Bilinguisme harmonieux, quésaco ?

Alors que le grand public pense encore que le développement bilingue devrait se faire tout seul et de manière naturelle, les points de vue des professionnels et des experts sont plus nuancés. L'idée que l'éducation bilingue n'est pas toujours « la vie en rose » (Sevinç, 2022) apparaît dans beaucoup de publications (purement scientifiques ou de vulgarisation), où elle est qualifiée de « défi » (*cf.* Abdelilah-Bauer, 2015) qui nécessiterait un travail considérable, souvent « invisible » et sous-estimé de la part des parents (Okita, 2002). Pour le mener à bien, il serait ainsi important d'être enthousiaste mais réaliste, car le bilinguisme est un long voyage exigeant dévotion et travail acharné (Kuppen, 2018). Afin de développer une vision plus encourageante, De Houwer introduit en 2006 le concept du ***bilinguisme harmonieux*** (BH) et souligne son importance pour le développement langagier des enfants bilingues, et même pour leur *bien-être subjectif*[1] en général (De Houwer, 2009, 2015). Le BH est ainsi défini comme « une expérience subjectivement neutre ou positive que les membres d'une famille en milieu bilingue ont avec certains aspects de ce milieu »[2] (De Houwer, 2020, p. 63). C'est dans cette optique que, dans les sections suivantes, nous mettrons en lumière divers aspects du bien-être au sein des familles bilingues, en lien avec le contexte d'éducation et d'acquisition bilingue en général, et les langues en particulier.

1.4.1 Relations avec les parents

De Houwer (2017b) a réalisé une revue narrative de recherches menées au sein de l'Union européenne (28 pays) auprès de familles ayant des enfants âgés de moins de six ans afin d'éclairer la relation entre l'utilisation des LNon-Soc par les parents et le bien-être des

[1] Ici, l'auteure évoque le bien-être subjectif défini comme « une vaste catégorie de phénomènes qui comprend les réactions émotionnelles des personnes, les satisfactions par domaine et les jugements globaux de satisfaction de la vie » (Diener et al., 1999, p. 277 ; cité par De Houwer, 2015).
[2] "a subjectively neutral or positive experience that members of a family in a bilingual setting have with aspects of that setting", notre traduction.

enfants. La revue montre surtout que le bien-être des parents est affecté par le manque de maîtrise de la LNon-Soc par les enfants, mais elle fait surgir l'hypothèse que l'insécurité et la détresse ressenties par les parents à ce sujet pourraient avoir un impact négatif sur le bien-être des enfants. En popularisant la théorie de l'attachement, Petranovskaja (2019) rassure les parents et souligne le rôle crucial du maintien du lien affectif entre l'enfant et son *adulte significatif*. En effet, une atmosphère familiale harmonieuse contribue au développement positif et au bien-être des enfants (Rees et al., 2020). Ainsi, le lien affectif entre les parents et les enfants permettrait de susciter chez les derniers l'intérêt pour la langue et la culture non-sociétales (Tannenbaum & Howie, 2002; Tannenbaum & Berkovich, 2005; Said & Zhu, 2019). D'après une recherche menée en France par Humeau et al. (2023) sur les enfants bilingues de 10 ans ayant différentes LNon-Soc, la préférence des enfants à utiliser la LNon-Soc à la maison et sa pratique par les parents ont été liées à la satisfaction de vie chez les enfants.

De nombreuses études (Boutakidis et al., 2011; Portes & Hao, 2002; Tseng & Fuligni, 2000) ont mis en évidence la relation positive entre le bilinguisme des enfants et leur bien-être[1], en suggérant que la maîtrise de la LNon-Soc améliore la cohésion familiale et diminue le stress émotionnel. Cruciale d'un point de vue pragmatique, elle assure la compréhension intergénérationnelle. La LSoc, quant à elle, permet aux enfants de communiquer avec succès et de développer des relations en dehors de la maison (Liu et al., 2009; Sun et al., 2021).

Il existe quelques études sur le bien-être et les attitudes des familles bilingues russophones avec une perspective centrée soit sur les parents (Ivanova, 2019; Karpava, 2022), soit sur les enfants (Brehmer, 2021a; Tannenbaum & Berkovich, 2005). L'étude de Karpava (2022) sur les politiques linguistiques familiales implique 80 mères russophones à Chypre (40 familles mixtes russo-chypriotes et 40 familles russophones immigrées) avec des enfants de 1;05 à 16 ans. L'analyse montre que les parents estiment le bien-être socio-émotionnel et une atmosphère agréable à la maison comme essentiels pour le développement du russe LNon-Soc. Dans les familles mixtes, davantage d'enfants tendent à ne pas parler russe, alors que dans les familles russophones, davantage de parents avaient été conseillés de ne pas utiliser le russe pour garantir le progrès à l'école. Ivanova (2019) a trouvé qu'en Espagne aussi, les attitudes positives des mères russophones (N = 10) envers le russe étaient un élément-clé pour une maîtrise « *native* » ou « *quasi native* »[2] du russe des enfants. Tannenbaum et Berkovich (2005) examinent les attitudes linguistiques de 180 adolescents (14-18 ans), issus des familles russophones ayant déménagé en Israël avant l'âge de 6 ans. Leurs conclusions indiquent que

[1] Il n'y a pas de consensus universel sur les critères du bien-être, notamment chez les jeunes enfants, et les études utilisent différentes mesures. Ici sont pris en compte la qualité de la communication entre parents et enfants, le respect envers les parents, les relations familiales (cohésion, envie de discuter, perception des conflits).

[2] Nous utilisons le terme natif comme l'autrice, cependant nous partageons l'avis de De Houwer (2022) qu'il reflète souvent une vision monolingue peu appropriée.

les adolescents exprimant des liens plus forts avec leurs parents avaient tendance à adopter des attitudes positives envers leur L1. Brehmer (2021a) a observé dans son étude longitudinale en Allemagne (2014-2018) le lien entre les attitudes positives envers la langue et la culture russes exprimées par les parents et celles de leurs enfants-adolescents.

En somme, les recherches démontrent que le bien-être des enfants bilingues est étroitement lié à celui de leurs parents, particulièrement en ce qui concerne la maîtrise des LNon-Soc. De même, la maîtrise des LSoc et LNon-Soc contribue à la cohésion familiale, à la compréhension intergénérationnelle et à la réduction du stress émotionnel. Enfin, une atmosphère familiale harmonieuse, renforcée par un lien affectif solide entre parents et enfants, favorise non seulement l'intérêt pour la langue et la culture non-sociétales mais aussi le bien-être socio-émotionnel des enfants. En tant que premiers et principaux partenaires sociaux des enfants, les parents jouent effectivement un rôle crucial dans leur développement socio-émotionnel. Ils contribuent à la formation de l'attachement et à la transmission de normes culturelles, linguistiques et sociales à travers des pratiques parentales spécifiques (Halle et al., 2014). Pour approfondir notre compréhension du bilinguisme harmonieux, nous allons maintenant explorer plus en détail le bien-être socio-émotionnel des enfants bilingues ainsi que leur comportement social et affectif.

1.4.2 Bien-être socio-émotionnel

Le développement socio-émotionnel des enfants est essentiel pour leur bien-être général. La capacité à réguler ses émotions et à comprendre celles des autres est cruciale pour réussir socialement (Halle et al., 2014). En effet, la compétence sociale est généralement liée aux relations avec les pairs, au bien-être émotionnel (*e.g.*, être confiant et ne pas être anxieux ou déprimé) et à la capacité de s'adapter à différents environnements, comme l'entrée à l'école (Sun et al., 2021). En revanche, le manque de compétence sociale est associé à des difficultés personnelles, sociales et académiques (Guerra & Bradshaw, 2008). De plus, l'expérience bilingue va au-delà de la compétence uniquement grammaticale, puisque les enfants naviguent également entre deux ensembles d'attentes culturelles et les parents transmettent non seulement les langues, mais aussi leurs valeurs culturelles et leurs croyances (Halle et al., 2014).

Les études ayant examiné les associations entre diverses dimensions du développement socio-émotionnel et l'efficience chez les enfants bilingues ont trouvé une relation entre un comportement plus problématique et une compétence langagière plus faible. D'après Han (2010), les enfants bilingues maîtrisant les deux langues montrent de meilleures compétences socio-émotionnelles que ceux ne pratiquant qu'une seule langue, grâce aux occasions de communication variées avec les parents, les proches, les enseignants et les pairs. Dawson et

Williams (2008) ont constaté que les enfants latino-américains (*M* = 5;5 ans) qui n'étaient pas compétents en anglais à la fin de la première année de l'école primaire avaient des taux plus élevés de comportements *extériorisés* (*e.g.*, agressivité, impulsivité) à la fin de la troisième année que leurs homologues anglophones. McNally et al. (2019) ont découvert que les jeunes enfants de 5 ans, issus de minorités linguistiques en Irlande, avaient une incidence plus faible de difficultés comportementales s'ils avaient un vocabulaire en production plus étendu en anglais L2. Sun (2022) a exploré le bilinguisme harmonieux dans le contexte singapourien et a souligné l'importance de l'exposition à la langue et à la littératie en mandarin à la maison et à l'école pour le comportement social et affectif (CSA) des enfants d'âge préscolaire (4–5 ans). Un vocabulaire réceptif bilingue plus étendu et la pratique régulière des deux langues prédisaient un meilleur CSA (Sun et al., 2021). L'environnement littéraire en mandarin contribuait positivement aux aptitudes prosociales des enfants et était négativement lié à leur niveau global de difficultés psychosociales (Sun, 2019). De même, une étude finlandaise auprès d'enfants de 3-5 ans a confirmé le lien entre le développement du langage et le CSA ainsi que la capacité de théorie de l'esprit (Kalland & Linnavalli, 2022).

Cependant, cette relation entre les compétences en langue et les compétences socio-émotionnelles est bidirectionnelle. Winsler et al. (2014) ont observé que des enfants hispanophones (4-5 ans) aux États-Unis, dotés de meilleures compétences socio-émotionnelles et d'une solide maîtrise de leur LNon-Soc, ont enregistré des progrès plus rapides dans leur apprentissage de l'anglais, LSoc. De même, Paradis et al. (2022) ont trouvé que les difficultés psychosociales, notamment les comportements extériorisés, prédisaient les compétences en L2 des enfants bilingues syriens réfugiés (7-14 ans) au Canada.

✳ ✳ ✳

Dans ces différentes approches, le bien-être peut être évalué de façon variable : par la satisfaction de vie, la qualité des relations en famille, la communication avec les pairs, la réussite scolaire, le CSA, la résilience (Müller et al., 2020). Selon De Houwer (2020), la langue n'est traditionnellement pas prise en compte dans les enquêtes, mais elle joue pourtant un rôle fondamental dans le bien-être de tout individu, enfant ou adulte, monolingue ou bilingue. La langue est inséparable de l'identité et de l'émotion (De Houwer, 2006; Pavlenko, 2006). Plusieurs études démontrent ainsi que l'expérience positive du bilinguisme familial favorise l'acquisition et le maintien des deux langues (De Houwer, 2015). Or, les trois grandes revues de littérature sur le bien-être en contexte bilingue (De Houwer, 2017b, 2020; Müller et al., 2020) révèlent un nombre très limité d'études sur les enfants[1] en Europe. De Houwer (2017b) souligne aussi la nécessité d'entreprendre des études plus systématiques sur ces relations

[1] En effet, il existe un nombre plus important d'études auprès d'adolescents de l'Union Européenne (voir Dimitrova et al., 2014 ; pour les jeunes russophones en Estonie – voir Kus, 2014).

complexes et de concevoir des outils pour mesurer le *développement bilingue harmonieux* en intégrant les contributions de tous les concernés.

1.4.3 Développement bilingue harmonieux

On évoque donc le ***développement bilingue harmonieux*** (DBH) lorsque des familles avec de jeunes enfants dans un contexte de contact linguistique ne rencontrent globalement pas de problèmes, vivent cette situation bilingue de façon harmonieuse, et/ou ont une expérience subjective positive avec le bilinguisme (De Houwer, 2020). À l'autre bout du continuum du DBH se trouverait le bilinguisme *conflictuel*, *frustré* (De Houwer, 2015, p. 170).

Dans le Tableau 2, nous avons illustré le continuum du bilinguisme pour la dimension du bien-être des familles bilingues avec les deux extrémités suivantes : le plus harmonieux *vs*. le plus conflictuel. Pour les caractériser, nous avons récapitulé les manifestations qui sont propres au développement bilingue plus ou moins harmonieux ainsi que les facteurs susceptibles de le soutenir, retrouvés dans la littérature (De Houwer, 2006, 2015, 2020).

L'expérience *harmonieuse* (neutre ou positive) du développement bilingue est caractérisée par le bien-être subjectif de tous les membres de la famille vis-à-vis de leur situation linguistique. Les parents et les enfants se sentent à l'aise, tout le monde est inclus dans la communication, et personne ne se sent jugé puisque le choix de parler telle ou telle langue est respecté. Les parents et les enfants ont créé des liens émotionnels forts, la famille expérimente une bonne cohésion et se comprend mutuellement. Les parents sont également conscients de la véritable compétence bilingue (ni trop exigeants, ni trop négligents) et de leur rôle dans la transmission des langues. Ils sont capables de fournir un effort parental adéquat en restant bienveillants envers les enfants et eux-mêmes. Ils sont globalement satisfaits par l'efficience de l'enfant, qui l'est aussi à son tour et qui ressent un attachement envers toutes ses langues. De plus, l'enfant s'entend bien avec ses pairs et n'a pas de difficultés à l'école liées à son statut bilingue.

Dans le cas *conflictuel*, les membres de la famille bilingue peuvent ressentir du rejet et de l'insuffisance. Si les enfants ne parle pas la LNon-Soc, les liens émotionnels avec leurs parents peuvent être fragilisés et la rivalité entre les frères et les sœurs peut s'installer. En outre, les enfants bilingues ne maîtrisant pas suffisamment la LSoc peuvent être incapables de créer des liens d'amitié avec leurs pairs et avoir des difficultés dans l'environnement scolaire. Cette situation pourrait provoquer des manifestations socio-psychologiques négatives, voire une dépression nerveuse chez les enfants, ainsi qu'un stress et un sentiment de culpabilité chez les parents.

Tableau 2. Continuum du bilinguisme : le plus harmonieux *vs.* le plus conflictuel – les manifestations observées et les facteurs possibles

bilinguisme

le plus harmonieux

manifestations observées	***facteurs possibles***
• toute la famille se sent bien à l'aise par rapport au bilinguisme • utilisation des langues est vécue comme respectée • cohésion et bonne dynamique familiale • compréhension intergénérationnelle • liens émotionnels forts enfant-parent • acceptation par tous les membres de la famille (y compris élargie) • entente avec les pairs • réussites scolaires • (auto-)satisfaction des compétences de l'enfant dans les deux langues • attachement enfantin envers les deux langues • vision réaliste de la compétence bilingue et du rôle parental dans l'acquisition langagière • effort parental adéquat aux défis et bienveillance envers soi-même et ses limites	• ***communication inclusive*** soit tous les membres de la famille comprennent les langues parlées, soit la communication est adaptée à ce que tout ce qui est dit est compris par tout le monde • ***communication libre de contrainte*** les choix d'utiliser telle ou telle langue sont respectés (par tous les membres de la famille, et à l'extérieur de la maison) • ***soutien du bilinguisme et des LNon-Soc par la société locale*** professionnels de la petite enfance, entourage proche, politique gouvernementale • ***absence d'attitudes négatives associées à l'utilisation d'une langue particulière*** gronder dans une langue, jouer dans l'autre • ***impact belief*** les parents ont conscience du rôle de leurs interactions avec l'enfant dans la transmission des langues • ***stratégies discursives monolingues*** • ***utilisation des deux langues par l'enfant*** • ***maîtrise plus ou moins équilibrée*** • ***bienveillance et étayage en retour*** • les imperfections linguistiques sont tolérées mais un étayage adéquat est fourni
• fragilité des liens émotionnels enfant-parent • sentiments démesurés de rivalité au sein de l'adelphie • incapacité de créer des liens d'amitié pendant la première enfance • difficultés dans l'environnement scolaire, un échec scolaire • un rejet/un sentiment de rejet par certains membres de la famille/par des pairs • sentiment d'insuffisance • dépression nerveuse • autres événements socio-psychologiques négatifs • stress parental occasionné par le travail linguistique important à accomplir, sentiment de culpabilité/responsabilité par rapport à l'échec dans l'éducation de l'enfant	• ***communication exclusive*** un des parents est monolingue et ne comprend pas la Langue α • ***communication restreinte*** objet de réactions négatives par rapport à l'utilisation de la Langue α /Langue A • ***stéréotypes négatifs vis-à-vis le bilinguisme/certaines langues*** • ***recommandation d'abandonner la LNon-Soc*** au sein de la famille, respectée par les parents • ***stratégies discursives bilingues*** • ***refus de l'enfant de parler/répondre dans une langue particulière*** • ***maîtrise dissymétrique des deux langues*** un déséquilibre important dans la maîtrise de chacune des langues • ***réactions négatives par rapport aux faibles compétences linguistiques***

le plus conflictuel

(D'après De Houwer, 2006, 2015, 2020)

En effet, certaines familles dans des environnements bilingues vivent un BH, mais d'autres peuvent traverser des périodes, parfois longues, pendant lesquelles ce n'est pas le cas. Néanmoins, selon De Houwer (2020), le BH demeure atteignable même après des expériences familiales négatives. Elle suggère les facteurs potentiellement influençant le BH et encourage à examiner les raisons de ces fluctuations afin d'offrir aux familles des moyens de renforcer leur résilience.

1.4.4 Facteurs soutenant le développement bilingue harmonieux

En ce qui concerne les facteurs de prévention, qui viennent soutenir le DBH, De Houwer (2015) en distingue trois principaux : (1) *conversations dans une seule langue*, (2) *utilisation active des deux langues* et (3) *la maîtrise des deux langues à des niveaux similaires par l'enfant*. Les autres facteurs possibles ont été détaillés dans le Tableau 2. Nous expliquons ensuite ces trois facteurs cruciaux tels qu'ils ont été théorisés par De Houwer (2006, 2015).

Premièrement, le besoin de réellement parler les deux langues est ressenti par les enfants bilingues uniquement si répondre dans une langue différente de celle dans laquelle on s'adresse à eux n'est pas socialement acceptable. À travers les interactions avec leur entourage, les jeunes enfants sont socialisés, i.e. ils savent ce qui est attendu d'eux en termes de choix linguistique. Différentes stratégies discursives parentales ont été décrites par Lanza (1992) et sont présentées dans la Figure 6. Les ***stratégies discursives monolingues*** employées par les parents dans chacune des deux langues soutiennent leur utilisation active par les enfants, tandis que l'utilisation des ***stratégies discursives bilingues*** peut créer des conversations bilingues et les enfants pourraient rapidement ne plus utiliser qu'une seule langue.

Deuxièmement, bien que l'utilisation active d'une seule langue ne soit pas si rare chez les enfants bilingues (De Houwer, 2003), elle pourrait également causer un bilinguisme ressenti comme conflictuel par les enfants et/ou les parents. Lorsque les enfants ne parlent pas la langue de leurs parents, la communication entre eux peut être affectée négativement, ils peuvent ressentir une perte d'identité, de culture et de lien émotionnel ainsi que la communication avec les proches qui ne parlent que cette langue peut devenir impossible. L'utilisation active des deux langues contribue positivement à leur développement et leur maîtrise, car elle augmente les interactions et, par conséquent, diverses situations d'apprentissage et de pratique.

Enfin, l'efficience plus ou moins égale dans les deux langues soutient considérablement le DBH. Bien évidemment, il ne s'agit pas d'une maîtrise parfaitement équilibrée, mais plutôt d'une compétence qui n'est pas clairement inégale. Plus l'écart est important, plus l'enfant est susceptible de ressentir de la frustration ou de l'embarras, et plus il aura tendance de ne plus

vouloir utiliser la langue qu'il maîtrise le moins. Cette situation provoque également les inquiétudes et les frustrations chez les parents. Lorsque la compétence plutôt égale entre les deux langues n'est pas atteinte, non seulement cela met en péril le bien-être des individus concernés, mais cela remet également en question la possibilité d'avoir une expérience bilingue véritablement harmonieuse.

Figure 6. Modèle d'interaction familiale bilingue de Lanza (1992)

Que font les parents qui parlent normalement la Langue A aux enfants lorsque ces derniers leur parlent en Langue α ou utilisent un énoncé mixte ?

Stratégies discursives les plus monolingues

Stratégie de compréhension minimale (*Minimal Grasp Strategy***)**
Les parents utilisent la Langue A pour demander aux enfants de clarifier leur énoncé (« *Qu'est-ce que tu as dit ?* » ou « *Je ne comprends pas ce que tu veux dire* »).
L'attente est que les enfants répondent à de telles demandes de clarification en passant à la Langue A.

Stratégie de supposition exprimée (*Expressed Guess Strategy***)**
Les parents utilisent une question en Langue A qui traduit ce qu'ils pensent que les enfants voulaient dire. Cela constitue une demande de confirmation directe ou indirecte et prend la forme d'une question oui-non (« *Voulais-tu dire que tu veux quelque chose à boire ?* », ou « *un verre ?* »). L'attente est que les enfants répondent à la demande en Langue A.

Répétition par l'adulte (*Adult Repetition***)**
Les parents répètent l'énoncé de l'enfant en Langue A. Il n'y a aucune demande pour que les enfants répondent, bien que certains enfants puissent à leur tour répéter la répétition parentale en Langue A.

Stratégie de passage à autre chose (*Move On Strategy***)**
Les parents n'utilisent aucune des trois stratégies précédentes mais continuent simplement de parler en Langue A.

Alternance codique (*Language Switching***)**
Les parents passent à la Langue α ou à un énoncé mixte et ne restent pas dans la Langue A.

Stratégies discursives les plus bilingues

(D'après De Houwer et Nakamura, 2021)

Notons que De Houwer (2015) parle du bilinguisme en émergence, notamment chez les jeunes enfants d'âge préscolaire. Or, la situation évolue avec le temps et les enjeux ne sont plus les mêmes à différents stades de la vie. Dans tous les cas, la recherche doit être menée dans le but de décrire et de mieux comprendre le BH au long de la vie des individus bilingues, chez les personnes ayant différents rôles. Il faudrait également définir les facteurs impactant le développement bilingue et influençant le bien-être de tous les membres des familles bilingues.

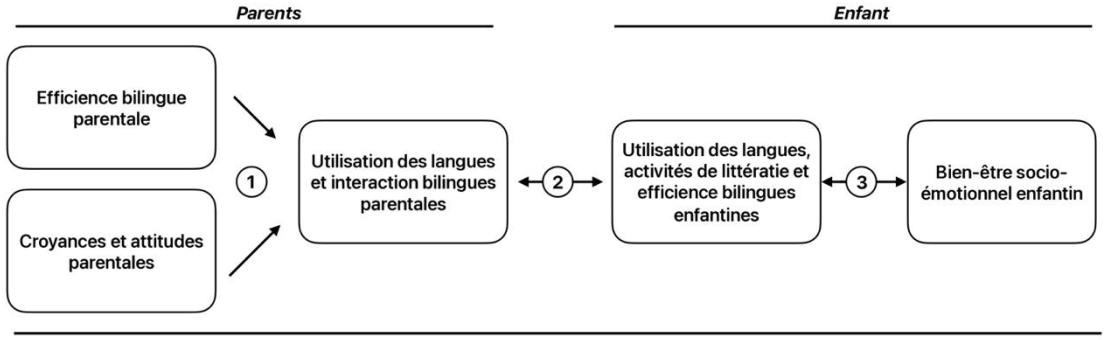
1.4.5 Expérience bilingue harmonieuse

Dérivé du DHB, un cadre conceptuel à quatre niveau de l'***Expérience Bilingue Harmonieuse*** (EBH) a été proposé par Sun (2023), afin d'étudier, primo, l'impact des

attitudes et de l'efficience des parents sur leur utilisation des langues ; secundo, la relation entre l'utilisation des langues par les parents et l'utilisation des langues par les enfants, leurs activités de littératie et leur efficacité dans les deux langues ; tertio, le lien entre l'expérience bilingue des enfants et leur CSA (*cf.* Figure 7). Ce cadre est également proposé dans le but d'étudier l'expérience bilingue dans sa dynamique, non seulement dans le cadre du développement langagier chez les jeunes enfants, mais aussi chez les adolescents (Sun, 2024).

Dans le contexte bilingue, les attitudes et les croyances parentales envers le bilinguisme et les langues ainsi que leur maîtrise des deux langues impactent leur utilisation des langues avec les enfants et, par conséquent, l'utilisation des langues par les enfants eux-mêmes, leurs activités de littératie (*e.g.*, lecture partagée) et, enfin, leurs compétences langagières duelles (efficience bilingue). Au final, ces trois aspects de l'expérience bilingue ont une incidence sur le bien-être socio-émotionnel des enfants, comme leurs aptitudes prosociales et la reconnaissance des émotions, même en contrôlant l'impact direct du bien-être socio-émotionnel des parents (Sun, 2023). Or, cette relation est bidirectionnelle (Winsler et al., 2014). De même, l'utilisation des langues et l'agentivité des enfants influencent l'utilisation des langues chez les parents (Said & Zhu, 2019).

Figure 7. Expérience bilingue harmonieuse (EBH) : un cadre conceptuel à quatre niveaux



(D'après Sun, 2023, p. 3)

Ce cadre conceptuel à quatre niveaux nécessite des études longitudinales de grande envergure pour vérifier les effets potentiels de manière unidirectionnelle ou bidirectionnelle. Annick De Houwer (2015, 2022) et He Sun (2023) soulignent la nécessité de mener des recherches interdisciplinaires sur le bilinguisme chez les enfants. Lors de l'étude de ce cadre, il est également important de contrôler les covariables telles que les facteurs *distaux* (*e.g.*, le statut socio-économique familial) et *proximaux* (*e.g.*, les besoins communicatifs de l'enfant) qui pourraient affecter la chaîne d'effets. Nous approfondirons ces aspects dans le chapitre suivant.

1.5 Synthèse de ce chapitre

Ce chapitre fournit une introduction au bilinguisme, aux trajectoires et aux particularités du développement bilingue chez les jeunes enfants ainsi qu'au concept théorique du bilinguisme harmonieux (BH), du développement bilingue harmonieux (DBH) et de l'expérience bilingue harmonieuse (EBH).

Dans un premier temps, nous avons abordé la définition du bilinguisme, un concept complexe et multifacette qui n'a pas de consensus parmi les chercheurs. Nous avons contesté l'opérationnalisation du concept en tant que mesure catégorielle, en suggérant que les personnes bilingues se situeraient plutôt sur un continuum multidimensionnel prenant en compte diverses composantes (âge ou type d'acquisition, dominance, efficience, utilisation des langues, etc.). Pour ce travail de thèse, nous avons adopté l'approche inclusive et dynamique de De Houwer et Ortega (2019), définissant une personne bilingue comme quelqu'un qui comprend au moins deux langues à des niveaux appropriés à son âge.

Dans un deuxième temps, nous avons clarifié les points méthodologiques et la terminologie utilisée dans la littérature et notre étude. Nous avons présenté les catégories de jeunes bilingues et les deux types d'acquisition bilingue : l'acquisition simultanée des deux langues premières (2L1) et l'acquisition précoce d'une langue seconde (L2P). Nous avons expliqué comment ces deux types d'acquisition influencent différemment le développement langagier des enfants, et avons décrit les contextes distincts dans lesquels ces langues sont généralement acquises. Ensuite, nous avons résumé le développement typique du langage chez les bilingues simultanés pour la phonologie, le lexique et la morphosyntaxe. Nous avons souligné que, bien que les étapes d'acquisition soient similaires à celles des monolingues, celles des bilingues présentent certaines spécificités dues à leur exposition à deux systèmes linguistiques. Nous avons également abordé les défis particuliers auxquels font face les bilingues, tels que les interférences translinguistiques et les alternances codiques, ainsi que le développement langagier inégal souvent observé. Enfin, nous avons contesté l'idée que les bilingues devraient être comparés à des locuteurs monolingues de chacune de leurs langues, une perspective qui peut engendrer des sentiments d'inadéquation chez les personnes bilingues. Nous avons plaidé pour une approche qui reconnaît la nature unique et complémentaire des compétences bilingues, plutôt que de les considérer comme une déviation de la norme monolingue.

Dans la dernière partie de ce chapitre, nous avons mis en lumière le concept du DBH, introduit par De Houwer (2006, 2015, 2020), en soulignant l'importance d'une expérience positive du bilinguisme pour le bien-être subjectif des enfants bilingues et leurs parents. Nous avons donc présenté les caractéristiques de DBH, telles que le bien-être subjectif des membres de la famille, une communication inclusive et respectueuse des choix linguistiques, et des liens

émotionnels forts entre parents et enfants. Parmi les facteurs soutenant le DBH, nous avons retrouvé les stratégies discursives monolingues des parents, l'utilisation active des deux langues par les enfants, et une compétence relativement équilibrée dans les deux langues. Pour approfondir notre compréhension du bilinguisme harmonieux, nous nous attarderons dans le chapitre suivant sur le rôle de l'input dans l'acquisition bilingue.

Dans le premier chapitre, nous avons décrit l'orientation de cette thèse – « vers un développement bilingue harmonieux ». Passons maintenant à l'input en tant qu'agent principal dont les contributions sont cruciales avant tout pour l'acquisition du langage et, par conséquent, pour le bilinguisme harmonieux. Dans ce deuxième chapitre, nous allons mettre en évidence le rôle incontestable de l'input dans le développement langagier, indépendamment du nombre de langues impliquées, ainsi que les méthodes de son évaluation utilisées dans les recherches en bilinguisme. Enfin, de nombreux facteurs de différences individuelles, en lien avec l'input en particulier et l'acquisition du langage en général, seront expliqués.

2. Input et acquisition bilingue

2.1 Rôle de l'input dans l'acquisition langagière 39
2.1.1 Exposition ou/ET input, que choisir ? (муки выбора) 41
2.1.2 Relation entre l'input et le développement langagier 42
2.2 Mesurer l'input 53
2.2.1 Quantité de l'input 53
2.2.2 Qualité de l'input 58
2.2.3 Mesures de la quantité et de la qualité d'input 63
2.3 Facteurs modulant l'input et le développement langagier 96
2.3.1 Facteurs proximaux et distaux 97
2.3.2 Effets de la langue et de la culture 99
2.3.3 Différences individuelles dans le développement bilingue 102
2.4 Synthèse de ce chapitre 105

Bien que les principales étapes du développement langagier fassent l'objet d'un certain consensus, il n'existe pas réellement d'accord sur la manière dont l'apport linguistique de l'environnement enfantin impacte le processus de l'acquisition du langage. Les divergences de points de vue entre les chercheurs ont donné lieu à diverses approches théoriques, chacune mettant en avant des aspects spécifiques du rôle de l'input dans ce processus complexe. Pour mieux comprendre ces perspectives variées, nous explorerons les différentes approches de l'acquisition du langage et la place que l'input y occupe dans la section 2.1. La variabilité est une caractéristique propre à l'input, qu'il s'agisse d'une seule langue ou une expérience plurilingue. Afin d'étudier cette complexité de l'input bilingue, Armon-Lotem et al. (2014) ont défini les ***facteurs d'input linguistique*** (*'language exposure'* en termes des auteurs) et les ***facteurs sociolinguistiques*** tels que l'identité ethnolinguistique et les attitudes à l'égard de la L2 et de ses locuteurs. Les premiers seront traités dans la section 2.2, les seconds en section 2.3.

2.1 Rôle de l'input dans l'acquisition langagière

Les théories attribuent divers degrés d'importance au rôle de l'input. Lorsque l'approche behavioriste accorde un rôle crucial à l'input entendu et répété par l'apprenant de langue, pour les génératives, il n'aurait qu'un rôle déclencheur (Howard, 2021). D'après ces derniers,

l'acquisition se déroulerait par le biais d'une interaction entre l'input et les mécanismes innés et spécifiques mises en œuvre à travers des principes et des paramètres de la grammaire universelle (Paradis et al., 2017). Après la mise en route de ces mécanismes internes exclusivement dédiés au langage, l'acquisition ne dépendrait plus de l'input (Chomsky, 1959, 1988, cité dans Schalley & Eisenchlas, 2022).

En revanche, la plupart des approches constructivistes (émergentistes, socio-pragmatiques, fonctionnalistes, basées sur l'usage) s'appuient sur l'input, en ce sens qu'elles supposent que ses caractéristiques sont une force motrice dans l'acquisition langagière chez les enfants. En effet, ils acquerront plus facilement les mots et les constructions qu'ils rencontrent le plus fréquemment (Ambridge & Lieven, 2011; Tomasello, 2003). Cette perspective non-nativiste déterminée par les propriétés de l'input, les interactions communicatives et les capacités cognitives générales, est de plus en plus souvent adoptée dans des études sur le développement bilingue (Paradis, 2011a; Paradis et al., 2017; Sun & Ng, 2021).

Selon la théorie générativiste classique, il est peu probable que les enfants puissent développer les connaissances grammaticales subtiles uniquement sur la base de l'apport souvent pauvre en stimuli : fragmentaire, contenant des lapsus et des faux départs, désordonné, incohérent et ambiguë (Rankin & Unsworth, 2016). Or, comme Salazar-Orvig (2019) le remarque bien, même le père du générativisme Noam Chomsky reconnaît que « l'input a un rôle indispensable pour la construction mentale de la grammaire »[1] (Rothman & Chomsky, 2018, p. 1). En admettant que les études générativistes n'ont pas accordé suffisamment d'attention à l'input, Yang et al. (2017) reconsidèrent le rôle de l'expérience langagière et examinent ses propriétés statistiques afin de mettre en évidence les défis auxquels l'enfant est confronté. En effet, cette importance accordée aux aspects statistiques de l'input caractérise plutôt les approches émergentistes et basées sur l'usage (Salazar-Orvig, 2019). Ainsi, à terme, l'approche générativiste et celles basées sur l'usage ou l'expérience devraient arriver à partager une compréhension commune quant à l'importance de l'input dans le processus d'acquisition du langage (Rankin & Unsworth, 2016; Slabakova et al., 2014) :

> Le moment est venu d'aller au-delà de la pauvreté[2] et d'examiner de plus près si et comment les propriétés quantitatives et qualitatives de l'input peuvent contribuer à la compréhension du développement de la L2[3]. (Rankin & Unsworth, 2016, p. 9)

Quoique les perspectives théoriques sur l'acquisition du langage dans des contextes monolingues et bilingues puissent varier en termes d'importance accordée à l'input et de sa

[1] "<…> that input plays un indispensable role for mental grammatical construction <…>", traduction de Salazar-Orvig (2019, p. 21).
[2] de stimuli.
[3] "The time has come to go beyond poverty and examine more closely whether and how quantitative and qualitative properties of the input might contribute to accounts of L2 development", notre traduction.

quantité requise, il est largement accepté que l'input joue un rôle essentiel dans le développement langagier (Brehmer & Kurbangulova, 2017; Schalley & Eisenchlas, 2022).

2.1.1 Exposition ou/ET input, que choisir ? (муки выбора[1])

D'après Salazar-Orvig (2019), « l'ensemble des approches fonctionnalistes, émergentistes, interactionnistes <…> reconnaissent l'inscription sociale, la communication et l'interaction sociale, comme le cadre premier du processus d'acquisition » (p. 16). Ces perspectives soulignent l'importance des environnements précoces de l'enfant et des interactions sociales dans l'acquisition langagière (Rowe, 2012). Or, dans les études sur le bilinguisme, il subsiste encore une divergence d'opinions concernant le terme le plus pertinent à attribuer aux interactions de l'enfant/de l'apprenant avec son entourage.

Exposition, ***expérience*** ou ***input,*** ces trois notions sont souvent utilisées comme synonymes, car leur définition exacte ainsi que leurs différences restent floues. Schalley & Eisenchlas (2022, p. 279) confirment que, malgré l'actualité de la question de savoir s'il existe une différence entre l'exposition et l'input, elle reste toujours ouverte et n'est pas abordée dans la littérature, excepté la distinction réalisée par Carroll (2017) :

Il n'y a pas de consensus sur le mot juste pour décrire les interactions de l'apprenant avec l'environnement. Certains chercheurs utilisent le terme d'***exposition*** ; d'autres <…> utilisent plutôt le terme d'***expérience*** (*experience*[2]). Certains auteurs utilisent alternativement les termes ***exposition*** et ***input***. La plupart d'entre eux ne définissent aucun de ces termes et les utilisent de manière préthéorique[3]. (Carroll, 2017, p. 4)

Selon Carroll (2017), la notion d'***exposition*** *(exposure*[4]*)* couvre ce qui est mesurable et observable dans un contexte d'apprentissage particulier, tel que le discours adressé à l'enfant (DAE), alors que celle d'***input***[5] concerne les constructions pertinentes pour la solution d'un problème particulier d'apprentissage. Cependant, l'***exposition***, en termes de Carroll (2017), est appelée ***input*** par de nombreux autres chercheurs (Brehmer & Kurbangulova, 2017; De Houwer, 2009, 2018; Grüter & Paradis, 2014; Schalley & Eisenchlas, 2022).

---

[1] « l'agonie du choix », notre traduction de l'expression figée russe.
[2] "(the process of getting) knowledge or skill from doing, seeing, or feeling things" (Experience, s. d.).
[3] "There is no consensus on the right word to describe the learner's interactions with the environment. Some researchers use the term *exposure*; others <…> use the term *experience* instead. Some authors switch between the term *exposure* and *input*. Most fail to define any of these terms, using them in a pre-theoretical way", notre traduction.
[4] "the fact of experiencing something or being affected by it because of being in a particular situation or place" (Exposure, s. d.).
[5] "something such as energy, money, or information that is put into a system, organization, or machine so that it can operate" (Input, n. d.).

De Houwer (2009) utilise l'***input*** pour désigner « toute parole que les enfants entendent, qu'elle leur soit adressée ou non »[1] et l'***input régulier*** pour « le contact (quasi) quotidien avec une langue par le biais d'une interaction interpersonnelle ou en entendant cette langue »[2] (p. 4). L'input est généralement considéré comme « le matériel linguistique auquel les enfants ou les apprenants adultes sont exposés par leur environnement (parents, autres membres de la famille, pairs, médias, etc.) » (Brehmer & Kurbangulova, 2017, p. 227). Grüter & Paradis (2014) définissent l'***expérience*** et l'***input langagier*** comme « une construction à plusieurs niveaux, composée non seulement de la fréquence de base de l'exposition, mais aussi de facteurs qualitatifs interactionnels »[3] (p. 12). Armon-Lotem & Meir (2018) utilisent, de manière générale, le terme ***exposition*** et le terme ***input*** plus précisément en parlant de « la disponibilité et la fréquence d'unités linguistiques cibles spécifiques dans le DAE ou la production gestuelle »[4] (p. 4).

Quant à la convention francophone, Wong & Simard (2001) privilégient l'utilisation du mot ***input***[5,6], au lieu de sa traduction possible en français « *intrant* » (p. 17). L'***exposition***[7] est également employée, tantôt en tant que synonyme d'***input***, tantôt sa signification correspond au terme anglais *exposure* vu précédemment (Cohen & Mazur-Palandre, 2018).

À l'instar de De Houwer (2009), nous adoptons la notion générale d'« input » pour désigner toute parole entendue, qu'elle soit adressée directement aux enfants ou reçue indirectement, inintentionnellement. Suivant la tradition, nous appliquerons également le terme « exposition » en nous référant plus précisément aux mesures de quantité de l'input (*cf.* 2.2.3). Cependant, il est possible que les deux notions soient employées comme synonymes, notamment dans notre revue de la littérature.

2.1.2 Relation entre l'input et le développement langagier

Tandis que les enfants au développement typique atteignent généralement certaines étapes de l'acquisition du langage, telles que le babillage ou la production du premier mot, à des âges spécifiques et avec peu de variations entre eux, les trajectoires du développement phonético-phonologique, lexical morphosyntaxique peuvent varier considérablement d'un

[1] "the speech that children hear, whether it is addressed to them or not", notre traduction.
[2] "daily or almost daily contact with a language through interpersonal interaction or overhearing a language", notre traduction.
[3] "a multi-layered construct comprised of not only basic frequency of exposure but also interactional, qualitative factors", notre traduction.
[4] "the availability and frequency of specific linguistic target units in CDS or signing", notre traduction.
[5] Ici, l'input, comme pour Carroll (2017), correspond « à l'information produite dans la langue cible à laquelle l'apprenant est exposé » (Gass & Selinker, 1994, cité dans Wong & Simard, 2001, p. 1).
[6] « Ensemble des facteurs entrant dans une production donnée (matières premières, énergie, main-d'œuvre, etc.) » (input, n. d.).
[7] « État de quelqu'un, de quelque chose qui est soumis à l'influence, à l'action de quelque chose » (exposition, n. d.).

enfant à l'autre, révélant ainsi des ***différences individuelles*** dans ce processus (Paradis, 2023). Cette variabilité dans le développement langagier est probablement due à une combinaison de *facteurs propres à l'enfant*, *e.g.* génétiques (Oliver & Plomin, 2007; Stromswold, 2001), et de *facteurs environnementaux* (Hoff, 2006). La recherche en acquisition du langage chez les enfants monolingues s'intéresse depuis longtemps à la variation individuelle, à l'interaction et à l'*input*, ce dernier étant reconnu comme un de ses principaux facteurs environnementaux (Fernald & Weisleder, 2011; Huttenlocher et al., 2010; Rowe, 2012; Rowe & Snow, 2020).

Avant de parler plus précisément des facteurs externes et internes à l'enfant impliqués dans son acquisition du langage (*cf.* la section 2.3), nous étudierons la relation entre l'input et le développement dans un contexte mono- et bilingue, en examinant ses effets sur différentes composantes langagières dans la section suivante. Dans sa construction, nous nous sommes principalement appuyés sur les travaux de Meredith Rowe (2012; Rowe & Snow, 2020) sur la quantité de la qualité de l'input dans l'acquisition langagière chez les enfants monolingues et ceux de Sharon Unsworth (2014, 2016a), qui avait étudié en détail la variation dans l'acquisition bilingue et le rôle de l'input à travers les domaines.

2.1.2.1 Input – Phonologie

Dans sa thèse sur l'acquisition de la phonologie basée sur l'input, Tania S. Zamuner (2003) montre que, dès le plus jeune âge, le langage de l'enfant reflète spécifiquement l'input linguistique auquel il est exposé. Par conséquent, à neuf mois, les bébés préfèrent les sons courants de leur langue maternelle (Jusczyk et al., 1994) et, à dix mois, ils commencent à ignorer les sons qui ne sont pas significatifs dans leur langue d'exposition (Werker & Tees, 1984). De même, le babillage des jeunes enfants se rapproche de la langue environnante (Vihman & de Boysson-Bardies, 1994).

Ces effets de l'input se reflètent également dans les productions des enfants aux niveaux segmental et syllabique. D'une part, les enfants sont plus susceptibles de produire les sons de haute fréquence de la langue ambiante que ceux de basse fréquence (Macken, 1995, cite dans Zamuner, 2003). D'autre part, au niveau prosodique, les enfants apprenant des langues à structure syllabique complexe ou marquée, comme le néerlandais, acquièrent d'abord la structure la plus fréquente dans cette langue (Levelt et al., 2000; Levelt & Van de Vijver, 2004). Pareillement, la fréquence des codas dans l'input adulte en anglais conduit les enfants qui apprennent cette langue à commencer à produire les consonnes finales en se basant sur le modèle adulte (Zamuner et al., 2005). Au contraire, chez les enfants hispanophones les consonnes finales sont produites bien plus tard, étant donné que la fréquence des codas en espagnol est moins importante (Demuth, 2001; Gennari & Demuth, 1997, cité dans Zamuner,

2003; Roark & Demuth, 2000, cité dans Zamuner, 2003). De cette manière, le rôle de l'input dans le développement phonologique d'une langue particulière est primordial. Mais qu'en est-il lorsqu'il s'agit de l'acquisition de plusieurs langues ?

Comme souligné par Unsworth (2014), nous en savons plus sur les effets de la quantité d'input sur l'acquisition bilingue du lexique (*e.g*. Barnes & Garcia, 2013; Thordardottir, 2011) et de la grammaire/morphosyntaxe (*e.g*. Blom, 2010; Bohman et al., 2010; Chondrogianni & Marinis, 2011; Hoff et al., 2012, 2014; Jia & Fuse, 2007; Paradis, 2011a; Paradis et al., 2011; Thordardottir, 2014) que de la phonologie, à l'exception de quelques études (*e.g*. Nicoladis & Paradis, 2011; Sundara & Scutellaro, 2011). Bien que des études aient été menées récemment (Brehmer & Kurbangulova, 2017; Ferjan Ramírez et al., 2017; Philippart de Foy, 2019; Ruiz-Felter et al., 2016; Stoehr et al., 2019), ce domaine demeure toujours peu représenté.

En utilisant la magnétoencéphalographie, Ferjan Ramírez et al. (2017) ont examiné les réponses cérébrales aux syllabes en espagnol et en anglais chez les nourrissons monolingues et bilingues de 11 mois. Les bébés monolingues en anglais ont montré une sensibilité uniquement à cette langue, tandis que les jeunes bilingues espagnol-anglais étaient sensibles aux deux langues. Les chercheurs concluent que, en raison de la variabilité accrue de l'input, les enfants bilingues passent plus lentement de l'analyse acoustique à l'analyse phonétique par rapport aux enfants monolingues.

Dans l'étude sur les enfants bilingues espagnol-anglais et leurs pairs exposés uniquement à l'anglais, Sundara et Scutellaro (2011) ont testé la discrimination d'une distinction vocalique /e - ɛ/, à 4 et à 8 mois, qui contraste la signification en anglais, mais pas en espagnol. Les résultats indiquent que, lorsque les deux langues apprises sont rythmiquement différentes comme l'anglais et l'espagnol, les enfants bilingues espagnol-anglais, âgés de 4 mois et de 8 mois, sont capables de discriminer les contrastes de voyelles acoustiquement similaires (/e - ɛ/) qui sont phonémiques dans une langue, mais pas dans l'autre, alors que les enfants bilingues catalan-espagnol de 8 mois, contrairement à leurs pairs monolingues apprenant le catalan, n'ont pas réussi à discriminer cette distinction en catalan.

Nicoladis et Paradis (2011) ont étudié comment les enfants bilingues français-anglais, âgés de 3;1 à 5;7 ans, apprennent à faire les liaisons/élisions en français. De manière générale, les enfants ayant un vocabulaire français plus étendu ont produit correctement la liaison ou l'élision dans plusieurs cadres différents. En les comparant aux participants monolingues appariés au score dans le test de vocabulaire EVIP[1], les enfants bilingues ont réalisé un pourcentage plus faible de liaisons/élisions correctes pour les collocations les moins

[1] Échelle de vocabulaire en image Peabody.

fréquentes. Cependant, le groupe monolingue étant très petit, ces résultats ne sont pas très fiables.

L'objectif de l'étude de Ruiz-Felter et al. (2016) était d'examiner les effets de l'expérience linguistique (input-utilisation) sur les performances phonologiques des enfants bilingues espagnol-anglais (5;0–6;0 ans). Les enfants étaient plus précis sur la production de voyelles que sur celle de consonnes et ont montré une diminution de la précision entre les sons précoces, moyens et tardifs. La quantité d'input-usage actuel expliquait davantage la variance de la précision phonologique que l'âge de la première exposition à l'anglais. Les résultats soulignent l'utilité de la classification des sons acquis *précocement*, à un stade *intermédiaire* et tardivement pour évaluer la phonologie des enfants bilingues.

Un autre phénomène étudié récemment est le délai d'établissement du voisement (*Voice Onset Time*, *VOT*) dans l'input parental et dans les productions des enfants bilingues. Selon les résultats d'une étude de cas d'une famille russophone en Allemagne réalisée par Brehmer et Kurbangulova (2017), les enfants bilingues sont exposés à un input parental déviant par rapport aux valeurs du VOT rapportées pour les monolingues russes. Or, les valeurs du VOT des enfants ne coïncident pas avec les modèles parentaux et montrent une convergence encore plus forte vers les mesures du VOT allemandes, expliquée par l'attrition qui progresse chez tous les membres de la famille, mais plus rapidement encore chez les enfants.

À notre connaissance, ce sont Stoehr et al. (2019) qui ont montré les premiers des effets significatifs de l'input parental sur la production des 23 enfants bilingues simultanés néerlandais-allemand, âgés entre 3;6 et 6;0, au Pays-Bas. Les résultats révèlent une association entre le VOT des mères ayant l'allemand L1 et le néerlandais L2 et le VOT des enfants bilingues dans l'allemand LNon-Soc ainsi que dans la LSoc, le néerlandais. D'après cette recherche, l'input maternel dans la L2 et dans la L1 en attrition contribue aux différences linguistiques souvent observées entre les enfants bilingues et leurs pairs monolingues.

2.1.2.2 Input – Lexique

Les recherches menées auprès d'enfants monolingues ont démontré que l'input linguistique auquel ils sont exposés contribue considérablement au développement précoce du vocabulaire (Hart & Risley, 1995, cité dans Rowe, 2012; Hoff, 2003; Hoff & Naigles, 2002; Hurtado et al., 2008; Huttenlocher et al., 1991; Newport et al., 1977; Pan et al., 2005; Rowe, 2012; Weizman & Snow, 2001). Rowe (2012) remarque que ces nombreuses études, constatant toutes le lien entre l'acquisition du lexique et l'input, se concentrent toutefois sur des mesures différentes de ce dernier : la quantité du discours (Huttenlocher et al., 1991), l'utilisation d'un lexique spécifique sophistiqué (Weizman & Snow, 2001) et la diversité de l'input (Huttenlocher et al., 2010; Pan et al., 2005), le statut socio-économique (SSE) et la qualité de l'input (Hoff,

2003; Huttenlocher et al., 2010; Rowe, 2012, 2018; Rowe & Snow, 2020). Les mesures quantitatives et qualitatives de l'input seront expliquées plus loin dans la section 2.2.3.

L'étude de Rowe (2012) montre que la quantité d'exposition n'explique pas tout et que les mesures spécifiques de la qualité de l'input sont liées aux compétences de l'enfant en matière de vocabulaire à différents stades de son développement. Cela pourrait expliquer le fait que l'expansion du lexique est plutôt facilitée par le DAE que par le langage perçue (*overheard language*) (Golinkoff et al., 2019; Weisleder & Fernald, 2013).

> Il ne fait aucun doute que le DAE est important pour le développement du langage en soi et pour tous ses avantages collatéraux - acquisition d'informations sur le monde, développement des compétences d'autorégulation et des fonctions exécutives, et engagement avec les enseignants et les pairs. Entendre parler de la mort et des impôts – des sujets qui intéressent les adultes – ne sera jamais aussi efficace pour l'apprentissage du langage que de participer à des conversations subordonnées à ce qui est important pour les enfants[1]. (Golinkoff et al., 2019, p. 6)

Les études en acquisition du langage confirment l'importance d'input en termes de quantité et de qualité pour la croissance du vocabulaire. Il est important, d'une part, d'assurer la fréquence des structures langagières mises à disposition des enfants, et d'interagir avec eux, en s'adaptant à leurs besoins et leurs intérêts, de l'autre. Ces aspects qualitatifs de toute parole entendue (***input***) par les enfants sont présentés plus en détail dans les sections 2.2.3.7-2.2.3.9, dans lesquelles les sources d'input de diverses natures sont discutées, également en rapport à leur efficacité.

Par ailleurs, Serratrice (2018) souligne que l'input fourni par les éducateurs influence à la fois la connaissance du vocabulaire et les capacités de traitement lexical (*lexical processing skills*), ce qui permet une identification plus efficace des informations pertinentes dans le flux de la parole (Hurtado et al., 2008). Fernald et al. (2006) ont constaté que le vocabulaire et l'efficacité du traitement lexical sont effectivement interdépendants : les bébés plus rapides et précis dans la compréhension à 25 mois ont montré une plus grande accélération dans la croissance du vocabulaire au cours de la deuxième année. Ainsi, non seulement la quantité d'input, le type d'interactions et la qualité de discours adulte auraient un impact sur le développement lexical, mais aussi les aptitudes et les attitudes individuelles enfantines (*e.g.* Sun et al., 2015, 2022; Sun & Ng, 2021).

[1] "There is little question that the language addressed to children matters for language development per se and for all its collateral benefits—for acquiring information about the world, developing self-regulation skills and executive function, and engaging with teachers and peers. Overhearing language about death and taxes—topics of interest to adults—can never be as effective for language learning as participating in contingent conversations about what matters to children", notre traduction.

Comme cela a été démontré pour les enfants exposés à une seule langue, le rôle de l'input dans le développement du lexique serait encore plus crucial pour ceux qui grandissent avec plusieurs langues. L'observation générale, rapportée par Unsworth (2016a), est la suivante : si les deux langues sont prises en compte, le lexique total des jeunes enfants bilingues est comparable à celui de leurs pairs monolingues, mais si une seule langue est prise en compte, les enfants bilingues présentent généralement un taux de développement plus lent que les enfants qui acquièrent uniquement cette même langue. Or, dans l'étude soigneusement contrôlée pour de nombreux facteurs influençant le développement bilingue (ordre de naissance, âge, durée d'exposition, SSE, sexe), De Houwer et al. (2014) n'ont pas trouvé de différences importantes dans le développement du lexique chez les 31 enfants bilingues néerlandais-français et les 30 monolingues néerlandais âgés de 13 et 20 mois en Belgique. Les seules différences constatées sont un avantage en termes de vocabulaire réceptif des deux langues combinées pour les bilingues à 13 mois, et un avantage monolingue pour la connaissance totale des mots néerlandais à 20 mois, en combinant les mots qui étaient seulement compris et les mots produits (Serratrice, 2018). En conclusion, d'après De Houwer et al. (2014), le bilinguisme ne ralentirait pas le développement lexical. Ainsi, toute différence significative entre les bilingues et les monolingues peut être attribuée à la quantité et à la qualité de l'input dans chacune de leurs deux langues, bien évidemment en l'absence des troubles développementaux.

De nombreuses études confirment effectivement que le taux d'acquisition du lexique chez les enfants bilingues est fortement influencé par la variation du degré d'input, qu'il s'agisse de la LSoc ou la LNon-Soc.

Barnes et Garcia (2013) ont exploré le développement précoce du vocabulaire en basque chez les enfants monolingues et les enfants bilingues basque-espagnol/français, entre 8 et 30 mois via l'Inventaire du Développement et de la Communication (*MacArthur CDI*). L'étude a confirmé que les enfants bilingues ayant un input en basque plus faible présentaient une croissance du vocabulaire plus lente et moins régulière. Cependant, en tenant compte du vocabulaire combiné dans les deux langues, le vocabulaire total des enfants bilingues pourrait être comparable aux normes monolingues. L'étude identifie un seuil d'environ 60% d'input en basque, en dessous duquel la croissance et la composition du vocabulaire commencent à diverger significativement des normes monolingues (*cf.* la section 2.2.1).

La travail de Cattani et al. (2014) porte sur 35 enfants bilingues, âgés de 2;6, exposés à l'anglais et à une autre langue au Royaume-Uni. Le vocabulaire des enfants a été évalué à l'aide de différents outils, y compris *Oxford (MacArthur) CDI*. L'étude a révélé que les tout-petits bilingues doivent être exposés à l'anglais au moins 60% du temps pour être performants de manière similaire à leurs pairs monolingues dans les tests de langage. Ce seuil d'exposition de

60% était constant à travers plusieurs évaluations linguistiques, y compris la compréhension et la production du vocabulaire.

Scheele et al. (2010) ont étudié les enfants bilingues marocain-néerlandais (n = 46) et turc-néerlandais (n = 55), âgés de 3 ans, aux Pays-Bas, en se concentrant sur l'influence de l'input sur le développement du vocabulaire en L1 et L2. Les résultats indiquent que, pour que les enfants bilingues acquièrent une compétence linguistique en L2 similaire à celle de leurs pairs monolingues, une exposition conséquente à la L2 est nécessaire, tout en maintenant un certain niveau d'input en L1 afin de faciliter l'influence translinguistique.

Une recherche menée sur 84 enfants bilingues français-anglais (4;6-5;0 ans) à Montréal suggère que le niveau d'exposition à chaque langue est fortement corrélé à la performance en vocabulaire réceptif et expressif (Thordardottir, 2011). Les enfants exposés de manière égale aux deux langues ont obtenu des résultats similaires à ceux des monolingues en vocabulaire réceptif, mais nécessitaient une plus grande exposition pour égaler les normes monolingues en vocabulaire expressif. Enfin, l'âge de début de l'exposition bilingue (avant ou après 20 mois) n'a pas influencé les résultats lorsque l'exposition globale était contrôlée.

À Singapour, Sun et Ng (2021) ont constaté que l'environnement familial, notamment la quantité et la qualité de l'exposition à l'anglais à la maison, était associé à une croissance plus rapide du vocabulaire réceptif et des compétences en lecture de mots dans cette langue pour 1440 enfants bilingues, âgés entre 4;9 et 6;9 ans, ayant le mandarin, le malais ou le tamoul comme L1. Les enfants dont les mères avaient un niveau d'études plus élevé et qui étaient plus souvent exposés à la lecture de livres en anglais ont montré une progression plus rapide dans l'acquisition de la lecture de mots.

Dans l'étude sur 88 enfants bilingues russe-hébreu (5;7-6;7 ans), Meir & Armon-Lotem (2017) ont trouvé que le bilinguisme était associé à une diminution de la taille du vocabulaire et à une baisse des performances dans les tâches de mémoire verbale à court terme avec une charge linguistique plus élevée dans l'hébreu. En revanche, une fois que le vocabulaire était pris en compte, cet effet de la condition bilingue sur la mémoire verbale à court terme disparaissait.

2.1.2.3 Input – Morphosyntaxe

Les chercheurs ont observé la présence de variations individuelles en étudiant la fréquence de diverses structures dans l'input parental en lien avec le développement des mêmes structures dans les productions enfantines (Huttenlocher et al., 2002; Newport et al., 1977). Les variations dans la fréquence et la diversité des verbes, ainsi que dans le nombre moyen de phrases nominales de l'input, prédisent respectivement l'usage des verbes et le

nombre de phrases nominales par les enfants (Hoff-Ginsberg, 1986, Naigles & Hoff-Ginsberg, 1998, cité dans Huttenlocher et al., 2010). La relation entre les multiples niveaux de diversité syntaxique de l'input parental et les productions de leurs enfants bilingues a été confirmée par Huttenlocher et al. (2010). De tels résultats montrent que l'exposition à des formes syntaxiques particulières se déroule de la même façon que l'acquisition de ces formes chez l'enfant monolingue.

Ainsi, de nombreuses données documentent l'impact de l'input sur le développement morphosyntaxique dans ses divers dimensions (Schalley & Eisenchlas, 2022). Dans le contexte bilingue plus précisément, les études ont examiné : la ***morphologie verbale*** (Blom, 2010; Bohman et al., 2010; Paradis, 2011a; Paradis, Nicoladis, et al., 2011), la ***morphologie nominale*** (Gagarina & Klassert, 2018; Thomas et al., 2014), le ***genre grammatical*** (Gathercole & Thomas, 2009; Kempe & Brooks, 2001; Montrul & Potowski, 2007; Rodina & Westergaard, 2017; Unsworth, 2013; Unsworth et al., 2014), ainsi que des ***évaluations plus complètes des capacités grammaticales*** des enfants (Chondrogianni & Marinis, 2011; Hoff et al., 2012, 2014; Jia & Aaronson, 2003; Jia & Fuse, 2007; Meir et al., 2017; Paradis, Nicoladis, et al., 2011; Thordardottir, 2014).

Thordardottir (2015) rapporte que l'effet de l'input sur le développement grammatical est similaire à celui observé précédemment pour le lexique. Chaque langue des enfants bilingues est donc apprise de manière très spécifique, reflétant le degré d'exposition reçue dans cette langue. Cependant, tous les aspects de la morphosyntaxe n'ont pas la même sensibilité à l'input, ce qui peut résulter des différents niveaux d'opacité ou de complexité des propriétés morphosyntaxiques (Unsworth, 2016a). Selon ce postulat, étant donné que les apprenants bilingues doivent partager leur temps entre plusieurs langues, leur acquisition langagière est encore plus affectée par la fréquence des éléments et par la transparence entre la forme et la fonction que celle des enfants monolingues, au moins dans les premiers stades du développement. Pour illustrer cette idée, prenons l'exemple des enfants bilingues simultanés néerlandais-anglais de l'étude de Unsworth (2013). Les effets de l'input ont été observés pour le marquage du genre sur les déterminants définis, sachant que la détection du genre des noms neutres étant difficile en néerlandais, mais non sur les adjectifs. Ceci pourrait être expliqué par l'application cohérente d'une règle déjà acquise si l'enfant connaît le genre du nom en question.

Les données présentées par Thomas et al. (2014), sur les enfants bilingues gallois-anglais de 7 à 11 ans, suggèrent que l'acquisition de la morphologie plurielle galloise dépend de facteurs externes à la langue (quantité d'input) et internes (fréquence, transparence, uniformité et prévisibilité des règles). Ainsi, les enfants les plus exposés au gallois se rapprochaient des normes adultes, tandis que ceux qui recevaient moins ou pas d'input en gallois à la maison continuaient d'être en retard par rapport à leurs pairs et en comparaison avec les adultes, à

l'âge de 11 ans. Étant donné l'opacité de la morphologie du pluriel en gallois, il est possible que les enfants bilingues 2L1 et ceux ayant le gallois comme L2 aient besoin de beaucoup plus de temps pour atteindre la masse critique d'input nécessaire à l'acquisition des formes appropriées (Gathercole, 2007).

Armon-Lotem et al. (2011) ont présenté des résultats montrant un impact différent de la durée d'exposition sur la compétence lexicale par rapport à la compétence syntaxique des enfants bilingues L2P russe-allemand et russe-hébreu, âgés de 3;9 à 7;2 ans. Les enfants avaient la capacité de répéter des structures syntaxiques complexes dans la L2 au niveau de la norme monolingue après 2 ans d'exposition bilingue, tandis que leurs connaissances lexicales en L2 étaient toujours inférieures à la norme monolingue après 4 ans d'exposition.

En ce qui concerne l'acquisition de la grammaire russe, Rodina et Westergaard (2017) ont étudié l'acquisition du genre dans les deux langues en lien avec l'input chez 20 bilingues simultanés norvégien-russe. Malgré la transparence du système de genre en russe, le degré d'exposition cumulative s'avère crucial pour une acquisition réussie du genre, l'exposition précoce n'étant pas une condition suffisante. En revanche, le dégrée d'input n'était pas significatif pour la maîtrise du genre en norvégien LSoc dans cette étude.

Gagarina et Klassert (2018) se sont intéressées au phénomène de changement (*shift*) de préférence langagière et de fréquence d'exposition[1] que les enfants bilingues expérimentent avec un contact plus régulier avec la LSoc à partir de leur entrée à l'école maternelle. Cette étude porte principalement sur les enfants issus de familles russophones, ayant le russe comme L1 et l'allemand comme L2, cependant il est possible que des enfants 2L1 aient aussi participé dans cette étude. Les chercheures ont étudié l'impact de différents facteurs – l'âge chronologique, le début d'exposition bilingue, le sexe (Gagarina et al., 2010a) – sur le développement lexical et morphologique (cas et flexions du verbe) réceptif et expressif du russe chez des enfants bilingues russe-allemand, âgés de 3;6 à 5;5 ans. Les résultats suggèrent que l'âge chronologique et le sexe ont un impact sur tous les domaines étudiés, à l'exception des cas, tandis que le début d'exposition bilingue a influencé non seulement les cas mais aussi le lexique expressif. L'usage du russe dans la famille (exposition relative) est le facteur le plus prédictif pour le marquage des cas, mais n'influence pas les compétences en matière d'inflexion verbale. D'après Gagarina et Klassert (2018), ceci pourrait être expliqué par le fait que le système casuel en russe est « l'une des catégories morphologiques les moins transparentes ; caractérisée par un syncrétisme élevé et une multiplicité de manifestations, constituant ainsi un plus grand défi pour l'acquisition par rapport à la flexion iconique et transparente des

[1] « dominance d'input » en termes des auteures.

verbes de temps et de personne »[1]. Autrement dit, dans de telles conditions les enfants ont tout simplement besoin de plus d'input et de temps pour assimiler les formes de cas et acquérir leur signification formelle.

Récemment, Rodina et al. (2023) ont réalisé un travail comparant 143 enfants bilingues russophones (de 3 à 11 ans) en Norvège, en Allemagne et au Royaume-Uni, avec des résultats intéressants concernant l'impact de l'âge chronologique, de l'âge d'entrée à l'école maternelle et de l'exposition sur les compétences lexicales et morphosyntaxiques en russe, LNon-Soc. Il en ressort que la différence pour la longueur des récits (*i.e.*, nombre total des mots) et la diversité lexicale entre les deux langues devient significativement plus importante avec l'âge, avec un développement plus rapide dans la LSoc par rapport à la LNon-Soc. Les auteures notent que les participants allemands et britanniques semblent rattraper les enfants monolingues russophones en termes de longueur des récits, tandis que les enfants bilingues norvégiens produisent systématiquement des récits plus courts. Ceci pourrait être en lien avec le début d'entrée en collectivité : un an en Norvège et trois-quatre ans en Allemagne et au Royaume-Uni pour les participants de cette étude. Rodina et al. (2023) suggèrent qu'une exposition exclusive ou ininterrompue plus longue en LNon-Soc est bénéfique pour son développement dans tous les domaines.

Dans une étude portant principalement sur la politique linguistique familiale (PLF) et son lien avec le développement langagier chez 65 enfants bilingues russe-hébreu (4;6 – 6;9 ans) en Israël, Altman et al. (2014) ont évalué, entre autres, la complexité syntaxique[2] dans les deux langues et n'ont observé aucune différence dans les résultats entre les groupes selon la PLF. En effet, tous les enfants ont obtenu de meilleurs résultats en hébreu qu'en russe. Même si cette recherche n'aborde pas explicitement la question de l'input, la PLF est un facteur étroitement lié à l'input, car il a une incidence directe sur l'usage des langues au sein de la famille (*cf.* 2.3).

2.1.2.4 Input – Autres domaines

Relativement peu d'études ont évalué directement le rôle de l'input dans l'acquisition bilingue pour des domaines autres que le lexique et la morphosyntaxe, tels que la mémoire de travail ou la fluence par exemple (voir aussi le constat par Unsworth, 2016a). En ce qui

[1] "<…> one of the least transparent morphological categories; it is characterized by high syncretism and multiplicity of manifestations and thus it is more challenging for language acquisition as compared to the iconic and transparent tense person verb inflection", notre traduction.

[2] Évaluée à l'aide d'une tâche de répétition de phrases, l'étude visait les verbes transitifs, non-accusatifs, passifs longs, la topicalisation de l'objet – objet-sujet-verbe – et les propositions relatives objet. Vingt phrases (quatre éléments par type de structure syntaxique) composées de 4 à 7 mots en hébreu et de 6 à 9 mots en russe, reflétant les différentes fréquences des mots de fonction et des inflexions dans les deux langues, étaient utilisées.

concerne les effets d'input sur la mémoire phonologique évaluée par la répétition de pseudomots, les résultats rapportés par Thordardottir (2014) n'étaient pas associés au degré d'exposition, ou l'étaient seulement faiblement. Au contraire, Parra et al. (2011) constatent que les capacités de la mémoire phonologique dépendent en partie de l'exposition relative, cette dernière ayant également un effet sur les scores de lexique et de grammaire. Altman et al. (2014) n'ont pas constaté de différences pour une tâche phonologique en russe L1, mais les enfants issus de foyers pro-russes stricts ont été devancés par les enfants de foyers pro-russes modérés pour l'hébreu L2, LSoc.

Dans une étude de la *fluence sémantique* (*cf.* 3.2.7) par Bohman et al. (2010), l'input et l'usage des langues ont prédit les scores chez les enfants bilingues pour l'espagnol, LNon-Soc, mais pas pour l'anglais, LSoc. Unsworth et al. (2019) ont également trouvé que la fluence sémantique était prédite soit par la quantité, soit par la richesse d'input, étant donné qu'il était difficile de séparer les effets de ces mesures. Paradis et Kirova (2014) ont travaillé sur les compétences narratives en anglais L2 chez les enfants bilingues de 4;10 ans, issus de milieu défavorisé (réfugiés ou immigrés), scolarisés au Canada. Elles n'ont pas trouvé de différences entre les scores des enfants nés au Canada, davantage exposés à l'anglais à la maison, et ceux des enfants nés à l'étranger.

La *fluence de production*, une mesure populaire en acquisition des L2[1] , n'a pas été beaucoup étudiée pour les enfants bilingues, et encore moins en lien avec l'input qu'ils reçoivent. Il existe, à notre connaissance, une seule étude sur l'impact de la durée d'exposition sur la fluence chez les enfants bilingues français-anglais[2] de la première année de l'école élémentaire (CP, n = 10, M = 6;3 ans) et de la dernière année de l'école élémentaire (CM2, n = 15, M = 10;2 ans) en France. Cathy Cohen et Audrey Mazur-Palandre (2018) ont trouvé une relation significative entre le débit du discours (*i.e.*, mots par minute) et l'exposition cumulative en anglais pour le groupe CP, ainsi qu'une corrélation négative entre le nombre de marques de travail de formulation (les répétitions et les reformulations par rapport au nombre total de mots) et l'exposition cumulative et la lecture partagée en français. Le même résultat est observé pour le groupe CM2 pour le français : plus l'exposition (cumulative et courante) est élevée, moins il y a des marques de travail de formulation.

[1] Nous présenterons la fluence dans le chapitre 3.

[2] Pourtant, il faudrait prendre en considération des profils différents des familles participant à l'étude longitudinale : neuf familles mixtes français-anglais, six familles francophones ayant vécu dans un pays anglophone avec leur enfant pendant au moins 3 ans, huit familles anglophones en France depuis au moins 2 ans (sauf une famille nouvellement arrivée), ainsi que deux autres configurations impliquant une autre langue familiale, les parents ayant vécu dans un pays anglophone avec leur enfant avant d'arriver en France (Cohen & Mazur-Palandre, 2018).

2.2 Mesurer l'input

De nombreuses études sur l'input dans l'acquisition langagière mettent en évidence sa variabilité. En effet, la grande diversité des expériences bilingues entraîne d'importantes variations entre les enfants, et parfois même chez un même enfant entre un moment et un autre de sa vie, en ce qui concerne la quantité et la qualité de l'exposition à la langue ainsi que son utilisation (Unsworth et al., 2018). Dans cette section, nous discuterons donc les manières d'appréhender cette variabilité au niveau des mesures de l'input ainsi que les difficultés liées à leur opérationnalisation. Suivant les recommandations de Sharon Armon-Lotem et Natalia Meir (2018), nous considérons qu'étudier les mesures de l'input n'est pas seulement pertinent pour mieux comprendre le processus de développement bilingue, mais l'est aussi pour évaluer si un éventuel retard dans l'acquisition du langage chez un enfant bilingue est dû uniquement à une exposition limitée ou s'il s'agit d'un trouble du langage.

2.2.1 Quantité de l'input

La plupart des études abordent l'input sous ses aspects quantitatifs (De Houwer, 2007; Gutiérrez–Clellen & Kreiter, 2003; Pearson, 2007; Pearson et al., 1997). Schalley & Eisenchlas (2022), ayant parcouru des sites pour les parents d'enfants bilingues, ont constaté que leurs inquiétudes (d'ailleurs, tout à fait légitimes) concernaient avant tout le fait de ne pas fournir suffisamment d'input pour garantir le développement langagier optimal de leurs enfants. Les auteures y ont trouvé les recommandations suivantes :

- au moins 20% d'input total de qualité (environ 2,5 heures par jour) dans la langue sont nécessaires pour que l'enfant puisse l'utiliser, principalement en compréhension plutôt qu'en production active (Chrisfield, 2012, cité dans Schalley & Eisenchlas, 2022) ;
- au moins 30% de leur temps éveillé sont nécessaires pour « devenir bilingue naturellement »[1] (Singh, 2019, cité dans Schalley & Eisenchlas, 2022, p. 280) ;
- de manière générale, si l'objectif parental est de garantir la fluence dans les deux langues, les recommandations trouvées sur ces sites diffèrent, allant d'un minimum de 20% à 50% du temps éveillé des enfants dans la LMin.

Ces informations révèlent d'un côté la nécessité impérative de fournir aux familles des données scientifiques sur les besoins en input, et, de l'autre côté, de les accompagner dans leurs interrogations sur le bilinguisme et de l'éducation bilingue. Premièrement, il faudrait proposer aux parents des qualificatifs plus opérationnels pour décrire la nature du bilinguisme

[1] "<…> to naturally become bilingual", notre traduction.

et les compétences attendues. Deuxièmement, les chercheurs devraient établir le seuil d'input nécessaire en quantité – par jour, par semaine, au cours de la croissance – et sa « masse critique ». Finalement, il conviendrait de clarifier ce que représente précisément un input de qualité que les parents et les éducateurs pourraient donner à l'enfant pour garantir la transmission langagière réussie.

2.2.1.1 Seuil minimal et masse critique

En 2014, Pearson & Amaral ont réalisé une revue de la littérature sur la question de l'input suffisant pour l'apprentissage adéquat d'une LMin et ils ont constaté qu'il n'y avait pas d'accord sur la « dose » nécessaire en heures d'exposition par semaine ou par jour, ni d'indication jusqu'à quel âge elle devrait être maintenue pour qu'un enfant développe la bonne maîtrise de deux langues et qu'il ne soit pas susceptible de les oublier.

Tout d'abord, les auteurs mentionnent que 20% de l'input semble insuffisant pour permettre son utilisation active. Selon les observations de Pearson et al. (1997), les enfants âgés entre 4 et 60 mois, ayant en dessous d'environ 20% d'input dans une langue, ne semblaient pas produire des énoncés dans cette langue volontairement ou spontanément. Cependant, ceci reste une simple observation n'ayant pas été un objet de recherche spécifique. De même, les enfants bilingues espagnol-anglais en âge préscolaire, recevant moins de 20% d'input dans une de leurs langues, ont été catégorisés comme « monolingues fonctionnels » dans l'étude de Peña et al. (2011).

Ensuite, la revue de littérature de Pearson & Amaral (2014) suggère que 40% d'input dans une LMin constitue le minimum nécessaire pour atteindre des compétences langagières correspondant à la norme monolingue pour leur âge (Hoff et al., 2012a, 2014). Selon les résultats de Thordardottir (2011, 2014), les enfants bilingues français-anglais devraient avoir un taux d'exposition de 40 à 60% pour le vocabulaire réceptif et de plus de 60% pour le vocabulaire en production pour pouvoir rivaliser avec leurs pairs monolingues. Pareillement, les résultats obtenus pour des jeunes enfants bilingues de 2 ans et demi résidant au Royaume-Uni ont clairement montré qu'à partir de 60% d'exposition à l'anglais, ils étaient comparables à leurs homologues monolingues (Cattani et al., 2014). Dans une étude menée par Unsworth (2015, cité dans Unsworth, 2016a), les enfants ayant un input d'au moins 65% en néerlandais étaient classés comme dominants dans cette langue, tandis que les enfants avec un bilinguisme équilibré présentaient un niveau d'exposition plus faible en néerlandais. Les jeunes bilingues ayant un input élevé en basque (100-60%) ont manifesté un schéma de développement très similaire à celui des enfants monolingues, alors que les enfants bilingues moins exposés à cette langue ont eu de plus faibles résultats dans la production du vocabulaire et dans la complexité et le marquage grammatical (Barnes & Garcia, 2013). Par ailleurs, Verhoeven et al. (2024)

associent l'exposition courante supérieure à 60% dans une langue à la dominance de cette langue en termes de fréquence de l'input, alors que l'exposition entre 40 et 60% est considérée comme exposition équilibrée entre les deux langues. Pearson & Amaral (2014) définissent donc un input de 60% dans une LMin en tant que recommandation raisonnable pour garantir l'acquisition de cette langue et son développement réussi à long terme, en prenant en compte la scolarisation future en LSoc et, par conséquence, sa prédominance ainsi qu'un *shift* possible.

Virginia C. Mueller Gathercole (2002, 2007) suggère qu'une fois un certain seuil atteint, autrement dit la « masse critique » accumulée, un input plus important n'est plus impératif. Cette hypothèse signifie que, malgré les retards possibles dans l'acquisition de certaines structures, les différences dans le développement bilingue comparé aux attentes monolingues finiront par se neutraliser si les enfants bilingues acquièrent progressivement la masse critique d'informations linguistiques sur laquelle fonder des généralisations. Sharon Unsworth (2016a) présume que les enfants bilingues sont capables d'accomplir autant de tâches que les enfants monolingues avec moins d'input, car, au-delà d'un certain niveau (50-60%), plus d'input ne facilite pas particulièrement le développement (Thordardottir, 2011, 2015). D'après elle, cette interprétation apporte une touche positive au débat sur le retard du développement bilingue par rapport à la norme monolingue.

Cela attire de nouveau l'attention sur l'incohérence et la non-pertinence des comparaisons entre bilingues et monolingues. Elles sont injustifiées car « les bilingues ne sont pas des monolingues défaillant mais tout simplement des personnes dotées d'un profil linguistique différent, composé des deux langues » (Kihlstedt, 2015, p. 100). C'est précisément en raison de cette comparaison avec les monolingues, habituellement et traditionnellement considérés comme représentant la norme, que le postulat sur l'***input réduit*** dans l'acquisition bilingue est devenu plausible. Or, l'importance pour un bilingue n'est pas d'être comme un monolingue, mais de vivre son bilinguisme harmonieusement.

2.2.1.2 Postulat sur l'input réduit (*reduced input*)

En supposant que les enfants qui grandissent avec plusieurs langues ne dorment pas moins que les enfants monolingues, l'ensemble de l'input auquel ils sont exposés devrait être comparable, mais réparti entre les langues, entraînant ainsi une réduction pour elles (Gleitman & Newport, 1995; Paradis & Genesee, 1996). Or, est-ce que l'input bilingue correspond systématiquement à la moitié de l'input monolingue ?

Selon De Houwer (2018), ce postulat a été formulé pour la première fois par Hyams (1991) en réponse à l'opinion de Klein (1991) sur l'importance de la fréquence absolue de l'input pour l'acquisition du langage. D'après Hyams (1991), si « l'enfant bilingue reçoit environ la moitié de l'input (dans n'importe quelle langue) d'un enfant monolingue » (p. 77), il serait

surprenant que la quantité de l'input soit une variable aussi cruciale, vu que les enfants bilingues apprennent tout de même à parler. Cette idée soutient l'approche nativiste de l'acquisition du langage attribuant à l'input un rôle de simple déclencheur :

> Il semble raisonnable de supposer que l'espace d'input des enfants bilingues est divisé, de sorte que leur fréquence d'exposition à chaque langue à un moment donné est inférieure à celle des monolingues qui acquièrent chacune des langues. Par conséquent, si les enfants bilingues présentent le même taux de développement syntaxique que les monolingues, cela pourrait plaider en faveur d'un processus de développement par sélection ou déclenchement, par opposition à l'apprentissage[1]. (Paradis & Genesee, 1996, p. 9)

Cet avis est soutenu par Gleitman & Newport (1995), qui affirment que les enfants bilingues, bien qu'ils ne soient vraisemblablement exposés qu'à moitié à chacune de leurs langues, parlent néanmoins au niveau correspondant à leur âge et non à leur temps d'exposition. Cependant, les études comparatives entre ces deux populations suggèrent le contraire : le développement bilingue dans tous les domaines du langage est directement influencé par l'input, et les résultats des bilingues varient considérablement entre eux, surtout par rapport à la norme d'âge monolingue (*cf. supra*). En revanche, Unsworth (2013) conclut que la comparaison entre les groupes bilingues et monolingues en termes d'âge d'exposition cumulative est plus pertinente (*cf.* 2.2.3), et dans ce contexte, les compétences des deux groupes se sont révélées similaires.

Dans les études sur l'acquisition bilingue, il est souvent supposé que l'exposition aux langues d'un enfant bilingue est, a priori, réduite par rapport à celle d'un enfant monolingue (De Houwer, 2018). D'après cette idée reçue, l'enfant bilingue divise son temps et ses ressources entre deux langues, ce qui peut limiter l'exposition à chaque langue par rapport à un enfant qui n'en apprend qu'une seule. Pour Antonella Sorace (2005), même dans le cas idéal d'un input parfaitement équilibré reçu par les bilingues simultanés, sa quantité dans chaque langue est inférieure de moitié à l'input auquel sont exposés les enfants monolingues. Elle suggère également que « l'***input quantitativement réduit*** détermine une diminution drastique du nombre d'occasions de coordonner différents types d'informations dans la communication, et qu'il en résulte donc une perte d'efficacité pour ces capacités de

[1] "It seems reasonable to conjecture that bilingual children have their input space divided, so their frequency of exposure to each language at any given time is smaller than that of monolinguals acquiring each language. Therefore, if bilingual children demonstrate the same rate of syntactic development as monolinguals, this could argue for a process of development through selection or triggering, as opposed to learning", notre traduction.

traitement[1] » (p. 74). Paradis (2011b) interprète les propos de Sorace (2005, 2011) de la manière suivante : les bilingues de tous âges résidant dans un contexte minoritaire auraient moins d'occasions d'entendre et d'utiliser l'une de leurs langues. Ainsi, la quantité et la qualité d'input dans cette langue serait réduite, ce qui pourrait moduler le traitement et la représentation de cette langue par l'individu, *e.g.*, causer une influence à l'interface syntaxe-pragmatique entre leurs langues.

Scheele et al. (2010) ont émis l'hypothèse qu'un ***input réduit*** en L1 (et en L2) constituerait « une explication probable des retards du langage persistants[2] chez les enfants immigrés issus de minorités linguistiques »[3] (p. 120). Ils suggèrent que la fréquence de l'input en L1 dépendrait du SSE de la famille et du statut que cette LMin a dans la société locale. Selon les auteurs, les compétences en L1 sont transférables en L2, et ils suggèrent qu'il est donc important d'encourager les parents à fournir suffisamment d'input en L1, afin de favoriser son acquisition réussie, plutôt que de leur conseiller de privilégier la L2.

En outre, il existe chez les enfants bilingues une tendance de déclin de leurs compétences en LMin, une fois qu'ils commencent à se socialiser dans la LMaj. Cette perte (attrition) serait directement liée à la quantité d'input et d'utilisation réduite et a aussi été nommée « ***acquisition incomplète***[4] » (Benmamoun et al., 2013; Montrul, 2008) ou « *divergent attainment* ». Ce dernier terme a été proposé par Scontras et al. (2015), suite à la recommandation donnée par Pascual y Cabo & Rothman (2012), suggérant que l'acquisition bilingue est simplement différente et non incomplète. D'autant plus que, selon ces auteurs, l'acquisition incomplète est uniquement envisageable dans le cadre d'une comparaison légitime entre les enfants bilingues et monolingues, ce qui est fortement discutable. De même, Annick De Houwer conteste l'utilisation du terme « ***input réduit*** » :

> La connotation négative du terme « réduit » implique en outre une position déficitaire, où les bilingues en tant que groupe sont supposés être dans une position inférieure à celle des monolingues, sans aucune preuve empirique. C'est regrettable, et les chercheurs devraient veiller à ne pas affirmer que l'input est « réduit » dans des conférences ou des publications susceptibles d'être accessibles aux éducateurs et aux

[1] "<…> quantitatively reduced input may determine a drastic decrease in the number of opportunities for coordinating different information types in communication, and may therefore result in an efficiency loss for these processing abilities", notre traduction.

[2] Nous attirons l'attention sur le fait que les « retards du langage » chez les enfants bilingues sont souvent diagnostiqués uniquement en fonction de la L2 (LSoc), sur la base de normes monolingues, sans prendre en compte la L1 (LNon-Soc).

[3] "<…> reduced input of L1 and L2 provides a likely explanation of the persistent language delays of language-minority immigrant children", notre traduction.

[4] "<…> incomplete acquisition (for lack of a better term), is a mature linguistic state, the outcome of language acquisition that is not complete or attrition in childhood. Incomplete L1 acquisition occurs in childhood when, for different reasons, some specific properties of the language do not have a chance to reach age-appropriate levels of proficiency after intense exposure to the L2 begins." (Montrul, 2008, p. 21)

> parents s'occupant d'enfants bilingues. Ils n'en tireraient aucun bénéfice. (De Houwer, 2018b, p. 137)

Selon l'auteure, afin d'affirmer que les enfants bilingues reçoivent généralement moins d'input dans chacune de leurs langues, il faudrait d'abord en examiner la validité de manière empirique. Or, à notre connaissance, il n'existe qu'une étude ayant comparé la fréquence absolue d'input maternel pour les enfants bilingues par rapport aux enfants monolingues (De Houwer, 2014). Non seulement aucune différence n'a été observée entre les groupes, mais aussi certains enfants bilingues ont reçu plus d'input maternel dans l'une des langues, le néerlandais, que certains enfants monolingues. De Houwer (2018) constate que les mêmes résultats sont aussi envisageables pour l'espagnol, en comparant les études de Marchman et al. (2017) et de Weisleder & Fernald (2013).

Nous sommes d'accord avec cette perspective et nous ne soutenons pas une démarche postulant a priori un input réduit chez tous les enfants bilingues. Il faut d'abord étudier de manière approfondie leur « environnement d'input linguistique » (De Houwer, 2011). Cette hétérogénéité de l'input reçu non seulement en quantité mais aussi en *qualité* pourrait expliquer en partie le fait que certains enfants bilingues atteignent des niveaux élevés de compétence dans plus d'une langue, tandis que d'autres ne le font pas (Schalley & Eisenchlas, 2022).

2.2.2 Qualité de l'input

Chaque expérience linguistique est unique en volume et en matière, en fréquence et en contenu. Dans le domaine de l'acquisition du langage, des études récentes ajoutent à la quantité la question de la *qualité de l'input*, cette dernière s'avérant probablement plus cruciale qu'on ne le pensait auparavant. Selon un certain nombre d'universitaires, la qualité de l'input l'emporterait même sur la quantité (*e.g.*, Döpke 2001, cité dans Schalley & Eisenchlas, 2022 ; Rowe, 2012; Rowe & Snow, 2020). Il a été effectivement démontré que des facteurs tels que l'exposition à des locuteurs experts[1] et à une variété de sources différentes ont un impact positif sur le développement des compétences linguistiques des enfants, du moins au cours de leurs premières années de vie (Unsworth, 2016a).

Grâce aux recherches en socialisation langagière, nous comprenons que les adultes de différentes cultures n'éduquent pas les enfants et n'interagissent pas avec eux de la même manière. De même, les personnes issues d'une communauté culturelle et linguistique identique peuvent montrer des variations notables liées à leur statut social, leur niveau

[1] Dans la référence originale, l'auteure utilise le terme « locuteur natif ».

d'études, et leur tempérament, entre autres. Ces variations ont un impact considérable sur leur façon de s'exprimer et d'interagir avec les autres, y compris avec les enfants.

Dans les contextes bilingues, la variabilité est naturellement accrue et l'éventail des expériences possibles est encore plus large qu'en milieux monolingues. Comme mentionné précédemment, cela concerne principalement la quantité d'informations que les enfants reçoivent dans les langues de leur entourage, mais cela peut également concerner la qualité de ces informations, à savoir les différentes variétés linguistiques auxquelles ils sont exposés (Brehmer & Kurbangulova, 2017).

Andrea Schalley et Susana Eisenchlas (2022) notent que les conseils disponibles sur les sites destinés aux familles bilingues traitent également fréquemment la question de la qualité de l'input. Cela englobe à la fois la compétence linguistique, qu'elle soit native ou non native, ainsi que la diversité des locuteurs dans l'entourage. Ainsi peut-on y lire que :

- Pour devenir bilingue, les enfants ont besoin d'un input similaire dans leur L2 à celui qu'ils reçoivent dans leur L1, ce qui signifie qu'ils ont besoin d'être exposés à cette langue par des locuteurs natifs.
- Bien que les locuteurs non natifs compétents puissent apporter un soutien, l'input principal doit provenir de locuteurs natifs.
- De plus, une variété d'interlocuteurs dans la L2 semble favoriser de meilleurs résultats chez les enfants par rapport à une exposition limitée à un seul locuteur (Singh, 2019, cité dans Schalley & Eisenchlas, 2022).

Effectivement, Hoff et al. (2020) confirment que l'input fourni par des locuteurs non natifs moins compétents est moins bénéfique pour le développement lexical et grammatical des enfants que celui des locuteurs natifs ou non natifs très compétents (voir aussi Buac et al., 2014; Chondrogianni & Marinis, 2011; Hammer et al., 2012; Paradis, 2011a; Place & Hoff, 2011, 2016; Unsworth et al., 2019). Il reste néanmoins incertain si c'est la quantité d'input natif ou non natif qui est déterminante, ou si c'est plutôt la qualité de l'input non natif qui joue un rôle crucial (Unsworth et al., 2019).

L'input reçu par les enfants bilingues, locuteurs de la deuxième génération, est différent de celui reçu par leurs parents, locuteurs natifs de la première génération, et peut être affecté par l'attrition (Montrul, 2023; Sorace, 2005). Brehmer et Kurbangulova (2017) donnent l'exemple du russe en Allemagne où l'input diffère des environnements monolingues typiques, car le discours des parents, même s'ils sont russophones natifs, contient déjà des changements induits par le contact des langues. Si l'enfant grandit dans un environnement dominé par des locuteurs L2 de l'allemand, il est possible que l'input en LSoc soit également qualitativement

différent, ce qui pourrait influencer le développement précoce de l'allemand chez les enfants, du moins jusqu'à ce qu'ils entrent à l'école maternelle (Brehmer & Kurbangulova, 2017).

Qu'il s'agisse d'un contexte bilingue ou monolingue, selon Carroll (2017), la ***qualité de l'input*** ne se résume pas uniquement au « caractère bavard » des parents (p. 8). En revanche, la richesse de l'environnement linguistique offert à l'enfant, comprenant des expériences stimulantes mais également adaptées à son âge et à ses intérêts, facilite sans aucun doute l'acquisition du langage. Certains chercheurs mettent en évidence les caractéristiques phonologiques présentes dans le DAE, ainsi que le rôle de la réactivité et du style parental, l'importance de la source d'input (télévision *vs*. lecture de livres) et des interactions directes (Blom & Soderstrom, 2020).

Grosso modo, la ***qualité de l'input*** peut faire référence à (1) la ***diversité*** des éléments lexicaux et des structures grammaticales auxquels l'enfant est exposé ; à (2) la ***variété*** des sources : des interlocuteurs, des activités, des contextes d'apprentissage et des médias à disposition ; (3) aux styles d'interaction et aux stratégies discursives des parents ; à (4) l'accès à l'alphabétisation (littératie), et à d'autres facteurs encore (Schalley et Eisenchlas, 2022). La relation entre le SSE de la famille et le DAE fait également l'objet d'une grande attention, tant dans l'acquisition monolingue que bilingue, et il est traditionnellement considéré comme un facteur lié à la qualité de l'input (Hoff, 2003, 2006; Meir & Armon-Lotem, 2017; Pearson, 2007; Rowe, 2012; Schalley & Eisenchlas, 2022).

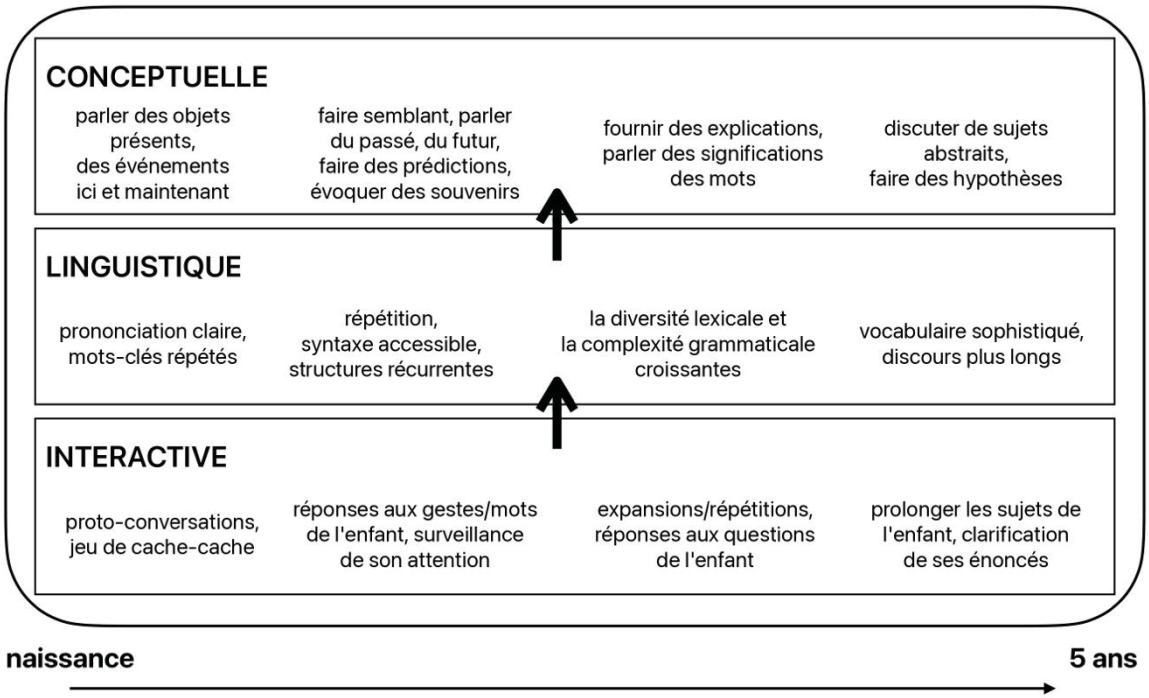
Meredith Rowe et Catherine Snow (2020), à leur tour, soutiennent qu'un input de haute qualité est déterminé par plusieurs dimensions (*cf*. Figure 8) :

> (1) des ***caractéristiques interactionnelles*** telles que la réactivité, l'attention partagée et les discussions sur les intérêts de l'enfant soutenant au maximum l'implication de l'enfant ;
>
> (2) des ***niveaux de complexité linguistique*** et de ***redondance***, tels que reflétés dans les caractéristiques phonologiques, lexicales et grammaticales de l'input, qui sont bien adaptés au stade de développement de l'enfant ;
>
> (3) l'***introduction d'un contenu conceptuel*** (sujets de conversation) qui offre un défi approprié au niveau de développement de l'enfant, par exemple, l'accent mis principalement sur les objets et événements présents et familiers pour les très jeunes enfants, mais l'introduction de sujets plus abstraits (passé, présent, irréel) pour les enfants plus âgés[1]. (Rowe & Snow, 2020, p. 6)

[1] "<…> high quality input is characterized by: (1) interactional features such as responsiveness, shared attention, and discussions of child interests, that are maximally supportive of child involvement; (2) levels of linguistic complexity and redundancy, as reflected in phonological, lexical, and grammatical features of the input, that are well adapted to the child's developmental stage; (3) the introduction of conceptual content

Selon Rowe et Snow (2020), chaque dimension doit être maximisée pour garantir l'acquisition des langues optimale. Si l'une d'entre elles est minimisée, l'apprentissage risque d'être entravé. Les auteures notent également que les propriétés spécifiques de chaque dimension peuvent varier en fonction de la culture, de la langue parlée ou d'autres facteurs prédictifs de la variation de l'input (*cf.* la section 2.3). Nous allons développer ces trois dimensions de la qualité d'input dans ce qui suit.

Figure 8. Exemples des caractéristiques de l'input parental influençant le développement lexical de l'enfant dès la naissance jusqu'à 5 ans pour les trois dimensions



(D'après Rowe & Snow, 2020, p. 7)

2.2.2.1 Dimension interactive

L'enfant est né dans un monde social avec ses pratiques culturelles, son acquisition du langage est ainsi encadrée par les interactions sociales (Kuhl, 2007). Les résultats de Donnellan et al. (2019) montrent que les enfants, dont les parents réagissent de manière plus

(topics of conversation) that offer appropriate challenge for the child's developmental level, e.g., a focus primarily on present and familiar objects and events for very young children but introduction of more abstract topics (past, present, irrealis) for older children", notre traduction.

adaptée à leurs vocalisations dès la naissance, semblent développer un vocabulaire plus riche par la suite. Cela peut s'expliquer par le fait que ces parents initient très tôt leurs enfants à la communication réciproque et leur fournissent un contenu informatif lors des interactions verbales (Tamis-LeMonda et al., 2014). Les conséquences positives de la réceptivité parentale et des interactions entre adultes et enfants restent aussi fortes pendant toute l'enfance, alors que la parole entendue non contingente (*e.g.,* la télévision) ne contribue pas autant au développement du langage (Rowe & Snow, 2020; Zimmerman et al., 2009). Un certain degré d'apprentissage par l'input indirect dans des contextes expérimentaux est néanmoins possible, probablement grâce à la maximisation des autres dimensions de la qualité d'input, selon Rowe et Snow (2020). Les auteures soulignent l'importance d'engager les enfants dans des conversations, de les socialiser dès leur plus jeune âge et de continuer à maintenir les échanges de plus en plus sophistiqués avec la complexité conceptuelle croissante avec l'âge, afin de favoriser l'acquisition du langage.

2.2.2.2 Dimension linguistique

Au niveau linguistique, on observe que les adultes utilisent souvent un registre spécifique pour parler avec les jeunes enfants. Appelée le ***langage adressé au bébé*** (LAB), cette façon de parler est caractérisée par une prosodie particulière : un débit ralenti, une fréquence fondamentale élevée, de grandes variations de hauteurs, de longues pauses et des contours d'intonation exagérés et répétés (Martel et al., 2020). Selon Rowe et Snow (2020), les interactions étayées permettent d'adapter les caractéristiques linguistiques aux niveaux de langage de l'enfant en lui facilitant la segmentation, la compréhension et impactant positivement ses futures compétences langagières. Par exemple, la taille de l'espace vocalique dans le discours maternel adressé aux tout-petits a permis de prédire leurs compétences lexicales réceptives et expressives six mois plus tard (Hartman et al., 2016). De même, la répétition lexicale dans l'input parental adressé aux enfants âgés de sept mois a été favorable à leur développement du lexique plus tard, à l'âge de deux ans (Newman et al., 2016). Cependant, cette relation s'inverse au fur et à mesure que les enfants grandissent et que la sophistication de l'input est nécessaire (Rowe, 2012). Pour les enfants âgés de cinq ans, l'input varié et sophistiqué continue d'être efficace pour enrichir leur lexique (Weizman & Snow, 2001). Nous allons explorer plus précisément la dimension linguistique du DAE dans la section 2.3.2.1.

2.2.2.3 Dimension conceptuelle

Un autre aspect de la variabilité du DAE émerge de la façon dont il est ancré dans le moment présent par opposition à son abstraction. Si le fait de parler des référents concrets et

visibles est clairement utile pour les très jeunes enfants, les enfants plus âgés bénéficient d'un discours plus stimulant sur le plan conceptuel (Rowe & Snow, 2020). Autrement dit, pendant la petite enfance, des interactions verbales fréquentes, ciblant l'attention de l'enfant, l'aident à comprendre ce dont on lui parle et favorisent ainsi son acquisition du langage. En grandissant, les enfants sont capables d'affronter des conversations plus difficiles et la lecture des livres sur des sujets plus abstraits et éloignés de l'instant présent, ce qui est essentiel pour maintenir leur développement langagier (Rowe & Snow, 2020). Cartmill et al. (2013) ont travaillé sur un aspect de la qualité de l'input, la ***transparence référentielle***, et ont trouvé que les enfants, de 14 à 18 mois, apprennent les mots plus rapidement dont les parents précisent plus systématiquement ce à quoi ils font référence. De même, l'usage des gestes peut rendre les objets de la discussion plus saillants et aider à la compréhension. Les résultats de Rowe et Goldin-Meadow (2009) suggèrent que les parents utilisant des gestes dans les interactions avec des enfants de 14 mois ont des enfants qui font eux-mêmes plus de gestes et qui ont également un vocabulaire plus étendu plusieurs années plus tard.

En revanche, à partir de 30 mois, l'usage du discours décontextualisé dans l'input parental est un meilleur prédicteur des compétences lexicales à l'école maternelle que la quantité d'input (Rowe, 2012). Par ailleurs, la quantité du discours décontextualisé que les parents et les enfants utilisent à la maison permet de prédire les compétences linguistiques académiques des enfants lorsqu'ils sont adolescents (Uccelli et al., 2019). D'après Rowe et Snow (2020), le discours décontextualisé (*e.g.,* les explications) a tendance à être syntaxiquement complexe et encourage des conversations continues entre parents et enfants, ce qui soutient considérablement les compétences langagières des enfants. Pour cela, la lecture partagée favorise le développement des compétences narratives, contribue à la compréhension de la causalité psychologique, des émotions et des intentions d'autrui. Par conséquent, elle contribue au développement de la prise de perspective (comprendre les points de vue d'une autre personne sur une situation), probablement parce qu'elle est l'occasion pour évoquer des états internes des personnages et leurs réactions émotionnelles face aux événements (Rowe & Snow, 2020).

2.2.3 Mesures de la quantité et de la qualité d'input

Comment opérationnalise-t-on les mesures quantitatives et qualitatives de l'input ? Répondre à cette question n'est pas une tâche simple, compte tenu du nombre de facteurs à considérer. En ce qui concerne la ***quantité d'input***, elle fait souvent référence à la *quantité du DAE* dans chaque langue, présentant une grande variabilité entre les familles, les cultures et les langues elles-mêmes (*cf.* section 2.3.2) (Schalley & Eisenchlas, 2022). Cette quantité, rapportant à la *fréquence de l'input linguistique* (De Houwer, 2018b), peut être exprimée en valeurs relatives (*e.g.,* une estimation approximative des proportions d'usage des langues,

nombre d'heures par semaine) ou absolues (*e.g.*, nombre d'occurrences), et être mesurée à un moment donné ou de manière cumulative au fil du temps (Unsworth et al., 2019). Comme décrit dans la section 2.2.1, la quantité d'input est généralement exprimée en pourcentage des heures d'éveil d'un enfant pendant lesquelles les interlocuteurs lui parlent dans une langue donnée. Elle est habituellement déduite à partir des données d'un questionnaire parental (Unsworth et al., 2018, 2019).

D'après Schalley & Eisenchlas (2022), il est encore plus difficile de mesurer la ***qualité d'input*** faisant référence au type d'exposition auquel l'enfant a accès. Unsworth et al. (2019) soulignent que, de manière générale, elle implique la diversité ou la « richesse » (Jia & Aaronson, 2003; Jia & Fuse, 2007). Ses mesures peuvent être absolues – telles que le nombre de interlocuteurs différents (Crespo & Kaushanskaya, 2021; Place & Hoff, 2011) et le SSE de la famille (Hoff, 2006; Meir & Armon-Lotem, 2017; Rowe, 2018) – ou relatives, *e.g.,* la proportion d'énoncés parentaux contenant l'alternance codique (Bail et al., 2015; Kaushanskaya & Crespo, 2019). Certaines mesures de la qualité peuvent inclure aussi la ***fréquence***, comme c'est le cas pour la richesse d'environnement linguistique (Jia & Aaronson, 2003; Jia & Fuse, 2007). En somme, il n'est donc pas toujours possible de faire la distinction entre les facteurs de la quantité et de la qualité (Paradis, 2011a).

✳ ✳ ✳

Étant donné les difficultés pour opérationnaliser la quantité et la qualité de l'input, nous allons nous attarder un peu sur cette question. Dans la section 2.2.3.1, nous allons d'abord expliquer les défis méthodologiques soulevés par la recherche sur l'input : *Comment collecte-t-on les informations portant sur l'input ? Quelles données collectées peuvent être considérées comme suffisantes et significatives, et à quel point ?* Afin de souligner la diversité des aspects susceptibles d'être importants pour décrire et étudier l'impact de l'input dans le développement bilingue, nous allons ensuite énumérer les composantes de l'input (l'exposition, en termes d'autres chercheurs) mesurées traditionnellement dans le domaine à l'aide des questionnaires (*cf.* 2.2.3.2). Ensuite, nous détaillerons les quatre mesures de la quantité de l'input les plus connues, présentées dans l'ordre de présentation : du ***début d'exposition bilingue***, la mesure la plus approximative, décrite dans la section 2.2.3.3, jusqu'à la ***fréquence d'input absolue*** (*cf.* 2.2.3.6). Enfin, les différentes mesures possibles de la qualité d'input seront expliquées dans les sections de 2.2.3.7 à 2.2.3.9.

2.2.3.1 Défis méthodologiques

Les méthodes utilisées pour mesurer la quantité et la qualité d'input comprennent généralement des ***mesures indirectes***, telles que l'utilisation de *rapports parentaux* et de *questionnaires* sur l'exposition aux langues pour estimer l'input linguistique dans chaque

langue, ou encore le fait de demander aux parents de tenir un *journal d'input langagier* (Schalley & Eisenchlas, 2022). Suite à la difficulté de mise en place et de traitement de grand volume de données, de rares études en développement bilingue utilisent une ***méthode directe*** (De Houwer, 2014; Marchman et al., 2017). Dans le Tableau 3 (inspiré par Ambridge & Lieven, 2011, p. 7), les deux méthodes d'évaluation d'expérience bilingue – indirecte et directe – sont présentées avec leurs avantages et inconvénients, ainsi que les références des travaux scientifiques correspondants. Nous les détaillerons par la suite.

Tableau 3. Méthodes utilisées pour évaluer la quantité et la qualité d'input

	méthode	*références*	*avantages*	*inconvénients*
indirecte	rapport / questionnaire (parental)	Gutiérrez–Clellen & Kreiter, 2003; Kašćelan et al., 2022; Paradis, 2011a, 2016; Unsworth, 2013, etc.	• grande faisabilité ; • possibilité de collecter rapidement de grandes quantités de données ; • bonne fiabilité	• peut présenter des biais particuliers ; • ne peut pas être utilisé pour tester des prédictions fines
	journal (parental) d'input langagier	De Houwer & Bornstein, 2003 ; De Houwer, 2011, 2018 ; Place & Hoff, 2011, 2015	• faisabilité ; • données très détaillées ; • meilleure fiabilité	• assez chronophage (pour les rapporteurs et les encodeurs) ; • estimations relatives
directe	observations / enregistrements, technologie d'enregistrement et d'analyse automatisée (*e.g.* LENA™)	De Houwer, 2014; Oller, 2010	• résultats les plus réalistes et absolus ; • données plus écologiques et spontanées ; • mélange codique peut être pris en compte ; • identification possible des stratégies interactionnelles ; • un seul corpus permet de tester de nombreuses hypothèses différentes	• très chronophage et couteux (en temps, travail et budget) ; • intrusif ; • technologies automatisées ne sont pas facilement accessibles ou disponibles en différentes langues ; • si obtenues dans un cadre laboratoire ou expérimentale, données moins écologiques

2.2.3.1.1 Rapport parental

De nombreuses études s'appuient sur des ***questionnaires*** pour quantifier l'expérience bilingue. Kašćelan et al. (2022) en ont identifié 48 destinés aux enfants entre 0 et 18 ans (*cf.* Annexe A.1). Les informations sont généralement recueillies auprès des parents ou des tuteurs légaux, des éducateurs, et dans une moindre mesure, des enfants eux-mêmes (bien évidemment, ceux-ci doivent avoir un certain âge). De manière générale, les ***rapports parentaux*** sont considérés comme fiables et permettent de collecter un volume très important de données. Par exemple, Ambridge et Lieven (2011) constatent une forte corrélation entre le

vocabulaire rapporté et le vocabulaire évalué expérimentalement. Cependant, les biais particuliers sont probables : *e.g.*, les parents peuvent se souvenir de plus de noms que de verbes pour la liste de contrôle du vocabulaire.

Bien que les recherches montrent que les parents sont capables d'évaluer le vocabulaire que les jeunes enfants comprennent ou utilisent en fonction de leur âge, Liu & Kager (2017) plaident qu'il n'y a pas encore de compréhension précise de la manière dont un environnement bilingue complexe peut interférer avec l'estimation parentale de l'input plus global. Selon les auteurs, l'***expérience linguistique*** implique à la fois une ***expérience directe*** (*i.e.*, le DAE) et ***indirecte*** (*i.e.*, les conversations en arrière-plan, les médias), la dernière étant plus difficile à contrôler et à quantifier.

Ainsi, concernant la quantification de l'input par le biais de questionnaires, les parents ne sont probablement pas en mesure d'estimer de manière crédible la quantité de parole qu'ils utilisent réellement avec leurs enfants (Grüter et al., 2014). En effet, ce que les parents déclarent faire n'est souvent pas le meilleur reflet de la réalité. Ils déclarent ainsi l'utilisation de l'approche « un parent – une langue » (*OPOL, one-parent-one-language*), mais les observations de leurs pratiques langagières peuvent révéler une situation différente (Schalley & Eisenchlas, 2022). Malgré leurs croyances, certains parents ne se rendent même pas compte qu'ils mélangent les langues, autrement dit, que l'on est en présence de le mélange codique, *code-mixing* (Goodz, 1989; Quay, 2008), tandis que d'autres utilisent une langue ou un dialecte qu'ils déclarent ne pas parler avec l'enfant (De Houwer & Bornstein, 2016; Ghimenton, 2015).

Ainsi, Carroll (2017) met en avant le fait que les parents n'ont pas une vision réaliste de l'input qu'ils produisent et que « le temps n'est pas une bonne mesure de l'exposition » (p. 5), puisqu'il n'y a aucune raison de penser que l'on peut facilement convertir le nombre d'heures que les parents passent avec leurs enfants en une mesure fiable de la quantité du DAE (*cf.* 2.2.1.2). De même, De Houwer (2017a) cite Carroll (2017) au sujet d'une image très approximative obtenue via les questionnaires, car ils évaluent traditionnellement la « division du travail »[1] entre les langues (p. 19). Afin d'affiner l'estimation parentale, Bedore et al. (2012) conseillent de prendre en compte les moments où l'enfant est engagé dans des activités qui ne nécessitent pas d'interactions, telles que les jeux d'ordinateur ou les activités physiques, ainsi que les moments où les enfants entendent du langage mais ne répondent pas forcément – lors du visionnage de la télévision ou des films, par exemple. Cependant, même le visionnage des médias peut varier d'une famille à l'autre et les interactions peuvent avoir lieu avant, pendant et après leur utilisation (phénomène appelé « *joint media engagement* ») (Sundqvist et al.,

[1] "division of labor", notre traduction.

2022, p. 695). Pour cela, un ***journal langagier*** serait un outil plus précis et adapté (De Houwer, 2011). Nous présenterons ce type de questionnaire par la suite.

Néanmoins, selon Paradis (2016), les variables de l'input indirect qui peuvent être extraites du rapport des parents ont également fait leurs preuves. Les résultats obtenus par Liu & Kager (2017) confirment que l'estimation parentale de l'input auquel l'enfant est exposé est plus proche de l'exposition générale (*i.e.*, l'interaction directe et le langage perçu, indirect), plutôt que de l'interaction directe uniquement. Marchman et al. (2017) rapportent également que les estimations basées sur les entretiens avec les parents et celles basées sur le comptage des mots réellement observés sont modérément corrélées, suggérant ainsi que ces techniques fournissent des informations quelque peu comparables au niveau de l'exposition relative. Enfin, dans certaines circonstances, les données fournies par les parents sont la seule méthode possible pour obtenir des informations sur l'exposition aux langues (Paradis, 2016). Malgré la variabilité des outils utilisés pour documenter le bilinguisme chez les enfants, le premier examen exhaustif des 48 questionnaires, réalisé par Kašćelan et al. (2022), révèle le caractère commun des composantes documentées ainsi que la manière dont elles sont opérationnalisées (*cf.* Tableau 6). Ceci confirme que la méthode indirecte, très accessible et suffisamment fiable, est généralement appliquée dans le domaine et donne des résultats satisfaisants.

2.2.3.1.2 Journal d'input langagier

Afin d'évaluer le temps passé par les enfants avec différentes personnes et les langues parlées avec ces personnes lors des activités (y compris les médias audiovisuels), De Houwer et Bornstein (2003, cité dans De Houwer, 2018) ont conçu le ***journal d'input langagier*** (*Language Input Diary*, *LID*). Armon-Lotem & Meir (2018) précisent que le LID est destinée à être utilisé régulièrement et rempli par toute personne de l'entourage de l'enfant présente à un moment donné et que les informations sont collectées par tranches de 30 minutes pour une journée, entre 6 et 21 heures. Sur la base des journaux de plusieurs enfants bilingues néerlandais-français (âgés de 5 à 20 mois), De Houwer et Bornstein (2003, cité dans De Houwer, 2011) ont montré que le temps pendant lequel ils entendaient chacune de leurs deux langues fluctuait considérablement au cours de la période de 15 mois.

Place & Hoff (2011, 2015) ont utilisé les versions anglaise et espagnole du LID (De Houwer & Bornstein, 2003, cité dans De Houwer, 2011) dans leurs études portant sur des enfants bilingues aux États-Unis, âgés de 25-30 mois. Pour obtenir les informations sur l'expérience bilingue pour une *semaine type*, il a été demandé aux parents de remplir le journal une fois par semaine pendant sept semaines. La description détaillée du journal tel qu'il était présenté aux participants est résumé dans le Tableau 4. Selon la conceptrice du LID, Annick De Houwer (2018), le journal fournit un volume considérable de données (pour une période

de 15 mois), mais ne permet pas à lui seul de déterminer la quantité de langage entendue par les enfants. Pour cela, plusieurs encodeurs ont classé chaque période de 30 minutes en fonction de la langue adressée à l'enfant, du partenaire conversationnel et du contexte de conversation (Place & Hoff, 2011). À titre d'exemple, dans le Tableau 5, les 12 catégories de contexte conversationnel et les 11 catégories de partenaires conversationnels, avec le nombre moyen d'heures par jour que les enfants consacrent à chaque langue, sont répertoriées.

Bien que ces informations obtenues grâce au journal d'input langagier donnent toujours une estimation relative issue des rapports des personnes qui gardent l'enfant, le degré de précision demeure plus élevé. D'autant plus, ces informations, combinées à des données basées sur l'observation des interactions avec les enfants, peuvent fournir une image complète de la ***fréquence d'input absolue*** globale (De Houwer, 2018).

2.2.3.1.3 Observation directe – LENA™

Si certains aspects de l'input peuvent être quantifiés sans difficultés (*e.g.*, le nombre d'interlocuteurs distincts et le SSE), il est très probable que les évaluations indirectes ne correspondent pas forcément à la situation réelle. Pour cela, les observations directes sont nécessaires pour obtenir les mesures objectives. Or, la mise en œuvre d'une étude par la méthode directe est extrêmement difficile et chronophage. Afin de collecter les données dans un contexte naturel au quotidien en l'absence d'un investigateur, l'outil d'***analyse de l'environnement linguistique***, LENA™ (*Language ENvironment Analysis*) a été proposé (Gilkerson & Richards, 2008, 2020).

Sur le site officiel de l'outil (https://www.lena.org/), nous trouverons la description suivante. Le dispositif LENA™ utilise un petit appareil sécurisé pour les enfants, souvent appelé « podomètre de conversation », porté dans un gilet spécial (*cf.* Figure 9), permettant d'enregistrer jusqu'à 16 heures (Oller, 2010). Cet appareil est associé à un logiciel de traitement qui analyse automatiquement l'enregistrement audio et distingue (1) le discours adulte et enfantin, clair et proche ainsi que distant et non clair ; (2) les médias (télévision, radio, etc.) ; (3) les sons non vocaux tels que les pleurs ; (4) le silence. Le système génère également les rapports objectifs et exploitables basés sur des données solides et statistiquement valides sur la quantité et la qualité de la parole dans l'environnement de l'enfant. Ainsi, l'engagement des adultes, le développement langagier des enfants et l'exposition à la télévision et aux autres médias sont évalués. Le processus du traitement des données via LENA™ est schématisé dans la Figure 10.

Tableau 4. Description de la méthode du journal d'input langagier

Le LID se compose de sept pages, chacune comportant cinq colonnes. La première colonne indiquait l'heure de la journée par tranches de 30 minutes. Les quatre colonnes suivantes étaient destinées à permettre aux parents d'indiquer la ou les personnes ayant interagi avec l'enfant, le langage utilisé pendant cette période, l'activité et les commentaires. Un exemple d'activité était fourni à titre de référence (le petit-déjeuner, le jeu). En haut de la page, un espace était réservé à la date et au jour de la semaine. Une fois que l'enregistrement du journal a commencé, il a été répété à des intervalles de huit jours pendant sept semaines. Cette procédure a été choisie pour permettre l'enregistrement de la routine typique de l'enfant sur les sept jours de la semaine sans surcharger la personne qui tient le journal. La veille de chaque date prévue pour l'enregistrement du journal, la personne s'occupant de l'enfant recevait un appel de rappel, un e-mail ou un SMS. Dans les cas où l'enfant changeait de routine, par exemple s'il partait en voyage ou si les parents n'étaient pas en mesure d'enregistrer le journal un certain jour de la semaine, la personne qui s'occupait de l'enfant était autorisée à reprendre l'enregistrement la semaine suivante, au jour correspondant.

(D'après Place & Hoff, 2011, p. 1837)

Tableau 5. Exemple d'opérationnalisation du LID par catégories de contexte communicationnel et catégories de partenaires conversationnels

Contexte/Personne	***M d'h/j***	***Définition***
Catégories de contexte communicationnel		
Heure du coucher	0,43	Activités liées à la préparation pour la sieste ou le sommeil, y compris s'habiller, lire, prier, raconter des histoires
Lecture de livres	0,25	Lecture ou consultation de livres
Temps en voiture	0,89	Activité ayant lieu lors des déplacements en voiture
Garde d'enfants	1,11	Activités liées à la garde d'enfants et aux camps de vacances
Habillage/toilette	0,82	Habillage du matin, changement de vêtements, bain, brossage des dents, nettoyage
Repas	1,91	Déjeuner, dîner, petit-déjeuner et collations
Médias	0,91	Regarder la télévision et des vidéos ou jouer sur l'ordinateur
Jeux à l'intérieur	2,28	Jouer avec des jouets à l'intérieur de la maison, colorier, danser
Jeux à l'extérieur	1,28	Jouer dans le jardin, nager dans une piscine, jouer à la plage, marcher dans un parc
Courses	0,48	Accompagner les adultes faire des courses
Repos solitaire	0,09	Enfant couché au lit ou se reposant
Autre	0,74	Activités peu fréquentes telles que l'apprentissage de la propreté, l'église, aider la mère à nettoyer la maison, accompagner la mère pour des courses
Catégories de partenaires conversationnels		
Deux parents	3,27	Deux parents présents*
Mère seulement	4,41	Mère présente et père absent*
Père seulement	0,88	Père présent et mère absente*
Grands-parents	0,10	Grands-parents présents et parents absents*
Grand-mère	0,40	Grand-mère seule présente et parents absents*
Frères et sœurs	0,18	Jouer avec les frères et sœurs, indépendamment de la présence d'amis et de cousins
Enseignant	1,10	Interagir avec l'enseignant ou les enseignants à la garderie
Baby-sitter	0,35	Sous la garde de la/le baby-sitter
Amis	0,26	Jouer avec des amis
Seul	0,07	Enfant seul (*e.g.*, regarder la télévision, se reposer)
Autre parenté	0,16	Oncles, tantes ou cousins et absence des personnes mentionnées précédemment

Note. *M* = moyenne, h = heures, j = jour. *Indépendamment de la présence d'autres individus.

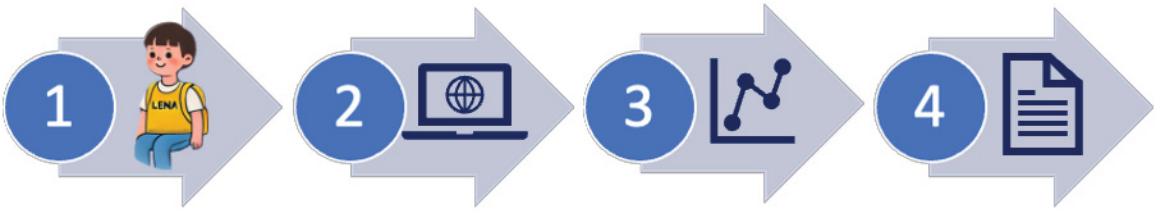
(D'après Place & Hoff, 2011, p. 1838)

Figure 9. Enfant portant le gilet avec l'appareil LENA™



(D'après OpenAI, 2024b)

Figure 10. Schéma du traitement des données via LENA™



(D'après LENA Foundation, n.d. ; OpenAI, 2024a)

De manière détaillée, l'outil LENA™ peut être utilisé pour estimer automatiquement des mesures linguistiques suivantes (Gilkerson & Richards, 2020) :

- nombre de mots prononcés par des adultes (*Adult Word Count*) ;
- nombre de vocalisations produites par l'enfant (*Child Vocalization Count*) ;
- nombre de tours de conversation enfant-adulte (*Conversational Turn Count*).

Le dispositif est normalisé et validé, grâce à la comparaison systématique entre le codage automatique et les transcriptions manuelles humaines (Bastianello et al., 2023; Cristia et al., 2021; Richards et al., 2017) pour plusieurs langues : l'anglais américain (Xu et al., 2009), le français européen (Canault et al., 2016) et le français canadien (Orena et al., 2019), l'italien (Bastianello et al., 2023), le néerlandais (Bruyneel et al., 2021; Busch et al., 2018), le suédois (Schwarz et al., 2017), le vietnamien (Ganek & Eriks-Brophy, 2018), le chinois (Gilkerson et

al., 2015), le coréen (McDonald et al., 2021) ainsi que l'hébreu et l'arabe (Levin-Asher et al., 2022).

En outre, des mesures de précision ont également été fournies pour l'espagnol (Marchman et al., 2017; Weisleder & Fernald, 2013). À notre connaissance, il n'existe pas d'étude utilisant LENA™ pour le russe. Il est néanmoins important de valider l'outil pour chaque langue, car chacune possède des caractéristiques phonétiques et acoustiques propres, avant de préconiser son usage dans des buts scientifiques, diagnostiques et thérapeutiques (Canault et al., 2016). Il serait également très profitable de comparer les résultats obtenus via LENA™ avec d'autres évaluations, telles que des questionnaires parentaux normalisés.

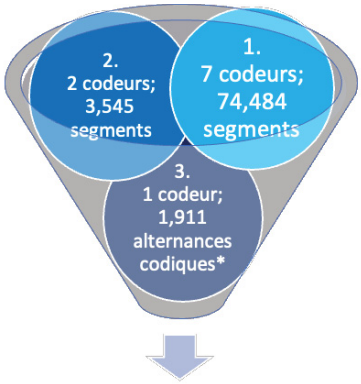
Même si les avantages de l'utilisation du dispositif sont très attirants, ses algorithmes d'analyse acoustique actuel ne lui permettent pas de s'adapter facilement aux divers environnements bilingues, de reconnaître et de séparer l'expérience linguistique individuelle d'un enfant (Liu & Kager, 2017). Pour cette raison, dans l'étude sur les jeunes bilingues espagnol-anglais, un codeur hispanophone a dû écouter les enregistrements pour déterminer si chaque segment de 5 minutes du discours de l'enfant était en espagnol, en anglais ou dans les deux langues (Marchman et al., 2017). De même, Kremin et al. (2022), ayant travaillé sur les alternances codiques parentales français-anglais du *Montreal Bilingual Corpus* (Orena, Byers-Heinlein & Polka, 2019, cité dans Kremin et al., 2022), constitué à l'aide du LENA™, ont dû faire manuellement une identification des langues et une transcription des alternances codiques pour une journée (16 heures maximum) de chaque participant (n = 21). La procédure est présentée dans la Figure 11 ci-dessous.

Ainsi, la méthode directe, même dans le cas du traitement automatisé avec LENA™, nécessite, comme toute étude basée sur des enregistrements, un codage et/ou une transcription détaillée demandant beaucoup de temps et de main-d'œuvre (De Houwer, 2018). Contrairement aux rapports parentaux et aux enquêtes, ce type de collecte de données est chronophage et intrusif, ce qui peut expliquer pourquoi il n'est pas aussi fréquemment utilisé (Schalley & Eisenchlas, 2022).

✳ ✳ ✳

Nous venons d'étudier d'une manière détaillée la question des méthodes – directes et indirectes – d'évaluation de l'input, chacune ayant ces points forts et ces limites. Avant de détailler les mesures de l'input que nous avons repérées dans la littérature sur le bilinguisme précoce, nous présenterons les différentes composantes de l'input mesurées indirectement à l'aide des rapports. Cette classification est un fruit du travail de Kašćelan et al. (2022), qui ont étudié de nombreux questionnaires utilisés dans les études sur les enfants bilingues.

Figure 11. « Pipeline » de transcription et de codage décrivant le nombre de codeurs et de segments à chaque étape (Kremin et al., 2022)



1. Identification de langue et de locuteur dans les segments de 30 sec

2. Transcription des segments d'alternances codiques

3. Encodage de l'emplacement syntactique et des raisons apparentes pour chaque alternance codique

* 20% des alternances codiques sont également codées par un deuxième codeur pour garantir la fiabilité

(D'après Kremin et al., 2022, p. 723)

2.2.3.2 Différentes composantes de l'input évaluées indirectement

Pour identifier les composantes de l'expérience bilingue que les questionnaires étaient censés documenter, les chercheurs ont adopté une méthode inductive, permettant d'identifier (1) les concepts généraux, (2) les composantes spécifiques de ces concepts et (3) la manière d'opérationnalisation de chaque composante. Nous avons fourni une illustration pour le concept d'« exposition » selon Kašćelan et al. (2022), dans le Tableau 6. Cet exemple illustre les différences méthodologiques des études dans l'opérationnalisation de la mesure de la fréquence relative, qui peut être évaluée par une échelle Likert avec des adverbes quantifiant proposés ou par une estimation parentale en pourcentage. Les différentes sources de l'input sont également prises en compte : les mères, les parents, l'adelphie[1] (les frères et les sœurs), ou toutes les personnes qui s'occupent de l'enfant.

Dans le Tableau 7, les 15 composantes de l'exposition mesurées indirectement sont classées d'après le pourcentage de questionnaires les documentant (de la composante la plus répandue à la composante la plus rarement documentée). La description et les commentaires des auteurs accompagnent les composantes établies, s'ils ont été disponibles. Notons que le tableau original comprenait deux variables – l'exposition et l'utilisation. Nous n'avons présenté ici que les composantes concernant l'exposition.

[1] Le terme, issu de la botanique et désignant « la réunion de plusieurs étamines par la soudure de leurs filets » (adelphie, n. d.), est un mot épicène et neutre pour indiquer les personnes issues des mêmes parents, indépendamment de leurs genres. Pour plus d'informations sur cette notion, *cf.* Grelley (2012) et UNSA Éducation (2019).

Tableau 6. Concept global « exposition », sa composante – fréquence relative – et ses opérationnalisations possibles

Concept global	***Composantes mesurées***	***Opérationnalisation***
exposition	fréquence relative d'exposition	(1) de la mère à l'enfant (échelle de 5 points, adverbes quantifiant)
		(2) chaque personne s'occupant de l'enfant séparément : fréquence à laquelle elle parle chaque langue à l'enfant (échelle de 3 points, adverbes quantifiant).
		(3) adelphes avec l'enfant (échelle de 6 points, adverbes quantifiant)
		(4) exposition aux langues à la maison avec les parents (échelle de 5 points, pourcentages)

(D'après Kašćelan et al., 2022, p. 33)

2.2.3.3 Début d'exposition bilingue

Parmi les composantes présentées dans le Tableau 7 (Kašćelan et al., 2022), de nombreux questionnaires proposés dans le cadre des études sur le bilinguisme chez les enfants déterminent la ***durée d'exposition*** à travers différents interlocuteurs ou contextes et à partir d'un *certain âge*, qui est soit pré-spécifié, soit défini par les rapporteurs (*e.g.,* Antonijevic-Elliott et al., 2020; Byers-Heinlein et al., 2018; De Houwer, 2002; Gagarina et al., 2010; Prentza et al., 2019).

La mesure la plus fondamentale de l'input chez l'enfant grandissant avec plusieurs langues est donc son ***âge de début de l'exposition bilingue*** (ADE, *age of onset*, *AoO*), marquant la fin d'une période d'acquisition monolingue dans le cas du bilinguisme séquentiel (Armon-Lotem & Meir, 2018). En revanche, les bilingues simultanés sont exposés à plusieurs langues dès leur naissance et n'expérimentent pas de période d'acquisition d'une seule langue (Serratrice, 2018). De la même manière, leur ***âge chronologique*** (AC, *chronological age*, *CO*) est égal à leur ***durée d'exposition***[1] (DdE, *length of exposure*, *LoE*). Cette dernière est une autre mesure d'exposition de base, correspondant au temps écoulé depuis le début de l'exposition bilingue jusqu'au moment présent (Armon-Lotem et al., 2011; Paradis, 2011a). Ainsi, la distinction principale entre les différents types d'input pour les enfants bilingues concerne le ***temps relatif du début de l'input***[2] dans chaque langue, en termes de De Houwer (2018).

[1] La DdE = l'AC– son ADE (Armon-Lotem & Meir, 2018).
[2] "relative timing of input in two languages", notre traduction.

Tableau 7. Exposition aux langues documentée dans 48 questionnaires sur le bilinguisme chez les enfants (Kašćelan et al., 2022)

Exposition (concept global 96 %)

composantes mesurées	*description*	*n*	*%*
***(1)** Interlocuteur/ contexte/activités* (langue utilisée)	**- *langue(s) utilisée(s)*** avec des interlocuteurs spécifiques/dans certains contextes/au cours d'activités/la combinaison de ces éléments ; - n'est pas ***demandé(e) en termes relatifs*** ; - peut également inclure l'***input indirect*** (*i.e.*, les interlocuteurs de l'enfant parlent entre eux) NB. Deux opérationnalisations comprennent une option sur le mélange codique. En outre, deux opérationnalisations ont posé des questions sur les contacts de l'enfant cible avec des enfants du même groupe ethnique et avec des enfants monolingues de LSoc.	31	65%
***(2)** Fréquence d'exposition* (relative)	**- *exposition*/*utilisation*** des langues avec les interlocuteurs, dans certains contextes ou au cours des activités ; - ***demandé(e) en termes relatifs*** (*e.g.*, adverbes de fréquence tels que « jamais », « parfois », « souvent » et « toujours », et pourcentage) ; - peut également inclure l'***input indirect*** NB. Dans un questionnaire, deux opérationnalisations comprennent des options sur le mélange codique.	29	60%
(3) Heures (H) par jour	- basée sur une unité de temps ; peut être liée à des interlocuteurs/contextes/activités/leur combinaison ; - le N d'H par jour de la semaine est indiqué, ce qui permet également de mesurer le N d'H par semaine pendant lesquelles l'enfant cible est exposé à une langue, à un interlocuteur, à un contexte ou à une activité spécifique	20	42%
***(4)** Âge/période d'exposition (E)* (par rapport à l'interlocuteur/au contexte)	- âge et périodes depuis ou pendant lesquelles l'enfant a été exposé à une certaine langue et par un interlocuteur spécifique (*e.g.*, les parents, les adelphes, etc.) ou dans un certain lieu/contexte (*e.g.*, la maison, l'école, etc.). NB. Une opérationnalisation contient des sous-questions sur les jours/les heures par semaine dans une garderie en dehors de l'école. Classée ici, car les questions ont été posées en fonction de l'âge d'exposition. Une autre opérationnalisation contient également une composante basée sur l'unité de temps (nombre de parties de journée par semaine). Classée ici, car la question porte sur l'exposition depuis une période spécifique de la vie.	17	35%
***(5)** H par semaine*	- basée sur une unité de temps ; peut être liée à des interlocuteurs/contextes/activités/leur combinaison; - opérationnalisations ne peuvent pas aider à déduire le N d'H d'exposition par jour, mais qui renseignent plutôt sur la semaine entière (*e.g.*, le N moyen d'H par semaine passées avec la personne qui s'occupe principalement de l'enfant et les Ls utilisées).	16	33%

(6) Nombre (N) d'interlocuteurs	interlocuteurs qui vivent avec l'enfant, passent du temps et interagissent avec lui, s'en occupent, parlent chaque langue à l'enfant, de qui l'enfant entend une langue spécifique (*e.g.,* N d'enfants parlant la LH à l'école) NB. Dans plusieurs opérations, les questionnaires demandent le nombre d'interlocuteurs dans chaque langue ou dans une langue spécifique, qui pourrait donc également être classée dans la catégorie « Interlocuteur/contexte/activités (langue utilisée) » (cf. ci-dessous dans le même tableau).	15	31%
(7) Changements dans l'exposition		12	25%
(8) Exposition précoce	jusqu'à un certain moment de la vie précoce (avant l'âge de 4 ans, avant la période préscolaire/scolaire, jusqu'à l'âge de 8 ans, etc.) ; il peut s'agir de l'un des éléments suivants : fréquence de l'exposition, exposition aux langues en relation avec des contextes (lieux, activités) ou des interlocuteurs, moment où l'exposition a commencé, interlocuteurs avec lesquels l'enfant a le plus interagi au cours de cette période.	9	19%
(9) H de sommeil/(r)éveil		6	13%
(10) Dialecte des interlocuteurs/E		5	10%
(11) Mélange codique	toute question relative au mélange codique dans l'exposition	6	13%
(12) Interlocuteur (autre)	toute autre question sur les interlocuteurs de l'enfant : *e.g.*, données démographiques sur leurs amis, les parents des amis de l'enfant cible (sont-ils originaires d'un pays de la LH/LSoc ?)	3	6%
(13) Changements dans le N d'interlocuteurs		2	4%
(14) Nativité des interlocuteurs	si la LM est demandée pour un plus grand nombre d'interlocuteurs que les seuls parents/éducateurs ; sinon, ces informations ont été classées dans les données démographiques	2	4%
(15) Semaines par an	passées dans un certain environnement (*e.g.* l'école)	1	2%

Note. Les auteurs ont défini les composantes regroupées autour : (a) des interlocuteurs (6 – leur nombre, 13 – les changements les concernant, 14 – leur nativité, 10 – leurs dialectes parlés, 12 – autre question) ; (b) de l'exposition (8 – précoce, 7 – changements dans l'exposition, 4 – âge/période d'exposition) ; (c) de la quantité (3 – heures par jour, 5 – heures par semaine, 15 – semaines par ans, 9 – heures de sommeil/de (r)éveil) ; (d) de la fréquence (2 – d'exposition relative) ; (e) des langues utilisées (1 – par les interlocuteurs spécifiques, dans différents contextes, pendant diverses activités, 11 – mélange codique).

(D'après Kašćelan et al., 2022, p. 33)

Dans la section 1.2.2, nous avons décrit les deux voies du développement bilingue précoce, correspondant à (1) l'***acquisition simultanée de deux langues premières*** (*Bilingual First Language Acquisition*, *BFLA*), ou ***2L1***, et à (2) l'***acquisition précoce d'une deuxième langue/une langue seconde*** (*Early Second Language Acquisition*, *ESLA*), ou ***L2P*** (De Houwer, 2019b). Or, de nombreuses publications plaidant en faveur des effets de l'input dans le développement bilingue ne font pas cette différence, comme si les bilingues constituaient une population unique, ce qui n'est évidemment pas le cas, d'après Carroll (2017). Effectivement, les jeunes bilingues L2P commencent par être exposés à une seule

langue, et comme il existe des différences entre le développement bilingue simultané et la trajectoire monolingue (Serratrice, 2018), De Houwer (2018) défend la position qu'il faille systématiquement prendre en considération la distinction entre les jeunes enfants bilingues 2L1 et L2P. Non seulement la DdE mais aussi d'autres aspects de l'input sont très différents selon que les enfants grandissent dans un environnement 2L1 ou L2P, tels que le nombre d'interlocuteurs de l'entourage dans les deux langues, leur nativité et/ou leur niveau de la maîtrise de ces langues. De Houwer (2018) suppose que les enfants 2L1 grandissant dans une famille mixte ont potentiellement de nombreux autres membres de la famille ainsi que ses amis parlant l'une ou les deux langues ; alors que si les enfants L2P grandissent dans une famille monolingue, la probabilité que les membres de la famille et les amis parlent plus d'une langue est plus faible[1].

S'il est assez simple de déterminer la DdE pour les bilingues 2L1 et les bilingues L2P immigrés, pour ceux nés dans un foyer où la L1 diffère de la LSoc, il faut, en revanche, explorer les routines dès leur jeune âge pour évaluer l'exposition à la L2 via les interactions avec l'adelphie, les jeux ou les médias avant l'école (Armon-Lotem & Meir, 2018). Plusieurs questionnaires utilisés dans les études sur les enfants bilingues prennent en compte l'ADE, l'AC et la DdE ainsi que d'autres composantes propres à l'exposition aux langues (*cf.* le Tableau **6**, le Tableau 7 et l'Annexe A.1).

Parmi ces études, nous pouvons citer le travail de Paradis (2011a) sur les bilingues L2P âgés de 4;10 à 7 ans au Canada, ayant de 3 jusqu'à 62 mois d'exposition à l'anglais L2 tout en étant exposés à leur L1 (chinois, hindi, espagnol, arabe ou d'autres langues) dès la naissance. Bien que la DdE ait permis de prédire les scores du lexique et de la morphologie verbale en anglais, l'AC a été un facteur plus significatif : les enfants plus âgés étaient plus en avance dans leur maîtrise de l'anglais. Armon-Lotem & Meir (2018) expliquent ces résultats par l'échantillon des bilingues séquentiels ayant différentes L1. La grande variété ethnolinguistique, les attitudes à l'égard de ces langues n'ayant pas toutes le même statut et les attitudes à l'égard du statut de prestige de l'anglais à la fois au Canada anglophone et en tant que *lingua franca* pourraient influencer le rôle de l'exposition relative. Cette interprétation est basée sur l'étude de Armon-Lotem et al. (2014), qui ont trouvé que la DdE avait des effets significatifs pour les enfants bilingues israéliens ayant le russe comme L1, mais pas pour les enfants bilingues anglais-hébreu vivant dans la communauté où l'anglais était très utilisé. Nous présenterons divers facteurs pouvant impacter l'input et le développement bilingue dans la partie 2.3.

[1] En tous cas, les interlocuteurs ayant un excellent niveau de la maîtrise en L2 sont potentiellement plus rares dans l'environnement L2P (Brehmer & Kurbangulova, 2017).

✳ ✳ ✳

Outre l'ADE et la DdE qui sont considérés comme des mesures très approximatives de l'exposition relative, d'autres mesures quantitatives sont utilisées pour les enfants bilingues simultanés et séquentiels (Armon-Lotem & Meir, 2018). D'après les auteures, il s'agit de celles qui mesurent « le degré d'***exposition relative*** »[1] dans chaque langue par rapport à l'autre, et « la densité d'***exposition absolue*** »[2] dans l'une des langues ou dans les deux (p. 195). Cependant, De Houwer (2018) considère qu'il est inadéquat d'utiliser le terme « degré » (*amount*) et propose la mesure de la ***fréquence*** relative ou absolue de l'input. Pour décrire « l'environnement d'input linguistique[3] » (De Houwer, 2011) des enfants bilingues, la chercheure suggère d'étudier :

> La fréquence à laquelle les enfants entendent chacune de leurs langues, en examinant à la fois la ***fréquence absolue***, en comptant le nombre d'énoncés ou de conversations (ou toute autre unité d'analyse) dans chaque langue, et la ***fréquence relative***, en exprimant ces fréquences absolues en tant que proportion de la quantité totale d'input entendu par les enfants. (De Houwer, 2009, p. 97)

Nous partageons l'avis de De Houwer (2009) sur la définition de la fréquence et nous apprécions sa cohérence dans la dénomination des mesures de l'input (De Houwer, 2018). Nous allons toutefois présenter par la suite les noms des mesures quantitatives de l'input tels qu'elles sont le plus souvent mentionnées dans la littérature, en utilisant les termes de l'exposition et de l'input comme étant synonymes (*cf.* 2.1.1).

2.2.3.4 Exposition relative ou courante

L'***exposition relative*** est souvent déterminée par des questionnaires dans lesquels les parents sont invités à estimer la proportion d'input à chaque langue ou à donner des détails sur les modalités de garde des enfants (les personnes et les langues qu'elles parlent), et sur les routines quotidiennes à différents âges de l'enfant et la ou les langue(s) utilisée(s) pour chaque activité (Armon-Lotem & Meir, 2018). Ensuite, on calcule les proportions d'utilisation de chaque langue par rapport à l'autre, généralement exprimées en pourcentage d'un total inconnu (De Houwer, 2018).

Des effets d'exposition relative ont été constatés pour le développement des compétences phonologiques, de la morphosyntaxe et du lexique (*cf.* 2.1.2). Ruiz-Felter et al. (2016) ont étudié l'exposition relative de 91 enfants bilingues espagnol-anglais, âgés de 5 ans, résidant

[1] "relative amount of exposure", notre traduction.
[2] "the density of global exposure", notre traduction.
[3] Pour en apprendre plus, *cf.* la section 2.3.1.

aux États-Unis en lien avec leur compétence phonologique dans les deux langues. Afin d'établir les proportions de l'exposition et de l'usage des langues, les chercheurs ont utilisé des questionnaires pour les parents et les enseignants (*cf.* Tableau 8 pour la procédure). Les résultats ont montré que l'exposition courante en espagnol (LNon-Soc) et en anglais (LSoc) et leur usage par l'enfant prédisait une meilleure connaissance des consonnes et des voyelles des deux langues.

Tableau 8. Procédure de la collecte et du traitement de données pour l'obtention des scores de l'exposition courante et de l'usage des langues par les enfants participants

Pour caractériser l'expérience linguistique, on a demandé aux parents de décrire le programme d'activités de leur enfant, heure par heure, pour *un jour de semaine* et *un jour de week-end typique*, en indiquant les personnes impliquées dans les activités, la durée de ces activités et le langage généralement utilisé et entendu par l'enfant (Peña et al., 2014, cité dans Ruiz-Felter et al., 2016). Un questionnaire similaire a été remis aux enseignants afin d'obtenir des informations sur l'input et l'usage langagiers de l'enfant en classe. Les enseignants ont décrit l'emploi du temps de l'enfant au cours d'*une journée type*, qui comprenait : les activités de l'enfant et le domaine du programme, la personne impliquée dans les activités, la durée de ces activités et la langue typiquement utilisée et entendue par l'enfant sur une base d'une demi-heure pendant chaque activité. À partir du rapport parental, le nombre d'heures pendant lesquelles les enfants ont entendu (input) et utilisé (usage) chaque langue a été calculé pour *un jour de semaine* et *un jour de week-end*. De même, l'input et l'usage ont été calculés pour *une journée d'école*. L'estimation parentale pour les heures d'école a été remplacée par le rapport de l'enseignant. L'estimation pondérée de l'input et de l'usage des langues a été générée à partir des estimations combinées des parents et des enseignants pour les jours de semaine (en les multipliant par cinq) et les jours de week-end (en les multipliant par deux).

(D'après Ruiz-Felter et al., 2016, p. 5-6)

Des rapports des parents et des enseignants ont été également employés par Gutiérrez–Clellen et Kreiter (2003) afin d'étudier l'exposition courante à la maison et à l'école, les activités de littératie (liées à la lecture et l'écriture) ainsi que l'exposition passée, même si la dernière évaluation était très approximative (*cf.* 2.2.3.4). Ils ont utilisé un questionnaire très détaillé pour 57 enfants bilingues, âgés de huit ans, résidant aux États-Unis avec l'espagnol L1 (LNon-Soc) et l'anglais L2 (LSoc). L'exposition relative en L1 était le seul facteur prédictif de la compétence grammaticale des enfants dans cette langue, aucun rapport n'a été établi entre l'exposition relative en LSoc et sa compétence grammaticale.

MacLeod et al. (2013) ont étudié l'influence de l'exposition courante à la langue sur le développement du vocabulaire réceptif d'enfants bilingues simultanés français-allemand au Québec. Pour cela, l'exposition à chaque langue a été évaluée via le questionnaire parental (*cf.* Tableau 9) pour neuf enfants ayant 4;4 ans en moyenne, ainsi que leurs compétences lexicales en allemand (LNon-Soc) et en français (LSoc). Les résultats obtenus ont montré que les enfants étaient exposés à leurs deux langues d'une manière déséquilibrée (plus exposés au

français qu'à l'allemand), ce qui entraînait un ralentissement du développement du vocabulaire réceptif dans la LNon-Soc, tandis que la LSoc progressait au rythme des enfants monolingues francophones. Selon les chercheurs, l'approche OPOL ne semble pas être une stratégie suffisante pour garantir le développement des deux langues, la fréquence d'input relative étant effectivement un facteur crucial.

Tableau 9. Procédure du traitement de données pour l'obtention des scores de l'exposition courante

La question la plus complexe à analyser était le degré d'exposition aux langues avec différents interlocuteurs au cours d'*une semaine type*. Pour analyser ces résultats, une journée standard de 12 heures a été choisie comme référence et la proportion d'exposition à chaque langue a été calculée sur cette période. Lorsque les deux langues étaient utilisées dans le même contexte - comme le français et l'allemand utilisés à la maison les jours de semaine - le temps était réparti de manière égale entre les deux langues. Par exemple, pour un jour de semaine typique, un enfant qui aurait été exposé uniquement au français pendant huit heures à la garderie et qui aurait été exposé à la fois au français et à l'allemand à la maison pendant les quatre heures restantes, l'exposition linguistique de l'enfant serait de 10 heures de français (huit heures à la garderie et quatre heures partagées avec l'allemand) et de deux heures d'allemand (quatre heures partagées avec le français).

(D'après MacLeod et al., 2013, p. 136)

✳ ✳ ✳

Selon les résultats que nous venons de décrire, plus les enfants bilingues reçoivent d'input relatif dans une langue, plus leur niveau de compétence dans cette langue sera élevé. Nous avons constaté que la LNon-Soc est plus sensible à la variation du degré d'exposition relative et l'input dans cette langue joue un rôle primordial pour son développement langagier, par opposition au développement de la LSoc (Brehmer & Kurbangulova, 2017). Nous avons également énuméré quelques exemples d'estimation de l'exposition relative. Malgré son caractère approximatif, les effets de la fréquence relative sont constatés pour de nombreux aspects du développement langagier chez les enfants bilingues. Selon De Houwer (2018), ceci est due au fait que la fréquence relative est sous-jacente à la fréquence absolue avec laquelle les enfants entendent des énoncés et des mots dans chacune de leurs langues.

2.2.3.5 Exposition cumulative

Étant donné que l'input, surtout dans un contexte bilingue, est extrêmement variable et peut changer pour chaque langue aux différents moments de la vie de l'enfant à la suite d'un événement[1], la durée d'exposition seule, ainsi que l'exposition renseignée pour une période

[1] *e.g.*, les changements de la situation familiale, différents modes de garde, les voyages et les déménagements, l'arrivée des adelphes, la modification des stratégies langagières parentales en réponse à l'agentivité de

concrète, ne reflètent pas assez précisément cette dynamique. Elin Thordardottir (2014) a proposé un autre calcul du degré d'exposition relative en français et en anglais tout au long de la vie des enfants bilingues à Montréal à partir de questionnaires parentaux (Thordardottir, 2011; Thordardottir et al., 2006). Unsworth et al. (2011) et Unsworth (2013) ont proposé de prendre en compte le pourcentage d'exposition durant toute la vie de l'enfant bilingue. À notre connaissance, Sharon Unsworth et ses collègues ont été les premiers[1] à combiner la durée d'exposition et le pourcentage d'exposition courante en une seule variable appelée la ***durée d'exposition cumulative*** (Pearson & Amaral, 2014). La ***durée d'exposition cumulative*** (DEC) de Unsworth (2013) est basée également sur une évaluation rétrospective réalisée par les parents concernant les personnes avec lesquelles l'enfant a passé du temps, en semaine et le week-end, et de la langue dans laquelle ces personnes s'adressaient à lui durant différentes activités[2] (Armon-Lotem & Meir, 2018 ; De Houwer, 2018). Ces renseignements permettent d'obtenir le pourcentage actuel de temps par semaine pendant lequel l'enfant est exposé à la langue cible (la LSoc, le néerlandais, dans le cas de Unsworth, 2013). Afin de calculer la DEC, la même procédure est appliquée pour toutes les années précédentes, permettant de définir le pourcentage d'exposition à la LSoc par semaine pour chaque année. Ensuite, la proportion d'exposition à la LSoc pour l'année est établie. En additionnant ces chiffres, on obtient les années cumulées d'exposition à la LSoc, à partir desquelles les années d'exposition à l'autre langue (deuxième L1, ou LH, en termes de Unsworth, 2013) sont également calculées (Armon-Lotem & Meir, 2018).

D'après De Houwer (2018b), ces informations sont exprimées en « une mesure absolue unique visant à "réduire" le nombre réel d'années d'exposition aux langues en un nombre virtuel d'années de vie pendant lesquelles les enfants n'ont vraisemblablement entendu que cette langue, quel que soit leur âge »[3] (p. 132). Prenons l'exemple de l'échantillon des enfants bilingues de 5 ans dont les valeurs moyennes étaient les suivantes pour le néerlandais : la DdE traditionnelle est de 5,4 ans (*ET* = 0,26), la DEC est de 2,8 (*ET* = 0,97) avec le pourcentage de l'EC de 55% (*ET* = 20,5) (Unsworth, 2013). Donc, les enfants bilingues âgés de 5;4 ans en moyenne ont eu 2;8 ans d'exposition « pure » au néerlandais. Unsworth (2013) suggère que la DEC peut servir de base de comparaison avec les monolingues plutôt que l'AC. Ses résultats ont montré un effet significatif de la durée d'exposition sur le marquage du genre dans les

l'enfant, etc. À un moment donné, l'input peut être très restreint en termes de fréquence globale d'usage dans une langue, voire même s'interrompre temporairement, pour ensuite reprendre selon un schéma opposé (De Houwer, 2018).

[1] Voir aussi Gutiérrez–Clellen et Kreiter (2003) pour une tentative moins élaborée.

[2] Pour plus de détails, voir le manuel BiLEC (Unsworth, 2016b) disponible via le dépôt d'instruments en ligne IRIS : https://www.iris-database.org/details/w2WiG-emMWK.

[3] "<…> a single absolute measure aiming to "compact" the real number of life years that children heard a particular language as part of their total bilingual input into the virtual number of life years that children presumably heard just that language, regardless of their age", notre traduction.

déterminants en néerlandais par les enfants. Mais une fois appariés sur la DEC, il n'y avait plus de différences entre les bilingues et les monolingues : les scores des enfants bilingues ont été aussi élevés (ou plus élevés) que ceux des monolingues (Unsworth, 2013). Rodina et Westergaard (2017) ont trouvé que la DEC était un prédicteur significatif pour le marquage du genre en russe chez les enfants bilingues, alors que pour le marquage en norvégien, c'était le cas de leur AC. Selon les chercheures, malgré la transparence du système de genre en russe, le degré d'exposition est crucial pour son acquisition réussie, l'âge précoce de début de l'exposition n'étant pas une condition suffisante (Rodina & Westergaard, 2017). Bien évidemment, d'autres recherches supplémentaires sont nécessaires pour tester l'applicabilité de la notion de DEC à d'autres domaines et à d'autres apprenants (Unsworth, 2013). Par exemple, Unsworth (2014) a trouvé que la DEC n'était pas une mesure significative pour l'acquisition de « *scrambling* », en supposant que ce n'est pas le degré d'exposition qui y contribue mais plutôt la disponibilité d'un input de qualité.

Quoiqu'il en soit, ce calcul proposé est très prometteur et permet d'affiner les mesures quantitatives disponibles, en obtenant des mesures de l'exposition actuelle (courante) et passée (Armon-Lotem & Meir, 2018). Cependant, la comparaison entre les bilingues et monolingues reste toujours un point méthodologiquement discutable (De Houwer, 2018b).

Est-il justifié de comparer des enfants dont la maturité est à des niveaux développementaux différents, comme pour des enfants bilingues âgés de 5 ans 4 mois, ayant une DEC de 2 ans 8 mois, comparés aux enfants monolingues de 3 ans ? Long et Rothman (2014) objectent que cette méthodologie comparative de Unsworth (2013) ne tient pas compte du fait que les enfants plus jeunes n'ont pas le même développement de la théorie de l'esprit ou des mécanismes liés au contrôle cognitif, tels que la mémoire de travail pour la cognition verbale et non verbale, que les enfants plus âgés. Selon les auteurs, la maturité cognitive est nécessaire pour l'acquisition de certains aspects du langage, sans laquelle certaines de ses propriétés ne peuvent pas être articulées, malgré la disponibilité des structures linguistiques nécessaires dans l'input.

De Houwer (2018b) trouve également un obstacle méthodologique à la validité des informations obtenues. D'après elle, il est peu probable que les parents puissent reconstituer avec précision toute la vie de leurs enfants et qu'ils sachent avec certitude quelle langue les gens parlaient à leurs enfants en leur absence. De même, Armon-Lotem et Meir (2018) constatent que la méthode d'évaluation de l'exposition relative basée sur les déclarations des parents présente des faiblesses, puisqu'elle ne peut pas refléter l'exposition réelle et absolue à chaque langue et ne contient pas d'informations sur les structures linguistiques reçues.

2.2.3.6 Exposition absolue

De Houwer (2018b) catégorise la ***fréquence d'input cumulative*** (la DEC) en tant que mesure de la ***fréquence d'input absolue***, qui peut être définie à son tour de la manière suivante :

> un décompte du nombre d'années, de mois, de semaines ou même d'heures pendant lesquelles les enfants ont entendu des langues particulières, des catégories linguistiques, des fonctions pragmatiques, des éléments lexicaux ou tout autre élément linguistique[1]. (De Houwer, 2018, p. 133)

L'***exposition absolue*** est donc évaluée à travers le DAE dans chaque langue individuellement, sans prendre en compte son rapport avec les autres langues, et peut rendre compte de la densité de l'input global dans une langue donnée. Ainsi, les enfants ayant 50 % d'exposition relative pour toutes leurs langues, peuvent en entendre réellement en moyenne 500 mots par heure dans une langue et 2500 mots dans une autre (Armon-Lotem & Meir, 2018).

En effet, le DAE peut être mesurée d'une manière ***quantitative*** (*e.g.*, le nombre de tours, d'énoncés, d'occurrences de mots, de syllabes), et d'une manière plus ***qualitative*** via la richesse et la disponibilité des éléments linguistiques (*e.g.*, la fréquence de chaînes phonémiques, d'éléments lexicaux, d'inflexions ou de constructions syntaxiques spécifiques, la longueur moyenne des énoncés (LME), le nombre de types de mots) (Armon-Lotem & Meir, 2018).

Dans la section 2.2.3.1.3, nous avons expliqué les défis que représente cette méthode directe demandant beaucoup de ressources. Pour cette raison, il n'existe que quelques études ayant observé la fréquence d'input absolue dans le contexte bilingue, y compris la recherche emblématique de Annick De Houwer (2014) sur le discours maternel en Belgique, qui a empiriquement prouvé que les enfants bilingues ne reçoivent pas moins d'input que les enfants monolingues (*cf.* 2.2.1.2). Elle a enregistré et transcrit les interactions dyadiques en néerlandais de 16 mères de familles bilingues français-néerlandais ainsi que de 30 mères de familles monolingues avec leurs premiers-nés de 13 mois, puis à nouveau sept mois plus tard, à la maison (De Houwer, 2014). Le discours maternel a été analysé pour 13 mesures de fréquence suivantes : le nombre de (1) tours, (2) d'énoncés (*utterances*), (3) de types de mots, (4) d'occurrences (*tokens*) de mots, (5) de morphèmes et (6) de syllabes ; *au niveau énonciatif :* (7) le nombre moyen d'énoncés par tour ; *au niveau lexical :* (8) le nombre moyen

[1] « <…> a count of the number of years, months, weeks, or even hours that children heard particular languages, linguistic categories, pragmatic functions, lexical items, or any other linguistic element », notre traduction.

de mots par énoncé et (9) le nombre le plus élevé de mots par énoncé ; *au niveau morphologique :* (10) le nombre moyen de morphème par énoncé (LME) et (11) le nombre le plus élevé de morphèmes par énoncé ; *au niveau syllabique :* (12) le nombre moyen de syllabes par énoncé et (13) le nombre le plus élevé de syllabes par énoncé. Après avoir contrôlé les variables démographiques, les résultats pour les mères des familles bilingues n'ont pas été différents de ceux des mères de familles monolingues obtenus dans les mêmes conditions. Les différences observées ont concerné l'âge des enfants : les mères ont parlé plus avec les enfants plus âgés, néanmoins les interactions des enfants n'ont pas été étudiées.

La deuxième étude la plus connue du domaine est celle de Marchman et al. (2017) qui ont comparé la fréquence d'input relative et absolue et leurs effets sur les compétences langagières chez 18 enfants bilingues espagnol-anglais âgés de trois ans. En ce qui concerne l'exposition absolue, les chercheurs ont enregistré et comptabilisé le nombre de mots du DAE dans les deux langues grâce à la technologie LENA™. Suite à l'entretien parental, les informations sur la fréquence d'input relative ont été obtenues et converties en pourcentage d'exposition courante en espagnol et en anglais. Marchman et al. (2017) ont constaté une variabilité considérable parmi les familles bilingues dans le nombre de mots adressés aux enfants dans les deux langues, confirmant ainsi les résultats en espagnol pour les monolingues (Weisleder & Fernald, 2013). En comparant les résultats de ces deux études, De Houwer (2018) note qu'au moins pour une des langues d'un enfant bilingue (ici, l'espagnol), il n'y a pas de différence avec les enfants monolingues dans la quantité absolue d'input reçu. Concernant la comparaison entre les renseignements données par les parents sur l'exposition relative et les mesures absolues, ces deux estimations différentes ont été modérément corrélées. Or, des incohérences ont été également constatées : sur deux enfants exposés à 80% à l'espagnol, d'après les déclarations des parents, l'un a entendu 190 mots d'espagnol par heure, tandis que l'autre a entendu jusqu'à sept fois plus (Armon-Lotem & Meir, 2018). Marchman et al. (2017) supposent qu'on a demandé aux parents d'évaluer l'exposition courante pour une semaine, alors que les enregistrements LENA™ ont été faits que pour une ou deux journées de la semaine. Selon Armon-Lotem & Meir (2018), les échantillons des interactions dans des contextes naturels donnent effectivement une meilleure image de l'exposition courante et, s'il s'agit d'une analyse longitudinale, de l'exposition passée. Finalement, pour les compétences langagières des enfants, les chercheurs n'ont trouvé que des corrélations modérées avec l'exposition relative, alors que les mesures absolues les prédisaient de manière plus cohérente (Marchman et al., 2017). La nécessité d'étudier l'exposition absolue des enfants à chaque langue est donc évidente.

Une autre recherche souvent citée en lien avec la fréquence des constructions linguistiques spécifiques dans l'input porte sur la réalisation du pronom sujet (exprimé *vs*. nul) en espagnol chez les enfants bilingues anglais-espagnol (Paradis & Navarro, 2003). La

principale question était de savoir si la réalisation du pronom sujet exprimé en espagnol plus élevée chez les enfants bilingues par rapport aux enfants monolingues pouvait être attribuée à la fréquence de ces éléments dans l'input qu'ils entendent ou à l'interférence interne due au contact linguistique. Le discours parental a révélé des schémas assez similaires aux productions enfantines, ce qui pourrait signifier que ces particularités sont principalement dues à l'input reçu, et non au contact des langues. Cependant, les auteurs n'ont pas été en mesure de fournir des preuves claires permettant de préciser laquelle de ces deux raisons possibles est à l'origine des performances de l'enfant, en suggérant la nécessité de réaliser d'autres études sur la qualité d'input parental. Nous aborderons les aspects qualitatifs de l'input par la suite.

✳ ✳ ✳

Nous constatons que l'exposition relative à une langue rapportée par les questionnaires parentaux ne peut pas être directement convertie en une quantité absolue d'exposition à un input linguistique particulier. Les mesures absolues s'avèrent être plus précises pour évaluer l'impact de l'input sur l'acquisition du langage chez les enfants. Pourtant, l'évaluation des observations réelles reste extrêmement chronophage et la méthode directe est intrusive et difficile à mettre en place (*cf.* Tableau 3). Pour cela, De Houwer (2018b) suggère que la fréquence des structures du DAE n'est pas un seul facteur possible de l'exposition absolue et qu'on devrait prêter notre attention *au temps total* pendant lequel les enfants entendent potentiellement la langue - ce qui peut être déterminé plus facilement à l'aide d'un ***journal d'input langagier*** (*cf.* 2.2.3.1.2). L'auteure admet néanmoins l'importance de procurer les données observables afin de valider les réponses rapportées. En guise de conclusion, nous avons récapitulé les différentes mesures quantitatives de l'input que nous venons de présenter dans le Tableau 10. Les références sont citées à titre d'exemple et ne sont pas exhaustives.

Tableau 10. Différentes mesures quantitatives de l'input repérées dans la littérature (2003-2022)

Mesure d'input		***Définition***	***Particularité(s)***	***Référence(s)***
en anglais	***en français***			
(1) Age of onset (AoO)	âge de début de l'exposition bilingue (ADE)	mesure d'*exposition de base* chez les jeunes enfants bilingues marquant la fin de la période d'exposition monolingue	ne tient pas compte de la variation du degré d'exposition/de la fréquence d'input à chaque langue au cours des années ou des mois, ni de la répartition de l'exposition entre les interlocuteurs ou les contextes	ALDeQ (Paradis et al., 2010) ; ALEQ (Paradis, 2011a) ; PaBiQ (Tuller, 2015) ; facteurs proximaux (Armon-Lotem et al., 2014) ; Unsworth et al. (2011) ; Bedore et al. (2016)11/12/2024 14:15:00
(2) Length of exposure (LoE)	durée d'exposition (DdE)	mesure d'*exposition relative* (*cf. supra* 4) très sommaire calculant le temps écoulé depuis le début de l'exposition bilingue (= l'âge chronologique (AC) – l'ADE) ; pour les 2L1, la DdE est égale à l'AC		
(3) Relative timing of the start of input in two languages: ***BFLA, ESLA***	temps relatif du début de l'input bilingue	notion semblable à l'*âge de début de l'exposition bilingue*, l'âge du premier contact régulier avec les deux langues est crucial : l'acquisition bilingue dès la naissance ou d'abord l'acquisition d'une L1 ?	distingue les deux types des enfants bilingues : ceux ayant deux langues premières (**2L1**) et ceux qui expérimentent une acquisition précoce d'une langue seconde (**L2P**)	De Houwer (2018b, 2019)
(4) Relative (amount of) exposure, or current exposure, or relative input frequency	(degré d') exposition relative/ courante, fréquence relative d'input	mesure *approximative* d'exposition à chaque langue *par rapport à l'autre*, généralement exprimée en pourcentage, évaluée le plus souvent par les parents via les questionnaires	détaille la *routine* à différents âges de l'enfant et la (les) langue(s) utilisée(s) pour chaque activité ; quantifie l'*exposition relative* au cours d'une période donnée (*courante*) plutôt que la durée globale	Dijkstra et al. (2016) ; Gutiérrez–Clellen & Kreiter (2003) ; Ruiz-Felter et al. (2016) ; Thordardottir (2011) ; Thordardottir et al. (2006) 11/12/2024 14:15:00

Frequency of exposure (FoE)	fréquence d'exposition			Armon-Lotem & Ohana (2017) ; Kašćelan et al. (2022)
Degree of Exposure (DoE)	degré d'exposition (DE)		distingue le DE générale (directe et indirecte) et le DE directe	MILQ (Liu & Kager, 2017)
(5) Cumulative Length of Exposure (CLE, or CLoE)	durée d'exposition cumulative	mesure d'*exposition relative* (*cf. infra* 4) plus précise prenant en compte toute la vie de l'enfant bilingue (dès la naissance jusqu'au moment présent)	mesure l'exposition au fil du temps ; donne une estimation de l'exposition à la langue cible au cours d'une année donnée	Unsworth et al. (2011) ; BiLEC (Unsworth, 2016b) ; Cohen & Mazur-Palandre (2018); Rodina & Westergaard (2017) ; Serratrice & De Cat (2020)
(6) Absolute exposure, or absolute input frequency	exposition absolue, fréquence d'input absolue	*au sens plus large :* mesure de *temps total d'exposition* à la langue cible pour une période donnée	calcul basé sur les informations très détaillées obtenues via un journal d'input langagier tenu par les parents pour chaque jour d'une semaine (ou durant une période plus longue)	De Houwer (2018b)
		au sens plus étroit : évaluée en mesurant le discours adressé à l'enfant dans chaque langue, indépendamment de l'autre, *e.g.,* le nombre de mots par unité de temps	rend compte de la densité de l'exposition globale à une langue donnée, d'aspects plus qualitatifs de l'exposition, c'est-à-dire de la présence et de la fréquence d'éléments linguistiques spécifiques	De Houwer (2014) ; Marchman et al. (2017)

(D'après Armon-Lotem & Meir, 2018; De Houwer, 2018b; Kašćelan et al., 2022)

✳ ✳ ✳

Dans la partie précédente, nous avons décrit l'exposition absolue, qui rend compte de la densité de l'input global à une langue donnée mais aussi de ses *aspects plus qualitatifs* tels que la ***fréquence d'éléments linguistiques spécifiques*** (Armon-Lotem & Meir, 2018). Paradis (2011a) a également souligné que les mesures dites qualitatives – telles que la ***richesse d'input*** – peuvent comprendre des mesures quantitatives, comme la fréquence. De même, Rowe (2012) confirme que les mesures de quantité et de qualité sont associées l'une à l'autre, en citant l'exemple de Hoff et Naigles (2002) sur les parents qui non seulement parlent plus en quantité mais aussi produisent des propos plus diversifiés, donc de meilleure qualité. Bien que la fréquence d'input (sa quantité) et les types spécifiques d'input (sa qualité) soient liés, leurs effets peuvent être confondus avec ceux du ***SSE,*** le contrôle de cette variable étant par conséquent préconisé (Rowe, 2012). Par ailleurs, les questions suivantes se posent : où passe la frontière entre les mesures purement quantitatives et qualitatives ? et dans quelle mesure l'impact de l'input est déterminé par sa quantité, sa qualité ou les deux ?

En outre, les modalités de communication et l'usage des médias importent aussi pour la qualité. Il peut s'agir de l'input direct adressé à l'enfant dans les interactions dyadiques, entre plusieurs parties, en personne ou par téléphone/appel en visio, ou bien l'input est indirect comme dans la parole entendue dans les conversations des autres, les médias (dessins animés, vidéos sur YouTube, radio, livres audios, etc.), ou lors d'un spectacle (De Houwer, 2018b).

2.2.3.7 Diversité des éléments linguistiques

De nombreuses recherches monolingues déterminent la ***diversité du lexique parental*** en tant que mesure basique de la qualité de l'input, souvent calculée en nombre de ***types*** de mots[1], ou en nombre de racines différentes produites (Rowe, 2012). Dans l'étude longitudinale sur le rôle de l'input dans le développement langagier des 47 enfants de 14 à 46 mois, issus des familles ayant différents SSE, Huttenlocher et al. (2010) mesurent la diversité du discours à la fois pour les personnes s'occupant des enfants et pour les enfants. Pour évaluer la ***diversité du lexique***, les chercheurs comptent le nombre de types de mots produits par les individus (*type-token ratio*). Pour évaluer la ***diversité de la syntaxe***, ils examinent les structures syntaxiques à deux niveaux hiérarchiques - à l'intérieur des propositions (***diversité***

[1] Les types de mots sont considérés comme une mesure de fréquence, donc quantitative, par De Houwer (2014). *Cf.* la section 2.2.3.6.

des constituants[1]) et entre les propositions (***diversité des propositions***[2]). Les résultats de Huttenlocher et al. (2010) indiquent que la diversité du discours parental antérieur prédit de manière significative la diversité correspondante du discours ultérieur de l'enfant. Cette relation est probablement bidirectionnelle, car le discours antérieur de l'enfant prédit également le discours parental ultérieur pour le lexique, mais pas pour la syntaxe. Enfin, les chercheurs constatent que le développement du langage est lié au SSE et influencé par la variabilité du discours parental.

Outre la diversité du lexique, Rowe (2012) considère qu'il est intéressant d'étudier d'autres mesures de la qualité de l'input telles que la ***sophistication du lexique parental*** (*e.g.,* les mots rares) et l'usage du ***discours décontextualisé***, c'est-à-dire, expliquer, faire des narrations, faire semblant/imiter, parler de façon non immédiate pendant la lecture d'un livre, donner des définitions formelles (Snow et al., 2001, cité dans Rowe, 2012). Ainsi, pour la quantité d'input parental, elle calcule le nombre total des occurrences produites et, pour la qualité d'input, – la *diversité du lexique* (*i.e.*, le nombre total de types de mots), la *sophistication du lexique* (*i.e.*, le nombre total de mots rares) et *les énoncés décontextualisés* (*i.e.*, explications, narrations et imitations[3]). La chercheure a constaté qu'en tenant compte du niveau d'éducation des parents (un des facteurs du SSE), les parents qui utilisaient davantage de mots différents ou de mots rares lors des interactions avec leurs enfants de 30 mois avaient des enfants dont le vocabulaire était plus étendu un an plus tard que les parents qui utilisaient moins de mots différents ou de mots rares. De même, les parents qui parlaient davantage avec leurs enfants d'événements passés ou futurs (le discours décontextualisé) avaient des enfants dont le vocabulaire était plus étendu un an plus tard que les parents qui produisaient moins de narrations. Il est important de préciser que Rowe (2012) n'a pas trouvé de corrélations entre le SSE et la présence des narrations dans l'input parental, tandis que toutes les autres mesures ont été liées au SSE.

---

[1] Sept différents types d'augmentation des constituants sont identifiés : 1 – adjectifs, 2 – adverbes modifiant les verbes, 3 – adverbes modifiant les adjectifs ou les adverbes, 4 – les phrases prépositionnelles, 5 – les phrases nominales sans préposition et en dehors des positions argumentatives, 6 – les possessifs, 7 – les quantificateurs pour les noms de masse.

[2] Il s'agit de sept types de propositions : 1 – la ***coordination*** (deux propositions jointes par « *et* » ou « *ou* ») ; les propositions adjointes qui, soit précèdent la proposition principale (2 – la ***proposition adjointe première***), soit suivent la proposition principale (3 – la ***proposition adjointe deuxième***); les propositions relatives qui, soit modifient le sujet de la proposition principale (4 – la ***proposition relative sujet***), soit modifient l'objet de la proposition principale (5 – la ***proposition relative objet***) ; les propositions subordonnées qui sont soit le sujet de la proposition principale (6 – ***le sujet de la proposition principale***), soit l'objet de la proposition principale (7 – l'***objet de la proposition***).

[3] Les catégories des énoncés décontextualisés sont suivantes : les ***explications*** qui établissent un lien logique entre des objets, des événements, des concepts ou des conclusions ; les ***imitations*** (simuler les interactions, notamment en faisant représenter un objet par un autre, en attribuant des actions, des pensées ou des sentiments à des objets inanimés, en assumant un rôle ou une personnalité, en mettant en œuvre des scénarios ou des routines) ; les ***narratives*** (parler de ce qui s'est passé ou qui se passera dans le futur).

L'étude plus récente de Hsu et al. (2017) a montré que la ***diversité des verbes*** dans l'input parental adressé aux enfants âgés 21 mois (1;9) avait un impact plus significatif sur leur diversité verbale ultérieure 6 mois plus tard (à âge de 2;3 ans) que la quantité. Les auteurs admettent qu'il est également important d'étudier l'impact possible du SSE et d'autres facteurs.

2.2.3.8 Statut socio-économique de la famille

Selon Hoff (2006), le ***statut socio-économique*** (SSE) de la famille comprend généralement le niveau d'études des parents (le plus souvent celui des mères), les professions des parents et leur prestige, le revenu du foyer, ainsi que les indices de privation (*e.g.,* logement précaire et surpeuplé, chômage, insécurité alimentaire, droit à des repas scolaires gratuits et autres difficultés matérielles) (Paradis, 2023). Le SSE peut comprendre une de ces variables ou constituer une variable composée, souvent considérée comme plus informative (Rowe, 2018). Or, parmi ces variables, De Cat (2021) a trouvé que c'est le niveau d'études maternel qui contribuait de manière cruciale à l'impact global du SSE sur le développement du langage chez les enfants. D'après les résultats de Hoff-Ginsberg (1998), les mères ayant un niveau d'études plus élevé parlent davantage à leurs enfants, utilisent un vocabulaire plus riche, poursuivent plus fréquemment le sujet des énoncés précédents de leurs enfants, émettent moins fréquemment des directives de comportement et posent plus fréquemment des questions.

Les recherches sur les enfants monolingues ont montré que le SSE de la famille a un impact sur la qualité et la quantité d'input, ce qui, à son tour, a un impact sur le développement du langage chez les enfants (Rowe, 2018; Rowe & Snow, 2020). Le SSE est donc souvent utilisé comme indicateur de la qualité d'input (De Cat, 2021) et un puissant prédicteur de nombreux aspects du développement de l'enfant, notamment du développement du lexique (Hoff, 2003). Dans l'ensemble, les parents issus de milieux plus favorisés ont tendance à parler davantage avec leurs enfants que les parents issus de milieux moins favorisés (Hoff & Tian, 2005). En effet, l'augmentation du stress et des problèmes de santé mentale due aux facteurs de privation énumérés ci-dessus peuvent réduire les interactions que les parents ont avec les enfants (Halle et al., 2014; Rowe, 2018). Selon Perkins et al. (2013), un SSE bas a un impact important sur le développement cognitif et la performance langagière chez l'enfant, à cause d'un stress chronique élevé des parents et de la qualité inférieure de l'environnement familial en termes de pratiques de littératie, de langage et de styles parentaux (De Cat, 2021).

Pourtant, des exceptions à cette règle générale sont régulièrement observées : certains parents de milieu défavorisé parlent plus que les parents ayant un SSE plus élevé (Rowe, 2018). De même, pour des enfants bilingues espagnol-anglais à Miami, Oller et Eilers (2002) ont trouvé que les enfants de familles avec un SSE plus élevé avaient un avantage pour l'anglais

(LSoc), tandis que les enfants de familles avec SSE moins élevé avaient un avantage pour l'espagnol (LNon-Soc).

Quant aux familles bilingues, les études existantes fournissent des informations contradictoires sur la relation entre le niveau d'études de la mère et l'input qu'elle apporte en L1 et en L2 (Sorenson Duncan & Paradis, 2020b). Certaines rapportent que le niveau d'étude maternel plus élevé est associé à un plus grand usage de la LSoc (Bohman et al., 2010; Oller & Eilers, 2002; Prevoo et al., 2014), mais d'autres observent que les mères ayant un niveau plus élevé parlent plus la LNon-Soc (Gathercole et al., 2016; Hammer et al., 2012). Ainsi, les effets du SSE de la famille et du niveau d'études maternel sont impactés par le contexte bilingue. En conclusion, le SSE peut avoir un impact varié sur la LNon-Soc et la LSoc (Paradis et al., 2022).

2.2.3.9 Variété et richesse de sources

La qualité de l'input varie en fonction de divers facteurs : de sa richesse, des contextes dans lesquels il est fourni, de la variété du nombre et du type de ses sources (Unsworth et al., 2019). La ***richesse*** de l'input fait référence à « la *diversité* et à la *complexité* du langage auquel les enfants sont confrontés dans le cadre de certaines activités et interactions » (Paradis, 2023, p. 803) et peut être mesurée soit dans sa globalité (toutes les sources combinées), une mesure composée de la fréquence et de la densité des activités – telles que les jeux vidéo, les médias, la lecture ou les jeux avec des amis – ou bien plus spécifiquement, *e.g.,* par la ***diversité des interlocuteurs*** ou l'***usage des médias*** au cours d'une semaine moyenne (Paradis, 2023; Unsworth et al., 2019).

La richesse dépend considérablement de la variabilité propre au contexte bilingue, et par conséquent, de la variété des sources d'input mises à disposition des enfants, présentée dans le Tableau 11. Nous y retrouvons non seulement la diversité des sources d'interlocuteurs possibles (*e.g.*, parents, adelphes, amis, etc.), mais aussi celle des contextes d'apprentissage tels que l'école (instruction académique, en collectivité), la littératie (en interaction avec les adultes et en autonomie) et les médias (en mode passif/perçu ou en interaction). Ces sources peuvent être opérationnalisées différemment. Il s'agit entre autres du nombre d'(inter)locuteurs de la langue cible (Gollan et al., 2015), des activités liées à la littératie (Scheele et al., 2010) et de l'exposition à l'alternance codique (Byers-Heinlein, 2013). Nous présenterons les sources de la richesse de l'input et leurs aspects qui nous paraissent les plus importants dans les sections qui suivent.

Tableau 11. Variabilité des sources d'input chez les enfants bilingues

Sources d'input	***Facteurs significatifs***	***Mesures possibles***
Parents	• niveau d'études (SSE) ; • niveau de la maîtrise des langues de l'enfant ; • usage des langues avec l'enfant et avec les autres (politique linguistique familiale, modèles d'usage, stratégies interactionnelles, alternance et mélange codiques) ; • attitudes et identités familiales ; • activités langagières (*e.g.* lecture partagée, jeux de langues) ; • réceptivité parentale lors de ces activités	proportion d'énoncés parentaux contenant l'alternance codique (Bail et al., 2015; Kaushanskaya & Crespo, 2019)
Adelphie et pairs	• ordre de naissance ; • taille de famille ; • usage des langues avec les adelphes et les pairs par l'enfant ; • usage des langues par les adelphes et les pairs, ainsi que leurs compétences dans ces langues	nombre d'amis parlant principalement la langue (*e.g.*, Jia & Fuse, 2007)
Autres (inter)locuteurs	• accès à la communauté linguistique et culturelle ; • diversité des interlocuteurs dans l'environnement ; • compétences des locuteurs dans les deux langues de l'enfant (natifs, non-natifs, niveau de la maîtrise)	nombre d'interlocuteurs différents (Crespo & Kaushanskaya, 2021; Place & Hoff, 2011)
Crèche, garderie, école (maternelle, élémentaire)	• input fourni par les éducateurs ; • attitude des éducateurs envers le bilinguisme ; LSoc : • âge de début d'exposition régulière (lié à l'entrée à l'école) ; LNon-Soc : • input académique ; • littératie dans la LNon-Soc ; • occasion de rencontrer des pairs parlant la même langue • maintien des connexions culturelles	
Littératie	• lecture partagée, assistée • compétence en littératie (lecture/écriture)	nombre de livres lus
Médias	• engagement des parents dans le processus	heures de visionnage de la télévision

(D'après Unsworth, 2016; Paradis, 2023)

2.2.3.9.1 Diversité des (inter)locuteurs

Il a été constaté que les enfants dont les parents et les éducateurs proposent un input plus diversifié et complexe ont un rythme d'acquisition langagière plus rapide (Huttenlocher et al., 2002). Selon Huttenlocher et al. (2010), c'est la variété des sources qui garantit l'exposition à des structures syntaxiques diversifiées. Place et Hoff (2011, 2016) suggèrent que

la ***diversité des locuteurs***[1] serait une mesure de la qualité de l'input particulièrement importante pour l'acquisition d'une LNon-Soc. De même, les résultats de Gollan et al. (2015) montrent que l'interaction régulière avec de multiples locuteurs de LNon-Soc est un moyen d'améliorer la compétence lexicale dans cette langue chez les enfants bilingues. Crespo & Kaushanskaya (2021) ont examiné l'effet de la diversité des locuteurs sur l'apprentissage de mots situationnel (*cross-situational word learning*) par les enfants bilingues et monolingues. Leur étude a mis en évidence que l'input fourni par plusieurs locuteurs pourrait être utile particulièrement aux enfants ayant des capacités d'attention soutenue plus faibles.

Outre l'input adulte, l'adelphie impacte également les compétences langagières des enfants bilingues. Ainsi, Tsinivits et Unsworth (2021) rapportent les compétences plus élevés en lexique réceptif et productif ainsi qu'en complexité morphosyntaxique en néerlandais (LSoc) chez les enfants bilingues grec-néerlandais ayant un frère aîné ou une sœur aînée par rapport aux jeunes bilingues premiers-nés. De même, parler la LNon-Soc avec ses pairs permet de mieux la maintenir, selon les résultats obtenus pour l'arabe L1 chez les adolescents syriens après 5 ans d'exposition à L2 (Paradis et al., 2022).

2.2.3.9.2 Littératie et médias

Partant du principe que la lecture partagée, les narrations, les conversations et le visionnage de programmes télévisés éducatifs ont un impact positif sur le lexique et la compréhension chez les jeunes enfants bilingues, Scheele et al. (2010) ont examiné l'impact de ces ***activités linguistiques enrichissantes*** (*cf.* Tableau 12) sur la L1 et la L2 au sein des familles maroco- et turco-néerlandaises aux Pays-Bas. Les analyses ont révélé un fort impact des activités orales et celles de la littératie sur les compétences en L1 et en L2 chez les enfants bilingues de 3 ans.

Cependant, ce travail n'a pas révélé de lien direct entre le temps passé avec les médias et le développement langagier. Par ailleurs, Sorenson Duncan & Paradis (2019) estiment que le fait de regarder davantage la télévision peut avoir un impact négatif sur le développement des compétences en L2, car cela réduit le temps consacré à d'autres activités interactives avec l'adelphie, par exemple. On parlerait plutôt d'un effet significatif des activités linguistiques dans leur ensemble sur l'acquisition du langage. En effet, Jia et Paradis (2015) ont observé que l'implication dans les médias, les activités extrascolaires et culturelles, ainsi que la socialisation en mandarin (LNon-Soc), étaient associées à de meilleures compétences narratives dans cette langue chez les bilingues d'âge scolaire (6;9-10;10 ans) au Canada. D'après Sun et al. (2022), l'usage des médias et le nombre de livres à la maison prédisent le lexique en LNon-Soc, comme

[1] Pour les catégories d'interlocuteurs identifiées par les chercheures, *cf.* Tableau 5.

c'était le cas dans leur étude à Singapour. Quant à la littératie, Bayram et al. (2019) ont déclaré que le degré de la littératie en turc (LNon-Soc) permettait de prédire des capacités plus fortes en syntaxe complexe turque chez des adolescents bilingues (10-15 ans) turco-allemands en Allemagne.

Tableau 12. Activités linguistiques attribuées à la richesse de l'input

Activité linguistique	*Mesures*	*Évaluation*
lecture	8 questions sur la fréquence de la lecture partagée : *À quelle fréquence lisez-vous un livre d'images à votre enfant ?*	échelle de Likert en 5 points, avec des scores allant de 1 (jamais) à 5 (tous les jours)
récit des histoires	4 questions sur la fréquence des différents types de narration (par exemple, histoires vraies, histoires drôles, contes) : *À quelle fréquence racontez-vous à votre enfant des histoires inventées, des contes de fées ou des légendes ?*	
conversations	5 questions, couvrant différentes formes d'interaction orale avec l'enfant, y compris des conversations sur des expériences personnelles, des souvenirs partagés et des discussions sur des sujets d'intérêt général : *À quelle fréquence parlez-vous avec votre enfant de ses expériences, par exemple avec quels enfants il/elle a joué ?*	
chants	4 questions sur la fréquence à laquelle l'enfant chantait ou écoutait des chansons et des berceuses : *À quelle fréquence chantez-vous des chansons avec votre enfant ?*	
télévision éducative	2 questions relatives à la fréquence à laquelle l'enfant regardait des programmes télévisés destinés aux jeunes enfants et ayant un but éducatif : *À quelle fréquence votre enfant regarde-t-il des programmes télévisés qui expliquent des choses, tels que Sesame Street ?*	

(D'après Scheele et al., 2010, p. 123)

2.2.3.9.3 Alternance codique

Deux particularités du bilinguisme bien connues, l'alternance codique[1] (*code-switching, CS*) et le mélange codique, ont été étudiés notamment dans le discours parental adressé aux enfants bilingues en lien avec l'input et les compétences langagières des enfants (Armon-Lotem & Meir, 2018). Selon De Houwer (2018b), les parents diffèrent dans le nombre absolu d'énoncés mixtes (combinant des morphèmes de deux langues) qu'ils utilisent en s'adressant

[1] Un terme générique comprenant, d'un côté, (1) l'alternance des codes au sein d'un même événement conversationnel et dans un même tour de parole (alternance codique), et de l'autre côté, (2) le mélange d'éléments de deux codes au sein d'un même énoncé (mélange codique) (Alby, 2013). Selon l'auteure, on distingue : (1) l'alternance inter-phrastique (*inter-sentential code-switching*), l'alternance extra-phrastique (*extra-sentential code-switching*), l'alternance situationnelle (*situational switching*), l'alternance conversationnelle (*conversational switching*), l'alternance métaphorique (*metaphorical switching*); (2) le mélange codique (code-mixing), l'alternance codique intra-phrastique (*intra-sentential code switching*), le transfert / l'insertion.

aux enfants. Il a été montré que les enfants bilingues sont généralement sensibles au taux global de mélange codique dans l'input et qu'ils ajustent leur taux global de mélange codique en conséquence, même à un stade précoce du développement (Comeau et al., 2003).

En ce qui concerne l'impact de l'exposition relative au mélange codique sur l'acquisition du langage, Byers-Heinlein (2013) a étudié 168 enfants âgés de 1;5 à 2;2 ans à Vancouver (Canada) et a constaté que le mélange codique dans l'input parental avait un effet négatif sur le lexique en anglais (LSoc) chez ces jeunes bilingues. À l'aide de l'Échelle de mélange des langues (*Language Mixing Scale, cf.* Tableau 13), plus de 90% des parents bilingues ont déclaré avoir recours à l'alternance codique lorsqu'ils s'adressent à leurs enfants, sa fréquence variant considérablement selon les parents. À l'instar de Tare et Gelman (2011), il a été défini que le mélange codique est un comportement courant chez les parents d'enfants bilingues. Les auteurs ont également fourni les preuves d'une association entre un mélange codique plus élevé dans l'input parental et un lexique en anglais plus restreint chez les enfants bilingues de 1;5 an (en compréhension) et 2 ans (en production), après avoir contrôlé la variable d'exposition relative. Pourtant, d'autres études n'ont pas relevé d'impact négatif de l'alternance codique sur le développement langagier (Bail et al., 2015; Carbajal & Peperkamp, 2020; Place & Hoff, 2016). Kaushanskaya et Crespo (2019) apportent une précision, en indiquant que la capacité de traitement cognitif des enfants bilingues espagnol-anglais (n = 174, 7;8 ans) a déterminé si l'exposition à l'alternance codique facilitait ou entravait les compétences linguistiques. Ainsi, pour les enfants ayant une mémoire de travail verbale élevée, une plus grande exposition à l'alternance codique était associée à des niveaux plus élevés de compétence linguistiques. En revanche, pour les enfants ayant une mémoire de travail verbale plus faible, une plus grande exposition à l'alternance codique était associée à des niveaux plus faibles de compétence linguistiques.

Tableau 13. Éléments de l'échelle de mélange des langues

	question	***aspect évalué***	***évaluation***
1.	Il m'arrive souvent de commencer une phrase en anglais, puis de passer à l'autre langue.	alternance codique inter-phrastique	échelle de Likert en 7 points, où 1 correspond à « très vrai », 4 à « assez vrai » et 7 à « pas du tout vrai »
2.	Il m'arrive souvent de commencer une phrase dans une autre langue, puis de passer à l'anglais.		
3.	J'emprunte souvent un mot d'une autre langue lorsque je parle anglais.	emprunt	
4.	J'emprunte souvent un mot anglais lorsque je parle une autre langue.		
5.	En général, je mélange souvent l'anglais et d'autres langues.	estimation globale du mélange codique	

(D'après Byers-Heinlein, 2013, p. 36)

Orena & Polka (2019) ont examiné comment les enfants monolingues et bilingues de 8-10 mois abordent la tâche de la segmentation des mots lorsque le flux d'input contient deux langues. Les chercheurs ont démontré que, contrairement aux sujets monolingues, les enfants bilingues segmentaient dans leurs 2L1, leurs systèmes linguistiques étant ainsi représentés séparément dès leur première année de vie. Dans cette étude, les enfants bilingues dont les parents mélangeaient les codes plus souvent ont montré des performances plus stables en matière de segmentation par rapport aux enfants dont les parents utilisaient moins de mélange codique, qui eux ont réussi à segmenter seulement dans leur langue dominante.

Sans avoir étudié l'impact de l'alternance codique sur le développement langagier des enfants, Kremin et al. (2022) se sont concentrés sur sa variation dans l'input parental, grâce à l'analyse minutieuse des enregistrements d'une journée de la vie quotidienne des participants. La fréquence des différentes raisons apparentes pour lesquelles les parents changent de code a été mise en évidence, ainsi que la comparaison de l'évaluation parentale de leurs habitudes langagières (*Échelle de mélange des langues*, Byers-Heinlein, 2013) avec les données réelles. Les résultats suggèrent que le questionnaire ne peut détecter qu'une partie (14%) de la variation de la fréquence de l'alternance codique des parents. Les chercheurs constatent que les parents alternent les codes plus souvent entre les phrases qu'à l'intérieur d'une même phrase, et cette tendance augmente avec l'âge des enfants. Quant aux raisons de l'alternance codique, il a été déterminé que les parents bilingues recourent à cette pratique afin de renforcer la compréhension, d'enseigner des mots, c'est-à-dire, de favoriser l'acquisition bilingue.

2.2.3.9.4 Niveau de maîtrise des langues

Le niveau des compétences langagières des parents – souvent désigné dans la littérature par « le degré de nativité[1] » (p. 805) – est considéré comme une source de différences individuelles dans le développement bilingue (Paradis, 2023). Comme il a déjà été mentionné, de nombreuses études ont confirmé pour les enfants de tous les âges que l'input provenant de locuteurs moins compétents dans cette langue ne favorise pas autant son développement que l'input plus compétent (Buac et al., 2014; Chondrogianni & Marinis, 2011; Hammer et al., 2012; Hoff et al., 2020; Paradis, 2011a; Paradis & Jia, 2017; Place & Hoff, 2011, 2016; Sorenson Duncan & Paradis, 2020a; Unsworth et al., 2019).

Il n'est toutefois pas clair, comme Unsworth et al. (2019) le remarquent bien, si c'est la quantité d'input natif plutôt que non-natif qui importe, ou la qualité de tout input non-natif. Pour cela, les chercheures ont examiné la relation entre les propriétés qualitatives de l'input et un certain nombre de compétences langagières chez les enfants bilingues de 3 ans au Pays-Bas.

[1] « degree of nativeness », notre traduction.

Unsworth et al. (2019) ont constaté que le ***degré de non-nativité*** dans l'input parental était une source significative de variation individuelle dans les capacités lexicales et morphosyntaxiques en néerlandais LSoc chez les jeunes bilingues tout comme la ***constellation familiale*** en termes d'usage de la langue par les parents et la ***richesse de l'input*** (la mesure dans laquelle les familles participaient à des activités langagières et à celles de la littératie en LSoc).

Erika Hoff et al. (2020) ont étudié l'influence du niveau de maîtrise de l'anglais chez les mères ayant l'espagnol L1 sur la qualité de leur DAE. Les mères maîtrisant moins bien l'anglais avaient une LME plus courte et moins de types de mots diversifiés que le groupe de mères ayant l'anglais comme L1. Leurs résultats suggèrent que le DAE par des locuteurs L1 et des locuteurs L2 ayant un bon niveau de compétence en L1 est plus riche pour l'acquisition du langage que l'input fourni par les locuteurs ayant un niveau de compétence langagière plus limité.

En outre, il serait pertinent de prendre en considération la compétence langagière non seulement en L2 mais aussi en L1 chez les parents et d'autres locuteurs L1 en contact régulier avec la L2 (Brehmer & Kurbangulova, 2017 ; Paradis, 2023). En effet, l'input qu'ils produisent représente potentiellement une variété interlangue, une déviation de la langue standard telle qu'elle est/était parlée dans un contexte monolingue.

✳ ✳ ✳

Nous venons d'explorer en détail la question des mesures plausibles de l'input, en prenant en compte à la fois les aspects quantitatifs et qualitatifs ainsi que leurs multiples dimensions, tout en soulignant la complexité de leur description, de leur collecte et de leur opérationnalisation. Nous aborderons ensuite la discussion des facteurs susceptibles de moduler l'input et d'influencer le développement langagier. Certains de ces facteurs sont opérationnalisés en tant que mesures d'input elles-mêmes, tandis que d'autres sont considérés comme des covariables qu'il est important de prendre en compte pour mener une analyse plus réfléchie et justifiée.

2.3 Facteurs modulant l'input et le développement langagier

Quant aux facteurs modulant l'input, les auteurs distinguent traditionnellement les facteurs ***proximaux*** (*proximal*) et ***distaux*** (*distal factors*) (Grüter & Paradis, 2014, p. 5-6). Nous les présenterons dans la section suivante.

2.3.1 Facteurs proximaux et distaux

Les ***facteurs proximaux*** comprennent les mesures de base de la quantité d'input, telles que l'âge chronologique, l'âge d'exposition bilingue, la durée d'exposition et la quantité d'input quotidien dans une langue donnée (Armon-Lotem et al., 2014; Grüter & Paradis, 2014). Ces mesures ont été détaillées dans la section 2.2.3, nous n'y reviendront pas. Les ***facteurs distaux*** – *e.g.* le niveau d'études parental ou le SSE, la taille de famille, l'ordre de naissance et le statut des langues (Armon-Lotem et al., 2014; Hoff, 2006; Pearson, 2007) – se réfèrent à des influences environnementales étendues qui ont la capacité de modeler les facteurs proximaux et d'apporter également une contribution de qualité supplémentaire au développement du langage chez l'enfant (Grüter & Paradis, 2014). Certains de ses effets ont déjà été abordés dans la section 2.2.3 sur la qualité de l'input. Nous n'y reviendrons pas non plus, et les autres seront décrits par la suite.

Conformément à Grüter & Paradis (2014), « 'l'***expérience'*** au sens large et distal complète et façonne de manière critique 'l'***input***' au sens le plus primaire et proximal »[1] (p. 6). De Houwer (2011) ne parle pas d'expérience mais de « l'***environnement d'input linguistique*** » (*language input environment*) d'un enfant bilingue et détermine les facteurs y contribuant de façon suivante :

> L'***environnement d'input linguistique*** est le terme général que j'utilise pour désigner un certain nombre d'aspects différents de l'input linguistique que les enfants entendent. Il s'agit notamment du nombre d'énoncés que les enfants entendent dans une langue, de la durée pendant laquelle les enfants ont entendu une langue, de la manière dont les langues sont réparties entre les parents dans une famille bilingue et de la manière dont les parents réagissent au choix langagier de l'enfant. Les trois premiers facteurs sont tous liés à la ***fréquence de l'input*** (par exemple, la durée pendant laquelle un enfant aura entendu une langue est en fait une mesure de la fréquence), qui est très probablement le facteur environnemental le plus important dans l'acquisition du bilinguisme[2]. (De Houwer, 2011, p. 223)

Cette chercheure utilise également la notion des facteurs « ***proximaux*** » et « ***distaux*** » associés à l'input (De Houwer, 2018b, p. 129). Les premiers sont en lien étroit

[1] « 'experience' in the wider, more distal sense critically complements and shapes 'input' in its most basic, proximal sense », notre traduction.

[2] "'Language input environment' is the overall term I use to refer to a number of different aspects of the language input that children hear. These include, but are not limited to, the number of utterances children hear in a language, the length of time children have heard a language, the way languages are distributed among parents in a bilingual family, and the way parents respond to children's choice of language. The first three all relate to input frequency (e.g., the length of time that a child will have heard a language is in fact a frequency measure), which is most likely the most important environmental factor in bilingual acquisition", notre traduction.

avec la parole réelle, le discours réel que les enfants entendent à un moment donné ou au fil du temps ; les derniers sont d'ordre psychosocial et culturel. Les exemples énumérés par De Houwer (2018) sont présentés dans le Tableau 14.

Tableau 14. Facteurs proximaux et distaux modulant l'input

FACTEURS en lien avec la parole entendue par les enfants	
PROXIMAUX (liés directement à la parole)	***DISTAUX*** (psychosociaux et culturels)
• le type de questions posées aux enfants • la lecture aux enfants dans une langue particulière • la réaction des parents lorsque les enfants s'adressent à eux dans une langue que les parents ne leur parlent pas	• les idéologies linguistiques parentales • les croyances et les attitudes des parents • les conditions de vie des enfants et les différences de classe sociale • le statut social des langues

(D'après De Houwer, 2018b, p. 130)

Bien évidemment, ces illustrations des facteurs proximaux et distaux ne sont pas exhaustives, car il existe de nombreux aspects différents de l'input linguistique, en particulier dans un contexte bilingue (De Houwer, 2018b). En effet, pour le développement bilingue, « la variation est la norme, non l'exception » (Gathercole, 2014, p. 360). Le processus d'acquisition de deux langues n'est jamais le même lorsque les conditions d'acquisition de ces deux langues diffèrent. Gathercole (2014) indique les facteurs suivants dont l'input dépend, qu'il s'agisse de sa quantité ou de sa qualité pour chaque langue :

- les contextes et les sources de l'input,
- le fait d'entendre un discours monolingue ou bilingue,
- la proportion de locuteurs dans la communauté,
- l'ordre de naissance de l'enfant dans la famille,
- le SSE de la famille,
- le moment et le stade de développement de l'enfant,
- les « effets de profil » (*profile effects*) sur les performances linguistiques,
- les caractéristiques des langues.

De même, cette auteure propose un schéma des facteurs à prendre en considération dans les recherches en acquisition bilingue (*cf.* Tableau 15). Nous retrouvons ce cadre (Gathercole, 2014) dans différentes études que nous venons d'explorer dans les sections précédentes, et nous y reviendrons plus tard dans notre cadre méthodologique.

Tableau 15. Facteurs influençant l'input

1.	2.	3.	4.	5.
Source de l'input	**Nature de la communauté**	**Statut socio-économique de la famille**	**Relation entre les deux langues**	**Aspects de la langue pris en considération**
• parent(s) ? • pairs/ami(e)s ? • frères et sœurs ? • plus âgés, en âge scolaire ? • plus jeunes ? • locuteurs natifs ? • plusieurs sources différentes ?	• LMin, LSoc ? • prévalence de chaque langue dans la communauté • possibilité de rencontrer des locuteurs de la LMin en dehors de la maison ?		similaire ? • phonologiquement • lexicalement • sémantiquement • morpho-syntaxiquement	• composantes "neutres" (macro-structure) ou spécifiques à la langue (micro-structure) • (moins) complexes ?

(D'après Gathercole, 2014, p. 364)

2.3.2 Effets de la langue et de la culture

S'il y a un consensus sur le fait que la quantité et la qualité de l'input sont fortement corrélées à la compétence langagière des enfants, il faudrait toutefois prendre en considération que la majorité de ces recherches ont été menées dans les ***contextes occidentaux, éduqués, industrialisés, riches et démocratiques***[1] (Henrich et al., 2010, cité dans Schalley & Eisenchlas, 2022). En effet, le rôle de l'enfant dans l'interaction et le DAE peut varier selon les cultures et la socialisation langagière n'est pas soumise aux mêmes pratiques. La langue elle-même peut également avoir un impact sur les caractéristiques du DAE et sur la fréquence de l'input.

2.3.2.1 Langue

Cox et al. (2022) ont réalisé une revue systématique avec une méta-analyse bayésienne des caractéristiques acoustiques du DAE (à des enfants de moins de 3 ans) dans 25 langues (*cf.* Annexe A.2, Desrayud, 2023). Les résultats ont confirmé que selon les langues, le discours adressé à des enfants (DAE) contient des caractéristiques acoustiques distinctes du celui qui est adressé aux adultes (DAA). Autrement dit, les personnes gardant les jeunes enfants ont une tendance à modifier leur parole avec une hauteur de ton plus élevée (*pitch*), une plus grande variabilité de la hauteur de ton (*pitch variability*), une zone d'espace vocalique élargie (*vowel space area*), un taux d'articulation plus lent et des durées de voyelles plus longues (Cox et al., 2022). Même si cette tendance est interculturelle et interlinguistique, les différences entre les

[1] *Western, Educated, Industrialized, Rich and Democratic* (WEIRD), notre traduction.

langues existent : par exemple, contrairement à l'anglais et au japonais, le français utilise des variations de hauteur beaucoup plus marquées en DAE qu'en DAA. En anglais, ce sont les variations temporelles qui se distinguent le plus entre le DAA et le DAE. Enfin, le japonais se caractérise également par des variations de hauteur et de durée, or, c'est beaucoup moins accentué que pour l'anglais et le français (Dodane et al., 2018). Il est quand même possible que l'exagération de la prosodie en DAE en japonais soit réduite en comparaison avec les langues européennes suite aux règles codifiées concernant l'expression des émotions dans les interactions sociales au Japon (Fernald et al., 1989, cité dans Dodane et al., 2018).

La fréquence des structures dans le DAE peut être influencée par la langue : Marklová et al. (2023) ont étudié le marquage de la destination (*endpoint*) dans l'expression du déplacement en DAE, en supposant que la spécificité de la langue (tchèque vs russe) l'impacterait : dans des situations ambiguës, les parents tchèques ont marqué systématiquement les sites d'arrivée, alors que les parents russophones – monolingues et bilingues russe-allemand – ne l'ont pas fait autant.

2.3.2.2 Culture

Les travaux sur l'acquisition et la socialisation langagière dans des contextes culturels différents ont montré que les adultes ne modulent pas nécessairement leur discours en fonction du niveau de développement de l'enfant (Crago, 1992; Hoff, 2006; Hoff & Tian, 2005; Johnston & Wong, 2002; Loukatou et al., 2022; Schieffelin, 2007; Schieffelin & Ochs, 1984).

Les membres du groupe culturel anglo-américain perçoivent les jeunes enfants « comme des personnes et les traitent comme des partenaires légitimes à la conversation », même avant qu'ils ne commencent à parler (Schieffelin, 2007, p. 17). Les mères chinoises se distinguent des mères occidentales dans leurs croyances éducatives et leurs interactions verbales avec les enfants en bas âge, en les encourageant moins fréquemment à partager des histoires personnelles, ce qui témoigne d'une perspective considérant l'enfant comme un partenaire de conversation potentiellement égal (Johnston & Wong, 2002). Cependant, les techniques d'enseignement, telles que l'utilisation des cartes illustrées, la narration d'histoire et la conversation élicitée, sont considérées significativement liés au développement langagier, ce type de soutien linguistique n'apparaissant pas forcément dans la littérature nord-américaine et européenne (Hoff & Tian, 2005).

Schieffelin & Ochs (1984) témoignent que, dans la culture Kaluli, les mères adoptent des approches de communication distinctes avec les nourrissons et ce sont les enfants plus âgés qui s'adressent à eux. Avec ces derniers, les mères jouent un rôle directif, guidant leur développement linguistique avec une stratégie d'enseignement appelée « elema » et privilégiant l'utilisation de « mots forts » plutôt que de lexique enfantin. Dans la société

samoane occidentale, la communication verbale avec les nourrissons commence par des interactions limitées et évolue à mesure que les enfants deviennent plus mobiles. Contrairement à certaines pratiques occidentales, les Samoans attendent une communication claire avec l'enfant plutôt que d'interpréter ses énoncés ambigus. Crago (1992) documente que les jeunes enfants inuits ne sont pas socialisés au langage par les adultes. N'étant pas censés se comporter comme des partenaires de conversation, ils peuvent être ignorés par les adultes qui discutent entre eux et les enfants sont souvent pris en charge par des adelphes. Loukatou et al. (2022) ont constaté des similitudes mais aussi quelques différences entre les groupes culturels français (France) et sésotho (Afrique du Sud). La composition de l'input diffère aussi considérablement d'un groupe culturel à l'autre, 'input maternel étant plus dominant dans le corpus français que dans le corpus sésotho. Dans ce dernier, l'input des autres enfants était plus important.

Quant au DAE des parents russophones, nous n'avons pas trouvé d'études mettant en évidence les différences cruciales avec la culture occidentale. Cependant, dans l'introduction, nous avons discuté des pratiques communicatives éducatives mises en place par les parents russophones, se rapprochant des techniques des parents chinois vues précédemment (Hoff & Tian, 2005). Cette comparaison n'est pas accidentelle. Non seulement, la plus grande partie de la Russie (la Sibérie) se trouve en Asie, mais aussi le passé communiste est systématiquement pris en compte dans la compréhension de la culture russe. L'éducation des enfants soviétiques, axée sur la collectivité plutôt que sur la famille, promouvait la compétition entre les groupes d'enfants et encourageait l'observation des comportements des uns et des autres (Bronfenbrenner, 1970, cité dans Moore, 2013). Dans son étude sur la socialisation langagière chez les jeunes enfants russes, Ekaterina Moore (2013) démontre que les professionnels de la crèche incitent les productions des événements socialement ordonnés dans l'interaction quotidienne avec les pairs et les adultes.

Gherasim et al. (2017) confirme cette particularité de socialisation propre aux cultures plus collectivistes dans leur travail sur la relation entre les styles parentaux et la satisfaction de vie chez les enfants en France, en Roumanie et en Russie. D'après les auteurs, l'objectif de socialisation des cultures occidentales (France) est l'autonomie et l'expression des enfants, tandis que les pays plus collectivistes tels que la Roumanie et la Russie partagent l'interdépendance en tant qu'objectif de socialisation. Dans ces dernières, l'obéissance envers les adultes au pouvoir, y compris les parents, plutôt que l'expression de soi est valorisée. Ces caractéristiques culturelles ainsi que les structures linguistiques particulières pourraient avoir une incidence sur l'interaction adulte/enfant et devraient être systématiquement prises en compte dans l'étude sur l'input.

2.3.2.3 Statut des langues

Enfin, un autre facteur distal influençant le développement bilingue est le statut minoritaire ou majoritaire des langues concernées. Ce statut conditionne la richesse des environnements linguistiques auxquels l'enfant est exposé pour chaque langue, et il est susceptible d'avoir un impact sur les attitudes des enfants envers chaque langue (Pearson, 2007). Ainsi, les langues des enfants bilingues peuvent avoir des statuts sociolinguistiques différents. Par exemple, un enfant bilingue arabe (LNon-Soc) – anglais (LSoc) au Canada pourrait développer des compétences différentes en fonction du prestige et de l'utilisation sociale de chaque langue, contrairement à un enfant bilingue français-anglais (2LSoc) dans le même contexte (Paradis, 2023). De même, en Israël, un enfant bilingue russe-hébreu peut être confronté à des défis différents de ceux d'un enfant anglais-hébreu (Armon-Lotem et al., 2014), en raison du statut distinct de l'anglais, qui bien que n'étant pas une LSoc en Israël, bénéficie d'un prestige international particulier (Armon-Lotem & Ohana, 2017).

Ces différences de statut sociolinguistique influencent non seulement les opportunités d'exposition et de pratique des langues, mais également la motivation des enfants à utiliser chaque langue. Par exemple, des études ont montré que les enfants bilingues dont la langue minoritaire est fortement valorisée dans leur communauté sont plus susceptibles de maintenir cette langue à long terme (De Houwer, 2007). À l'inverse, dans des contextes où la langue minoritaire est stigmatisée ou perçue comme moins utile, les enfants peuvent être moins enclins à la parler, ce qui peut conditionner négativement leurs compétences linguistiques au fil du temps.

Ainsi, l'accès aux ressources éducatives et culturelles, telles que les écoles bilingues ou les programmes de soutien à la langue minoritaire, jouerait un rôle crucial. Par exemple, en Catalogne, l'enseignement bilingue en catalan et en espagnol a été associé à des niveaux élevés de compétence dans les deux langues, grâce à des politiques linguistiques favorables qui valorisent les deux langues (Lasagabaster & Huguet, 2007).

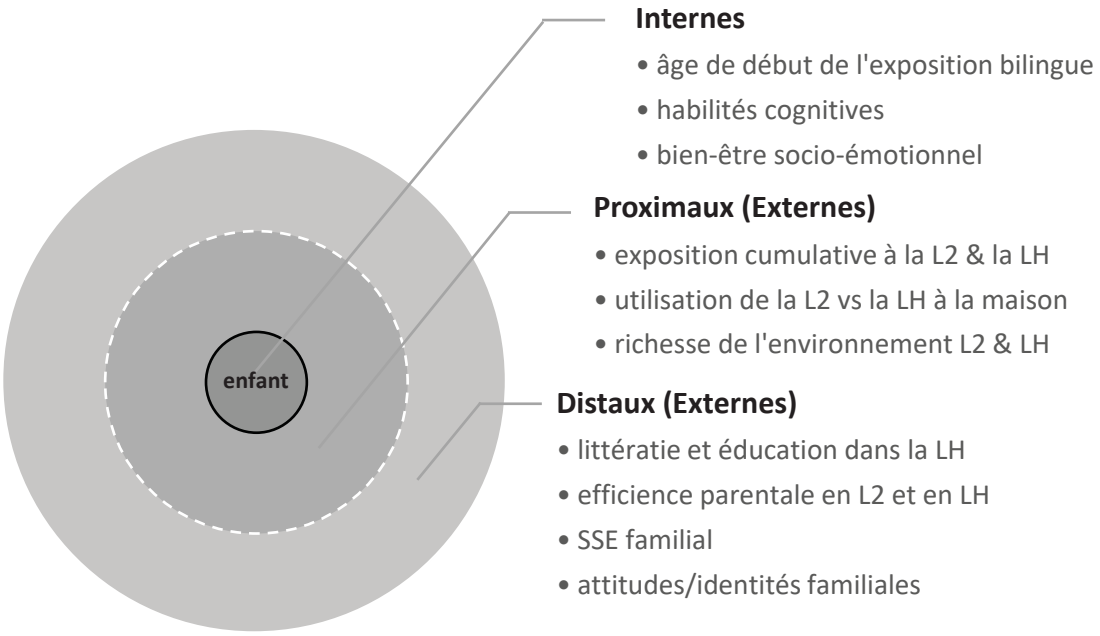
2.3.3 Différences individuelles dans le développement bilingue

Nous constatons qu'en tant que groupe plus hétérogène que leurs pairs monolingues, les enfants bilingues sons soumis à une variabilité plus importante au niveau des différences individuelles. Dans son travail récent, Paradis (2023) plaide en faveur d'une ***approche basée sur les différences individuelles*** dans la recherche sur le développement bilingue. Cette approche « consiste à examiner les sources de différences individuelles dans les performances

linguistiques et psycholinguistiques des participants bilingues, en plus ou au lieu d'examiner les moyennes du groupe » [1] (p. 795).

En suivant la tradition, Paradis (2023) classe les facteurs expliquant les variations individuelles dans le développement bilingue en ***internes*** et ***externes à l'enfant***. Parmi les *facteurs internes*, on compte l'âge de début de l'exposition bilingue, les habilités cognitives pertinentes pour l'acquisition du langage (*e.g.,* la mémoire verbale à court terme) et le bien-être socio-émotionnel. Les *facteurs externes*, proximaux et distaux, comprennent les facteurs environnementaux qui englobent la quantité et la qualité de l'input dans chaque langue. Les facteurs proximaux sont des facteurs d'input, d'usage des langues et d'interaction plus directs, qui peuvent être façonnés par les facteurs distaux se référant à des caractéristiques plus larges. Dans la Figure 12 sont illustrés les facteurs de différences individuelles, organisés en catégorie interne et proximale-distale (externe).

Figure 12. Illustration des relations entre les facteurs de différences individuelles dans le développement bilingue

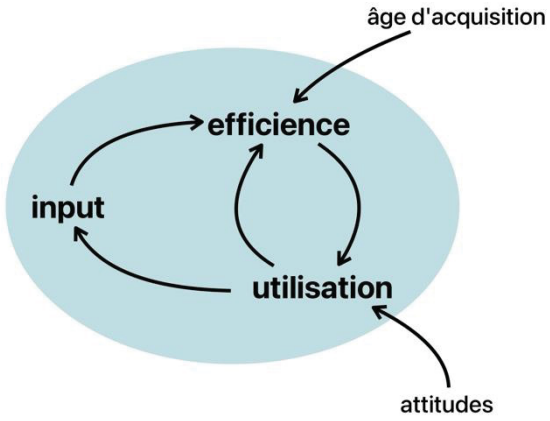


(D'après Paradis, 2023, p. 796)

[1] "<…> consists of examining sources of individual differences in performance on linguistic and psycholinguistic measures among bilingual participants, in addition to, or instead of, examining group averages", notre traduction.

Comme le souligne Paradis (2023), ce modèle se croise avec le modèle conceptuel écologique du développement de l'enfant de Bronfenbrenner (1977). Dans la Figure 12, les lignes en pointillé indiquent que les limites entre les facteurs proximaux et distaux ne sont pas absolues et que les interactions entre eux sont attendues. Paradis (2023) met en évidence le lien bi- et multidirectionnel possible entre les différences individuelles et les compétences langagières, tandis que seulement une relation unidirectionnelle est envisageable entre la compétence langagière et le SSE de la famille. En revanche, si nous prenons l'exemple de l'utilisation de la langue, elle peut être influencée par les compétences dans cette langue, et en même temps, les compétences langagières peuvent être à leur tour renforcées par l'utilisation de la langue. Selon le cycle *Input-Compétence-Usage* proposé par Pearson (2007), l'utilisation de la langue par les enfants est importante simplement parce qu'elle invite à plus d'input dans cette langue de la part des interlocuteurs (*cf.* Figure 13). Le travail de Krystal Ribot et ses collègues a montré que la quantité d'input à la maison et les compétences langagières chez les enfants bilingues sont liées à leur comportement d'alternance codique (Ribot et al., 2018; Ribot & Hoff, 2014). Ces données suggèrent que le degré d'usage d'une langue par les enfants bilingues peut contribuer à leur développement global dans cette langue d'une manière différente que le degré d'exposition qu'ils reçoivent, bien que les raisons exactes de ce phénomène ne soient pas encore totalement comprises (Unsworth, 2016).

Figure 13. Cycle *Input-Efficience-Utilisation*



(D'après Pearson, 2007, p. 401)

Compte tenu de la grande variabilité que les facteurs environnementaux peuvent avoir sur les grammaires mentales et les lexiques individuels, Carroll (2017) s'oppose également à l'utilisation de données groupées pour tirer des conclusions sur le rôle causal attribué à la

quantité et à la qualité de l'input. Concernant le maintien de la L1, il est guidé par l'interaction complexe de nombreux facteurs, notamment linguistiques, socioculturels, politiques et économiques (Armon-Lotem et al., 2011). Ainsi, les facteurs de DI proposés par Paradis (2023) mettent la lumière sur la variation dans les compétences langagières des enfants bilingues.

Dans notre travail, nous tenterons d'examiner le lien possible entre l'input et le bien-être socio-émotionnel de l'enfant.

2.4 Synthèse de ce chapitre

Ce chapitre explore en profondeur le rôle de l'input dans l'acquisition bilingue, en mettant en lumière son importance cruciale dans le développement langagier, que ce soit dans un contexte avec une seule langue ou plusieurs langues.

Nous avons commencé par une discussion sur la notion d'input et ses différentes dimensions, telles que la quantité et la qualité, qui sont toutes deux essentielles pour un développement linguistique plus équilibré. Il est souligné que la relation entre l'input et le développement langagier est complexe et multifactorielle, impliquant des éléments tels que la fréquence, la diversité des sources linguistiques, et l'interaction avec l'environnement social et culturel de l'enfant.

Une partie importante de ce chapitre est consacrée aux mesures de l'input, un défi méthodologique-clé pour les chercheurs en linguistique. Les méthodes de quantification et d'évaluation de la qualité de l'input sont examinées, y compris l'utilisation de journaux langagiers, de rapports parentaux, et d'observations directes. La diversité des approches permet de mieux comprendre les influences de l'input sur le développement langagier, mais elle souligne également les défis liés à la standardisation des mesures dans ce domaine de recherche.

Enfin, nous avons abordé les facteurs modulant l'input et le développement linguistique, tels que les facteurs *proximaux* (*e.g.*, l'interaction directe avec les parents) et *distaux* (*e.g.*, le statut socio-économique). Nous pouvons retenir que ces facteurs doivent être pris en compte pour une compréhension holistique du développement bilingue, et qu'il est recommandé de les considérer comme des covariables dans les études futures.

Ainsi, nous avons réalisé une revue exhaustive de la littérature sur l'input, tout en soulignant les défis et les avancées dans la recherche sur son rôle dans l'acquisition bilingue, préparant ainsi le terrain pour les analyses empiriques des productions orales dans les chapitres qui suivent.

Dans ce chapitre, nous exposons la littérature sur la fluence et ses diverses manifestations afin de mettre en évidence les points essentiels, sans prétendre à leur exhaustivité. En outre, nous discutons les idées qui ont paru être les plus importantes pour mener à bien notre étude et analyser les résultats. Le chapitre est structuré en trois grandes sections : la première sera consacrée à la définition de la fluence ; la deuxième mettra en lumière les différentes mesures possibles de la fluence, ou plutôt des fluences ; enfin, dans la dernière partie, la (dis)fluence chez les enfants sera abordée. En conclusion, nous expliquerons également notre compréhension du phénomène en tant que mesure envisageable des compétences orales des enfants bilingues.

3. Fluence en production orale

3.1 *Défi*nir la fluence 107
3.1.1 Fluence en L1 107
3.1.2 Fluence en L2 108
3.1.3 Quatre niveaux de la fluence 114
3.2 Mesurer les fluences 115
3.2.1 Fluence de production 115
3.2.2 Fluence de rapidité 118
3.2.3 Fluence de répartition 119
3.2.4 Fluence de réparation 124
3.2.5 Fluence composée 126
3.2.6 Fluence perçue 127
3.2.7 Fluence cognitive 128
3.3 Disfluences (a)typiques chez les enfants 131
3.4 Synthèse de ce chapitre 134

Comme mentionné à maintes reprises auparavant, la vision idéaliste du bilinguisme considère celui-ci comme la maîtrise de deux langues avec la même aisance que celle des locuteurs natifs monolingues. Lorsque l'on parle de locuteurs non-natifs ayant développé leur compétence en production orale dans une L2, on dit souvent qu'ils sont devenus fluents en expression. Cette fluidité se manifeste par une *rapidité de parole avec des pauses naturelles et non dérangeantes, ou par une prononciation quasi native sans accent étranger marqué* (Lennon, 1990). Ainsi, la fluence constitue un critère primordial dans l'évaluation des performances linguistiques. Certes, c'est souvent la première chose que l'on remarque naturellement lors d'une communication.

3.1 *Défi*nir la fluence

À la recherche de la bonne définition de la ***fluence***[1], il est facile de se noyer dans ce ***flux***[2] d'information. De nos jours, la fluence présente un champ de recherche très répandu en linguistique appliquée, qu'il s'agisse des recherches sur les *pathologies du langage* (*e.g.*, Auriacombe et al., 1993; Hook & Jones, 2004; Ruff et al., 1997) ou des études en *lecture* et en *L2* (*e.g.*, Lennon, 1990; Wolf, 2008; Wood, 2010). Or, aucune de ces études n'en fournit une définition concrète.

Bien entendu, ces différents domaines scientifiques et différentes approches traitent chacun la notion de fluence de manière variée. En l'absence de définition uniforme généralement admise, Davies (2005) considère le terme de fluence comme « primitif (non théorique) dans la mesure où il n'y a pas de bases théoriques »[3] (p. 51), et ceci malgré l'abondance des recherches réalisées sur le sujet depuis des années, que nous allons présenter par la suite. En général, on parle de fluence dans deux cas : soit il s'agit de la fluence en LM, ou L1, soit de la fluence en langue étrangère (LE), ou L2.

3.1.1 Fluence en L1

C'est souvent en cas de dysfonctionnements et de troubles du langage que l'on mesure les compétences en L1 du locuteur. En psychologie, en neuropsychologie et en orthophonie, l'épreuve de fluence verbale est largement utilisée pour tester la mémoire sémantique et les fonctions exécutives (Calvet, 2014). Selon Gierski et Ergis (2004), la ***fluence verbale*** peut se définir comme la capacité de l'individu à rechercher un mot en mémoire dans son stock lexico-sémantique. On peut la mesurer par la ***fluence littérale*** ou ***phonémique***, également appelée ***fluence phonologique***, qui correspond à la recherche de mots via un son ou une lettre ; et par la ***fluence sémantique*** ou ***catégorielle***, où la recherche se fait selon une catégorie sémantique donnée.

La fluence verbale peut être mesurée à l'aide de tests relativement simples. Pour évaluer la fluence littérale, on peut demander au sujet de dire tous les mots qu'il connaît commençant par une même lettre ou un même phonème (s'il n'est pas encore lettré) dans un laps de temps imparti. Pour la fluence sémantique, le test repose sur le même principe, mais en utilisant un champ lexical précis (*e.g.*, « maison ») (Gierski & Ergis, 2004).

[1] Étym. lat. fluentia « écoulement », action de couler, mouvement de ce qui coule ('Fluence', n.d.)
[2] Étym. lat. fluxus « écoulement d'un liquide », écoulement d'un liquide organique et au fig. grande abondance, afflux, flot ('Flux', n.d.).
[3] "<…> fluency is a primitive (non-theoretical) term, in the sense that it has no theoretical basis <…>", notre traduction.

La tâche de fluence sémantique peut également être un outil pour mesurer la maîtrise des différentes langues parlées par un individu. L'hypothèse étant que les bilingues ont plus de mots dans leur vocabulaire actif pour leur langue dominante, Saunders (1988) a demandé à ses enfants de donner en 45 secondes le maximum de mots appartenant aux champs lexicaux « famille », « école » et « voisinage » afin de mesurer leur degré de bilinguisme.

Donc, l'utilisation de la tâche de fluence verbale est aussi populaire auprès des publics bilingues. Gollan et al. (2002) ont mené cette expérience avec des bilingues et des monolingues afin de comparer leurs connaissances lexicales. Les résultats montrent que les sujets monolingues sont plus performants dans la tâche de fluence sémantique. Par ailleurs, les apprenants des LE (et autres bilingues aussi, d'ailleurs) doivent inhiber les représentations lexicales de leur L1 pour choisir les unités de la L2. Pour cette raison, les coûts cognitifs ne sont pas les mêmes pour les monolingues et les bilingues. Ainsi, ces derniers peuvent être moins fluents que les monolingues qui ne cherchent que dans un seul « tiroir » lexical (Perdue & Gaonac'h, 2000).

Nous venons de traiter de la fluence en tant que *phénomène lexical en L1*, c'est-à-dire, non seulement la *compétence lexicale* mais aussi l'*accès au lexique,* notamment dans la version phonémique.

3.1.2 Fluence en L2

Quant à la fluence en L2, on la considère soit comme un ***phénomène temporel*** et ***physique***, soit comme une ***compétence globale à l'oral***. Selon Kormos et Dénes (2004), cette dernière compréhension de la fluence correspond à la définition de Fillmore (1979), la plus citée dans la littérature, recouvrant quatre grandes compétences langagières :

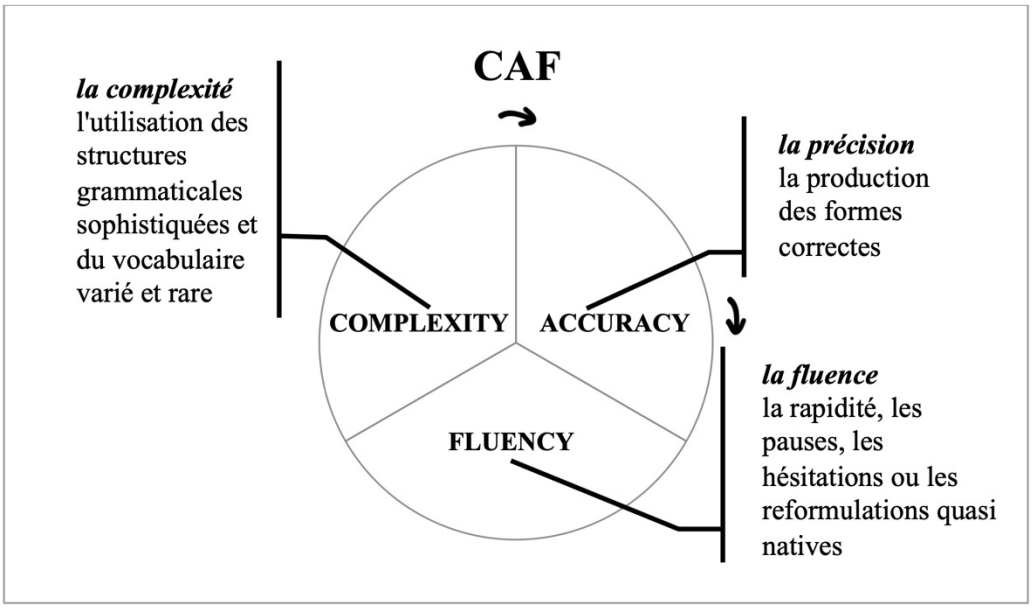
> (1) la capacité de remplir le temps de la parole, soit de parler longtemps avec un minimum de pauses ;
> (2) la capacité de parler en utilisant des structures sémantiquement riches et cohérentes ;
> (3) la capacité d'utiliser les mots appropriés dans des contextes variés ;
> (4) la capacité d'utiliser le langage de manière créative et avec imagination. (p. 51)

Malgré le fait que la fluence puisse être définie, au sens large du terme, comme une *compétence globale à l'oral*, certains chercheurs estiment qu'elle est uniquement une composante de cette compétence (Lennon, 1990). Schmidt (1992) distingue la fluence de la précision en LE. Et Sajavaara (1987, cité par Wood, 2010) estime qu'une bonne fluence n'est pas toujours la conséquence d'une bonne compétence linguistique.

3.1.2.1 Composante de Complexity, Accuracy, Fluency

Selon Housen et al. (2012), un grand nombre de chercheurs et de professionnels en acquisition des L2 sont d'accord sur la nature multicomponentielle de la compétence en LE. Depuis les années 1990, on distingue les trois composantes – la complexité, la précision et la fluence – connues sous le nom de *CAF* (*complexity*, *accuracy*, *fluency*). La ***complexité*** se caractérise par la compétence d'utiliser des structures grammaticales sophistiquées et un vocabulaire varié et rare ; la ***précision*** se traduit par la production des formes correctes ; et la ***fluence*** est souvent définie par la rapidité, les pauses, les hésitations ou les reformulations « quasi natives » (*cf.* Figure 14).

Figure 14. Trois dimensions de la compétence langagière en LE



(D'après Housen et al., 2012)

D'un côté, les trois composantes représentent des aspects différents de la compétence en LE et elles entrent souvent en compétition. Ainsi, dans le but d'être plus correct, l'apprenant peut produire davantage de pauses et d'hésitations avant de trouver une forme convenable (Gilabert, 2007). De l'autre côté, elles peuvent également incarner les trois stades essentiels d'acquisition du système sous-jacent d'une LE. Tout d'abord, les connaissances en LE se développent et deviennent plus élaborées et *complexes* (*cf.* Figure 14). Ensuite, elles s'affinent et deviennent non seulement plus complexes, mais surtout plus *précises*. Enfin, la consolidation et la procéduralisation des connaissances en LE rendent le contrôle du système

langagier étranger automatisé, ce qui améliore la performance. Ainsi, les productions des apprenants deviennent plus fluides et plus *fluentes*. Selon Widdowson (1999), l'apprentissage d'une LE consiste en deux aspects : l'« expertise » (*knowing*) et l'« exécution » (*doing*) (p. 150). Autrement dit, la complexité et la précision représentent des connaissances linguistiques apprises, alors que la fluence est la manifestation de l'acquisition réussie de ces connaissances.

Quoi qu'il en soit, diverses recherches suggèrent que chacune des trois composantes se développe indépendamment, dépend des profils d'apprenants et des conditions d'apprentissage (Schoonjans, 2012; Segalowitz & Freed, 2004; Towell et al., 1996) et peut se manifester différemment selon l'utilisation de la LE (De Jong et al., 2012; Skehan, 2003; Skehan et al., 2016; Skehan & Foster, 2012).

3.1.2.2 Variable temporelle

De manière générale, on associe souvent la fluence en L2 à une ***impression globale d'authenticité***. Pawley & Syder (1983) avancent l'idée du ***naturalisme***, en distinguant les productions orales grammaticalement correctes des productions considérées comme natives au niveau du *choix lexical* – le langage et les expressions idiomatiques appropriés au contexte qui seraient utilisés par les locuteurs natifs – et au niveau de la *fluence* que les auteurs définissent comme « la capacité de produire des parties de discours spontané sans interruption »[1] (p. 191). De même, Chambers (1997) et Lennon (1990), en parlant de la fluence au sens strict, la décrivent comme la ***fluidité du discours*** dépourvu de pauses, répétitions et corrections sans prendre en compte des compétences grammaticales des locuteurs.

De ce fait, Grosjean (1980, cité par Cucchiarini et al., 2002) distingue les *critères d'ordre primaire,* inhérents à la parole (*e.g.*, le débit de parole, le taux d'articulation et d'autres mesures physiques), des *critères d'ordre secondaire* (*e.g.*, les hésitations, les répétitions et les corrections) qui ne sont pas forcément présents dans le discours. Par ailleurs, Tonkyn (2012) désigne les critères primaires par la ***fluence temporelle***, correspondant à la combinaison de la *fluence de rapidité* et à la *fluence de répartition* chez Skehan (2003), et les critères secondes par la ***fluence vocale***, équivalente de la *fluence de réparation* (*idem*) dont nous présenterons la taxonomie dans la section 3.2.

De nombreuses recherches (*e.g.*, Cucchiarini et al., 2002; Derwing et al., 2004; Lennon, 1990) se basent sur les *critères physiques* et *temporels* de la fluence qui, bien évidemment, peut être traitée comme un « phénomène principalement phonologique » (Housen et al., 2012, p. 5). Fort heureusement, la majorité des chercheurs ne se contentant pas d'étudier la fluence

[1] « <…> ability to produce fluent stretches of spontaneous connected discourse <…> », notre traduction.

séparément des autres variables, leurs résultats montrent des corrélations entre les variables linguistiques et temporelles impliquées dans le processus de production orale.

3.1.2.3 Manifestation des automatismes linguistiques

Rehbein (1987, cité par Segalowitz, 2010) affirme que la fluence manifeste l'exécution au moins partiellement simultanée des processus de la planification et du contrôle de la parole et de la production orale par le locuteur. Schmidt (1992) a démontré que les mécanismes automatisés de la production orale (l'utilisation des séquences mémorisées correctement) permettent aux locuteurs d'être plus fluents. Pour cette auteure, la fluence dépend avant tout des connaissances procédurales plutôt que des connaissances déclaratives. De même, Towell et al. (1996) associent la fluence à la conversion d'un savoir déclaratif en un savoir procédural. Kormos & Dénes (2004) ont également trouvé que la fluence révèle l'installation des automatismes linguistiques.

Ainsi, les approches actuelles de la fluence sont en accord avec le célèbre modèle de la production langagière de Levelt (Levelt et al., 1999) (*cf.* Figure 15). Rappelons que ce modèle inclut les stades de la *conceptualisation*, de la *formulation* et de l'*articulation* (Tavakoli, 2016). Skehan et al. (2016) présument que la fluence nécessite :

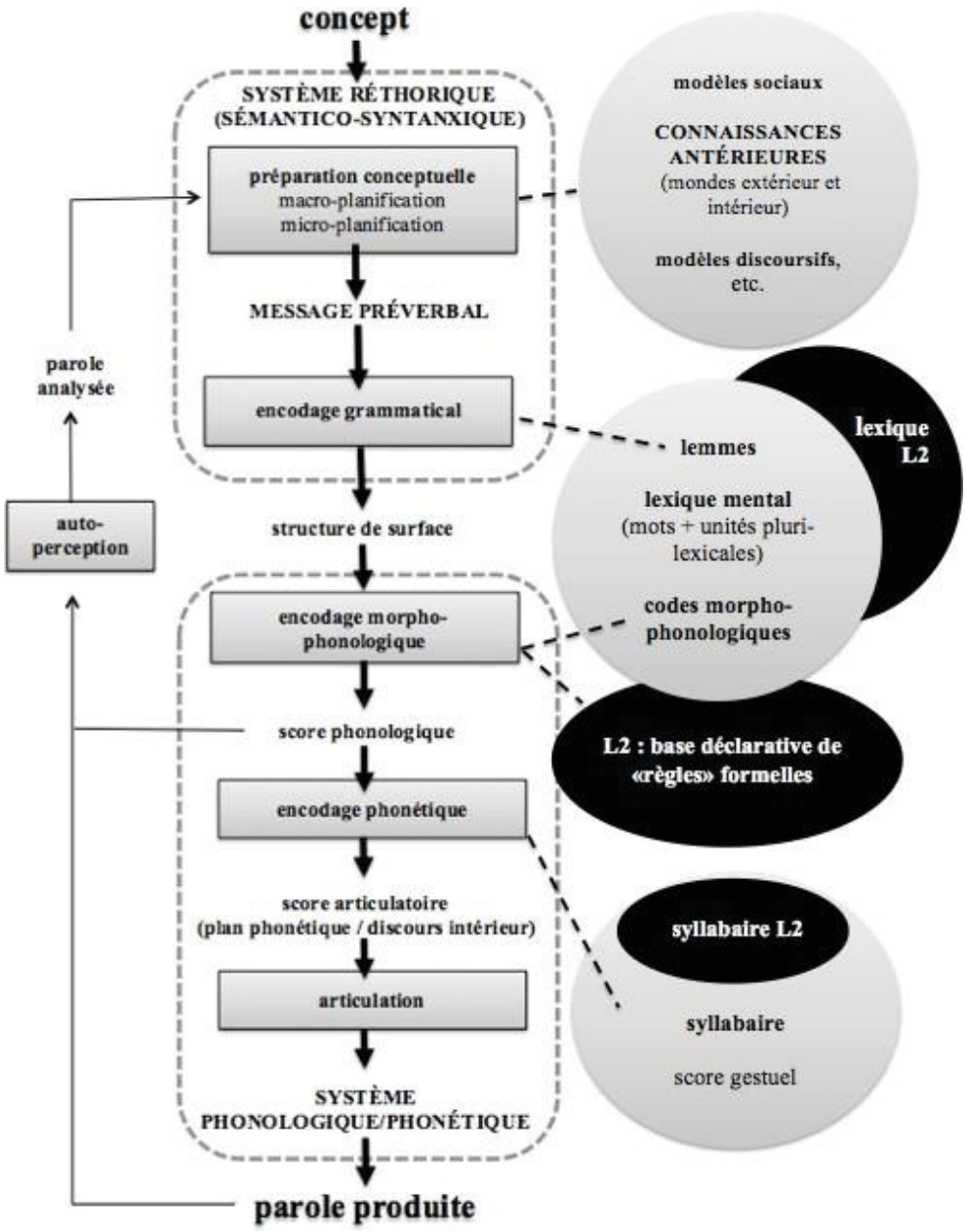
- ✓ savoir ce qu'on veut dire ;
- ✓ avoir des moyens pour le dire ;
- ✓ ne pas changer d'avis ;
- ✓ anticiper des problèmes efficacement.

Savoir ce qu'on veut dire sollicite la sélection et l'organisation des concepts au niveau du message préverbal (la ***conceptualisation***), ce qui constitue une entrée au stade suivant (la ***formulation***) qui implique la nécessité d'avoir des moyens pour le dire. Les lemmes sont récupérés dans le lexique mental afin de construire des structures syntaxiques et phonologiques qui sont converties en parole (l'***articulation***). Si l'on ne change pas d'avis, le message peut être transmis sans difficultés. Enfin, il est également très important d'anticiper les problèmes efficacement (c'est-à-dire, choisir les bons moyens pour être compris) afin de maintenir la fluence. C'est pourquoi nous pouvons conclure que la fluence est justement le résultat des relations harmonieuses et équilibrées des trois modules majeurs de ce modèle de la production orale.

De manière générale, le lexique mental en L1 chez l'adulte est riche en unités et en séquences préfabriquées, bien élaboré et organisé, facilement accessible et, par conséquent, il permet de formuler et d'articuler avec aisance. En revanche, le lexique mental en L2 est plus restreint, ce qui pose des difficultés lors de la conceptualisation et de la formulation. La fluence

est liée au contrôle des connaissances du système linguistique de la L2 chez l'apprenant et se traduit par la rapidité et l'efficacité avec lesquelles il accède aux informations pertinentes en L2 afin de communiquer en temps réel. Ce contrôle suggère que l'apprenant procéduralise ses connaissances déclaratives et automatise les processus d'accès et d'exécution au niveau de la formulation et de l'articulation de Levelt (DeKeyser, 2005; Segalowitz, 2010; Towell et al., 1996).

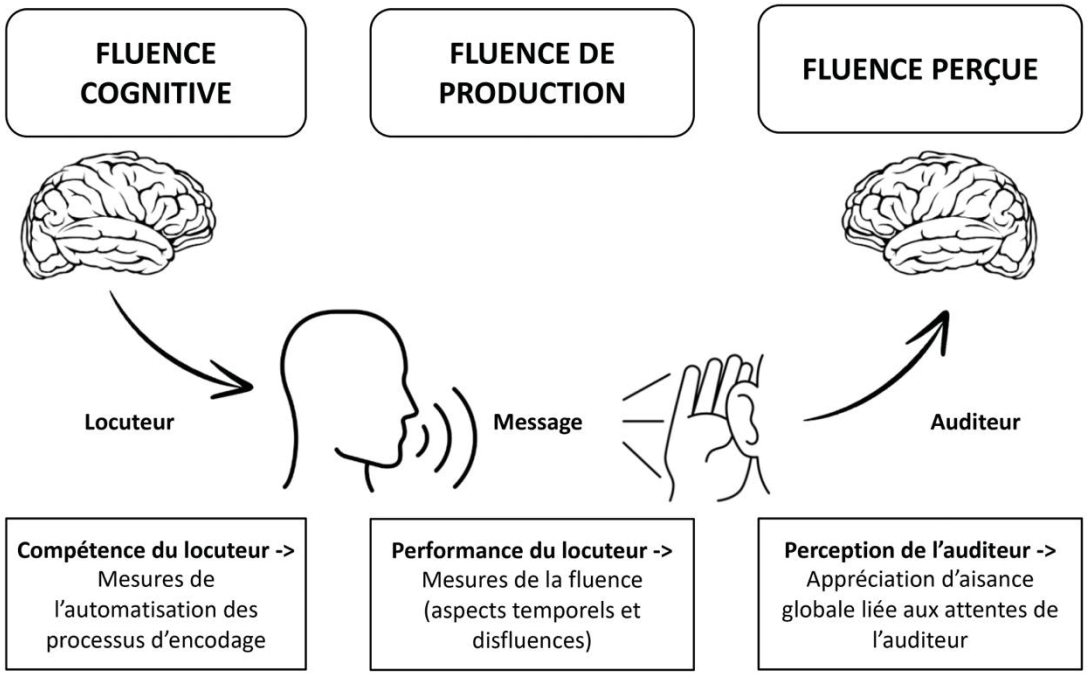
Figure 15. Schéma des processus de production orale (Levelt et al., 1999) en L1 et en L2



(D'après Hilton, 2011, p. 3)

Pour réunir les idées reçues sur les différentes présentations du phénomène de la fluence, Segalowitz (2010) propose de distinguer trois entités. Premièrement, il identifie la ***fluence cognitive*** (*cognitive fluency*) qui se construit sur l'automatisation des processus d'encodage de la parole. Deuxièmement, par la ***fluence de production*** (*utterance fluency*) il dénomme l'actualisation de la fluence cognitive qui reflète la performance du locuteur, basée sur des mesures temporelles de son discours. Enfin, il ajoute la ***fluence perçue*** (*perceived fluency*), qui exprime l'opinion des auditeurs au sujet de la fluence cognitive, selon leur perception de la fluence de production (*cf.* Figure 16).

Figure 16. Trois types de fluence selon Segalowitz (2010)



(D'après Alazard, 2013, p. 108)

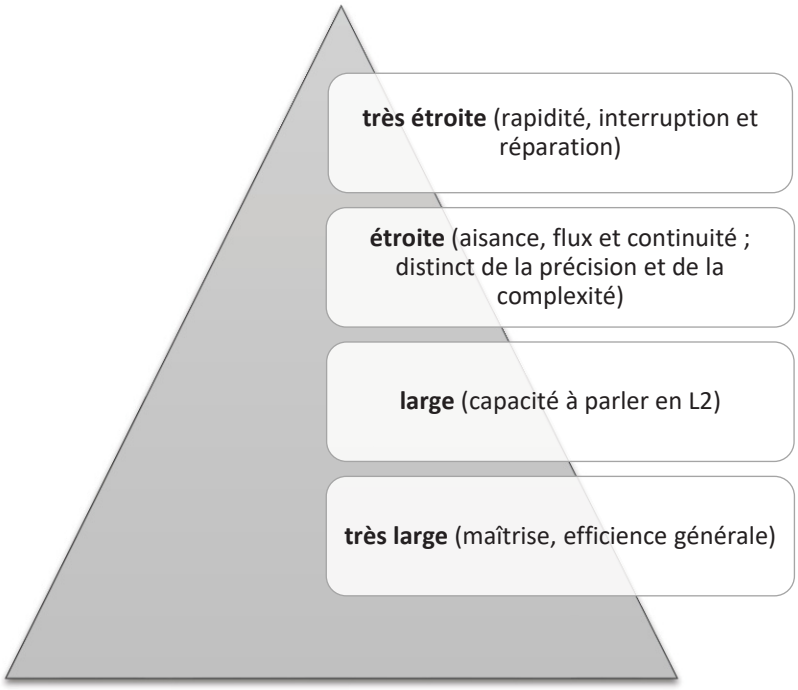
Après avoir fait la présentation des fluences très variées et avant d'aborder les critères utilisés pour les mesurer, nous retenons pour notre propos la définition proposée par Lennon (2000) qui envisage la fluence en LE ou L2 comme « la traduction rapide, aisée, exacte, lucide et efficace des idées ou des intentions communicatives dans les contraintes temporelles du traitement en temps réel »[1] (p. 26).

[1] "rapid, smooth, accurate, lucid, and efficient translation of thought or communicative intention under the temporal constraints of on-line processing", notre traduction.

3.1.3 Quatre niveaux de la fluence

Tavakoli et Hunter (2018) proposent un cadre plus nuancé de la fluence, en soutenant qu'elle est souvent comprise et discutée à quatre niveaux différents mais interconnectés : *très large*, *large*, *étroit* et *très étroit* (*cf.* Figure 17).

Figure 17. Quatre niveaux de définition de la fluence



(D'après Tavakoli & Hunter, 2018, p. 14)

(1) À la base de cette pyramide, au premier niveau, la fluence est définie dans le sens ***très large*** comme une efficience générale en L2, incluant les compétences au-delà de la simple expression orale.

(2) Le deuxième niveau (définition ***large***) reflète une capacité avancée à parler en L2 : il s'agit de la prononciation, l'intelligibilité et la capacité de suivre et participer à une conversation. Ainsi, un locuteur *fluent* parlerait avec aisance et communiquerait son message de manière compétente et cohérente.

(3) Le troisième niveau (approche ***étroite***) met en évidence l'aisance, le flux et la continuité de la parole, distinguant ainsi la fluence des autres aspects de l'efficience tels que la complexité grammaticale et la précision.

(4) Le quatrième niveau (perspective ***très étroite***) considère la fluence en termes de ses caractéristiques concrètes et mesurables telles que la rapidité, les silences et les réparations.

Selon Tavakoli & Wright (2020), ce cadre à quatre niveaux peut être utile lorsqu'on considère la relation entre les idées théoriques et la pratique professionnelle. Alors que les chercheurs abordent souvent la fluence à un niveau 3 (étroit) ou 4 (très étroit), les enseignants peuvent l'aborder à des niveaux 2 (large) et 3 (étroit), et les non-spécialistes peuvent bénéficier de la compréhension de la fluence au niveau 1 (très large).

3.2 Mesurer les fluences

Malgré plusieurs décennies de recherche, les chercheurs ne se sont toujours pas accordés sur des mesures universelles préférables pour l'évaluation de la fluence. Elle peut être mesurée selon plusieurs critères tels que le débit de parole, les hésitations, les disfluences, l'exactitude, le vocabulaire, l'aisance globale, etc. Cependant, différentes normes sont souvent établies en fonction des objectifs scientifiques divers. Par exemple, le débit de parole peut être mesuré en syllabes ou en mots par seconde ou par minute. La durée minimale des pauses n'est pas non plus standardisée, variant entre 100 et 400 millisecondes (ms). Les chercheurs utilisent différentes méthodes de mesure et développent de nouveaux algorithmes. De plus, comme nous l'avons vu, la fluence elle-même peut être définie de façon variable. Ainsi, la fluence de production ne sera pas mesurée avec les mêmes outils que la fluence cognitive ou la fluence perçue. Dans cette section, nous présenterons d'abord les critères d'évaluation de la fluence de production. Nous discuterons ensuite des mesures de la fluence cognitive et de la fluence perçue.

3.2.1 Fluence de production

Dans le Tableau 16, la ***fluence de production*** (*utterance fluency*) est présentée par une étendue de critères objectifs et quantifiables de la compétence orale examinés par Lennon (1990) et élaborés par Kormos et Dénes (2004), sur lesquels les recherches actuelles s'appuient d'une façon générale.

Dans le but de créer une approche systématique pour mesurer la fluence, Skehan (2003) a proposé l'existence de trois dimensions de la fluence : la ***fluence de rapidité*** (*speed fluency*) comprenant la rapidité et la composition de la parole ; la ***fluence de répartition*** (*breakdown fluency*) qui compte le nombre, la durée et la position des pauses ; la ***fluence de réparation*** (*repair fluency*) qui concerne les autocorrections, les répétitions, le faux début et les formulations incorrectes. De plus, l'auteur met en avant une quatrième dimension, l'automatisation, qui se traduit par la mesure de la durée moyenne des énoncés.

Tableau 16. Mesures de la fluence selon 12 critères établis par Lennon (1990)

	Unité de mesure	Définition
1	***Speech rate*** débit de parole (nombre de syllabes/minute)	Nombre total de syllabes divisé par la durée totale du temps de parole (**en incluant** les pauses), exprimée en secondes (le résultat est multiplié par 60) (Riggenbach, 1991)
2	***Articulation rate*** taux d'articulation (nombre de syllabes/minute)	Nombre total de syllabes divisé par la durée totale du temps de parole (**en excluant** les pauses, sauf les pauses remplies et les mots incomplet[1]), exprimée en secondes (le résultat est multiplié par 60) (Riggenbach, 1991)
3	***Phonation-time ratio*** ratio phonation-temps (pourcentage)	Pourcentage du temps de parole par rapport à la durée totale du discours (Towell et al., 1996)
4	***Mean length of runs*** durée moyenne des segments (nombre de syllabes)	Nombre moyen de syllabes entre chaque pause (pauses supérieures/égales à 250 ms) (Towell et al., 1996)
5	***Number of silent pauses per minute*** nombre de pauses silencieuses par minute	Nombre de pauses silencieuses (supérieures/égales à 250 ms) divisé par la durée totale de temps de parole, exprimée en secondes (le résultat est multiplié par 60) (Riggenbach, 1991)
6	***Mean length of pauses*** durée moyenne des pauses (secondes)	Durée totale des pauses (supérieures à 200 ms) divisée par le nombre total des pauses (supérieures à 200 ms)
7	***Number of filled pauses perminute*** nombre de pauses remplies par minute	Nombre de pauses remplies (avec « hum », « heu »,etc.) divisé par la durée totale de temps de parole, exprimée en secondes (le résultat est multiplié par 60)
8	***Number of disfluencies per minute*** nombre de disfluences par minute	Nombre de disfluences (répétitions, corrections, etc.) divisé par la durée totale de temps de parole, exprimée en secondes (le résultat est multiplié par 60)
9	***Pace***	Nombre de mots accentués par minute (Vanderplank, 1993)
10	***Space***	Proportion de mots accentués par rapport à la totalité des mots (Vanderplank, 1993)

(D'après Kormos et Dénes, 2004)

Note. [1] Selon Riggenbach (1991), les mots incomplets contiennent non seulement la consonne initiale mais aussi la voyelle. Ils peuvent donc être reconnus en tant que mots.

Plus tard, Mora & Valls-Ferrer (2012) et Witton-Davies (2014) suggèrent que les mesures les plus fiables de la fluence de production sont la durée des pauses, le nombre de pauses, l'emplacement des pauses, la durée moyenne des énoncés, le débit de parole, le taux d'articulation, le temps de phonation et la sélection des mesures de réparation.

Tableau 17. Mesures de la fluence dans l'étude de Mora et Valls-Ferrer (2012)

Terme anglais	Terme français	Définition
Speech Rate (SR)	Débit de parole	Nombre de syllabes par minute, le temps de pauses **y compris**
Articulation Rate (AR)	Taux d'articulation	Nombre de syllabes par minute, le temps de pauses **exclu**
Phonation Ratio (PR)	Ratio de phonation-temps	Pourcentage du temps passé à parler par rapport à la durée totale du discours
Mean Length of Run (MLoR)	Longueur moyenne des segments	Nombre moyen de mots entre les pauses disfluentes
Dysfluency[1] Ratio (DysR)	Ratio de disfluences	Nombre de répétitions (partielles ou complètes) et de réparations par minute
Pause Frequency (PF)	Fréquence des pauses	Nombre de pauses remplies non-lexicales (e.g., « euh » et « ah ») ou silencieuses à l'intérieur de l'énoncé par minute
Pause Time Ratio (PTR)	Ratio du temps des pauses	Pourcentage du temps de pause interne aux clauses par rapport au temps total
Fluency Index (FluIndx)	Indice de fluence	Moyenne de trois scores (SR + MLoR + PTR/3) après la normalisation de chaque score selon la formule : $\frac{Score - Score\ le\ plus\ bas}{\left(\frac{Score\ moyen\ du\ locuteur\ natif - Score\ le\ plus\ bas}{0.9}\right)} + 0.1$

(D'après Mora & Valls-Ferrer, 2012, pp. 617-619)

Note. [1] Nous avons conservé l'orthographe originale des auteurs « Dysfluency ». Dans la traduction, nous donnons la variante « disfluence » que nous utilisons dans le présent travail. Il est important de noter que le suffixe « dys- » indique « une difficulté, une anomalie, le mauvais état ou le mauvais fonctionnement de quelque chose » ('Dys-', n.d.) et employé le plus souvent dans la terminologie des pathologies, alors que le suffixe « dis » exprime « la séparation, la différence, la cessation ou le défaut » ('Dis-', n.d.) et n'implique pas la notion des troubles.

Après avoir pris en considération les précédents résultats et les commentaires sur la validité des critères appliqués (*cf.* le Tableau 17 ci-dessus), Tavakoli (2016) utilise une batterie des mesures réparties entre les quatre types de fluence : la ***fluence de rapidité***, la ***fluence de répartition***, la ***fluence de réparation*** et la ***fluence composée***, cette quatrième dimension en partie égale à l'automatisation de Skehan (2003). Il est utile de mentionner que, dans son travail, l'auteure tente d'étudier la fluence en contexte de dialogue, en particulier.

Dans le Tableau 18, nous nous limitons aux mesures de la fluence en monologue qui pourraient être exploitées dans notre recherche.

Tableau 18. Mesures de la fluence en monologue (Tavakoli, 2016)

Fluence de rapidité (*Speed fluency*)		
Speech rate (SR)	Débit de parole	permet de comparer le temps nécessaire pour formuler et produire la parole
Articulation rate (AR)	Taux d'articulation	donne des indications de la rapidité de la production orale
Fluence de répartition (*Breakdown fluency*)		
Mean length of pauses (MLP/60s)	Durée moyenne de pauses	la durée totale des pauses divisée par le nombre total de pauses (De Jong, 2013b)
Mean number of pauses (MNP/60s)	Nombre moyen de pauses par 60s	nombre total de pauses divisé par le temps de la phonation (De Jong, 2013b) - pauses à l'intérieur des clauses - pauses à l'extérieur des clauses
Fluence de réparation (*Repair fluency*)		
Repair measures	Nombre de disfluences par minute	nombre de répétitions, restitutions et réparation divisé par le temps de phonation (De Jong, 2013b)
Mean number of filled pauses	Fréquence des pauses	nombre de pauses remplies par minute nombre de pauses remplies divisé par le temps de phonation (De Jong, 2013b)
Fluence composée (*Composite fluency*)		
Mean length of run (MLR)	Longueur moyenne des segments	(en syllabes) = nombre de syllabes / (nombre de pauses +1) (en secondes) = temps de phonation / (nombre de pauses +1) (De Jong, 2013b)
Phonation-time ratio (PTR)	Ratio de phonation-temps	le temps pris pour réaliser la tâche (sans pauses)

(D'après De Jong, 2013b ; Tavakoli, 2016, pp. 138-139)

De Jong (2013b) propose d'utiliser des mesures différenciées pour les trois types de fluence. Pour la *fluence de répartition*, l'auteure suggère la ***durée moyenne des séquences***, la ***durée moyenne des pauses silencieuses***, ainsi que le ***nombre*** et la ***durée moyenne des pauses remplies*** (*i.e.*, la durée totale des pauses remplies divisée par leur nombre). Nous mettrons en évidence par la suite les aspects importants de la fluence de répartition, tels que la durée minimale des pauses et le rôle de la position des pauses.

3.2.2 Fluence de rapidité

De Jong et al. (2012) ont délibérément choisi de mesurer la fluence de rapidité à travers le taux d'articulation, en se basant sur la conclusion de l'étude de Goldman-Eisler (1968, cité

par De Jong et al., 2012), qui démontre que le nombre de syllabes divisé par le temps total de discours (en d'autres mots, le débit de parole) reflète davantage la tendance à faire des pauses que la rapidité. De plus, il y a moins de variations individuelles pour le taux d'articulation parmi les locuteurs natifs, en raison du haut niveau de maîtrise de leur L1. De même, De Jong et al. (2013) insistent sur l'utilisation de la durée moyenne des syllabes (le temps de parole divisé par le nombre de syllabes, la mesure inverse du taux d'articulation) comme la seule mesure fiable de la rapidité. Cependant, le débit de parole reste une mesure largement utilisée et fortement associée à la compétence orale en L2. Il est donc possible de continuer à utiliser cette mesure en l'incluant dans l'évaluation de la fluence de répartition (De Jong, 2013a).

Quant à la fluence de réparation, De Jong (2013a) propose de la mesurer en termes du nombre de réparations et/ou répétitions divisé par le temps de parole, c'est-à-dire la durée moyenne des réparations et/ou des répétitions. Nous aborderons plus en détail les réparations, les auto-corrections, les répétitions et d'autres types de disfluences plus tard dans ce chapitre.

3.2.3 Fluence de répartition

A priori, la fluidité de la parole peut être définie par l'absence de pauses trop longues ou trop courtes, si elles sont très fréquentes et considérées dérangeantes, car les pauses fragmentent l'énoncé, produisant un effet négatif sur la perception de l'interlocuteur. C'est pourquoi les pauses contribuent tout particulièrement à la compréhension lors de la communication. Lorsque les pauses ne sont ni trop longues ni mal placées, même si elles sont remplies de « *euhs* » ou de « *du coup* », elles rendent la parole naturelle, agréable et intéressante à écouter. Ainsi, leur importance dans l'enseignement et l'apprentissage des langues est indubitable.

Donc, les pauses, même silencieuses, peuvent-elles être parlantes ? Quelle durée du silence est autorisée ? À quel moment une pause est-elle considérée comme déplacée et mal perçue (ou entendue) ? Nous essayerons de répondre à ces questions ci-après.

Il est généralement admis que les pauses délimitent des groupes rythmiques. Par conséquent, les pauses les plus naturelles se trouvent, bien évidemment, à la frontière des propositions et des énoncés (Cruttenden, 1997). Cependant, la parole spontanée se distingue de la lecture et de la parole écrite oralisée, car elle ne correspond pas toujours aux règles de la langue écrite. Cruttenden (1997) remarque également que même en lecture en L1, les compétences varient selon l'expérience du lecteur. En conséquence, les pauses peuvent ne pas suivre la structure syntaxique. L'auteur observe que la parole spontanée a une nature fragmentée. Si l'on prend en compte les hésitations, les répétitions, les faux départs, les phrases incomplètes et la ***rupture grammaticale*** au milieu des phrases, qui sont souvent présents à l'oral, on se rend compte que les nombreuses pauses à l'intérieur des propositions ne sont pas une exception.

Bien qu'il soit tout à fait normal de faire des pauses, il est important de rappeler qu'on ne le fait pas uniquement pour respirer. En fait, on est capable de compter jusqu'à vingt sans manquer de souffle, et pourtant les pauses apparaissent bien plus fréquemment que tous les vingt mots prononcés (Cruttenden, 1997). Goldman Eisler (1968, cité par Witton-Davies, 2014) estime que deux tiers des productions orales se déroulent principalement dans des fragments composés de moins de six mots. Ainsi, « *la fluence de la parole spontanée n'est qu'une illusion* » (Witton-Davies, 2014, p. 22).

On distingue traditionnellement les *pauses silencieuses* et les *pauses remplies*. Elles semblent spécifiques à chaque langue. Par exemple, les francophones font des pauses moins souvent que les anglophones. En revanche, la durée des pauses en français est plus longue qu'en anglais (Grosjean et Deschamps, 1975, cité par Riazantseva, 2001). Bien que nous ne connaissions pas encore de norme établie pour les pauses en russe (Voeikova, 2011), Riazantseva (2001) a trouvé que les pauses en russe sont également plus longues qu'en anglais. Les pauses remplies en français sont représentées par des « *euhs* », tandis qu'en russe, les silences sont remplis par des « *èèè* », des « *mmm* » et des « *gmm* » (Belickaja, 2014). Candea (2000) propose la définition suivante du « *euh* » d'hésitation :

> voyelle prononcée [ə , œ, ø voire ɛ□ ou œm] pouvant être soit insérée en épenthèse en finale de mot et formant une syllabe supplémentaire, soit prononcée indépendamment, avant ou après un mot. Dans ce dernier cas elle peut être séparée du mot précédent et éventuellement du mot suivant par une interruption du signal sonore plus ou moins longue, ou bien, dotée d'une montée de l'intensité qui en fait une syllabe autonome par rapport à la séquence précédente. Cette voyelle représente l'indice le plus largement connu pour marquer conventionnellement la recherche de formulation en français oral. (Candea, 2000, p. 26)

En ce qui concerne les pauses silencieuses, Carpenter & O'Connell, (1988) distinguent les pauses courtes (inférieures à 300 ms), moyennes (égales ou supérieures à 300 ms et inférieures à 1 s) et longues (supérieures à 1 s). Riggenbach (1991) estime que les micro pauses sont ≤ 200 ms et les pauses silencieuses sont ≤ 500 ms (*cf.* Tableau 19). Cependant, la limite inférieure des pauses varie considérablement selon les études (*cf.* Tableau 20). Parmi elles, nous retenons que les recherches de De Jong et Bosker (2013) ainsi que de Kahng (2012, cité par Kahng, 2014) recommandent un seuil minimal de 250 ms. Leurs résultats ont montré que les pauses silencieuses commençant à cette limite étaient plus corrélées avec les scores de performance en L2, tandis que la limite de 400 ms ne permettait pas de détecter un nombre considérable de pauses silencieuses à l'intérieur des propositions. Quant à la durée maximale des pauses, selon Witton-Davies (2014), il y a encore moins de consensus dans la littérature. Néanmoins, nous suivrons les recommandations de Riggenbach (1991) qui estime que les

pauses supérieures à 3 secondes ne sont pas dans la norme et doivent être liées à d'autres facteurs que la fluence (par exemple, un changement de tâche comme lire une question ou regarder une image lors de la passation). Par conséquent, les pauses supérieures à 3 secondes ne sont pas incluses dans le calcul du débit de parole.

Tableau 19. Types de pauses définis par Riggenbach (1991)

pauses :	**micro pauses**	silences égales ou inférieures à 200 ms
	hésitations	silences égales ou inférieures à 500 ms
	pauses silencieuses	silences égales ou inférieures à 500 ms
	pauses remplies remplisseurs émis qui ne contribuent pas aux informations lexicales	***remplisseurs non-lexicaux (fillers)*** ne sont pas reconnus en tant que mots et contiennent une petite information sémantique ou n'en contiennent pas du tout
		allongement des sons allongement vocalique égal ou supérieur à 330 ms
		remplisseurs lexicaux (fillers) sont reconnus en tant que mots mais ne contribuent pas (ou pas beaucoup) à l'information sémantique dans le contexte

(D'après Wood, 2010, p. 24)

Tableau 20. Durée minimale des pauses silencieuses (dans différentes langues)

100 ms (0,1 s)	Kang et al. (2010), Riazantseva (2001)
200 ms (0,2 s)	Cucchiarini et al. (2002)
250 ms (0,25 s)	De Jong et al. (2012), De Jong et al. (2013), Kahng (2014), Pinget et al. (2014), Tavakoli (2016)
280 ms (0,28 s)	Towell et al. (1996)
300 ms (0,3 s)	Tonkyn (2012), Wood (2010)
350 ms (0,35 s)	De Jong et al. (2012)
400 ms (0,4 s)	Derwing et al. (2004), Freed et al. (2004), Mora et Valls-Ferrer (2012)

Quant à la position habituelle des pauses, Cruttenden (1997) en distingue trois pour les énoncés en anglais : (1) aux frontières entre les grandes unités syntaxiques, (2) avant les mots à fort contenu lexical, et (3) avant le premier mots d'un groupe intonatif (*cf.* Tableau 21 ci-dessus). Ses propositions sont en corrélation avec les résultats de différentes recherches en fluence de répartition pour les L1 et L2.

Davies (2003, cité par De Jong, 2016) suggère que ce n'est pas la quantité des pauses qui influence la perception, mais leur distribution dans le discours. Nous avons déjà évoqué les possibilités de position des pauses, couramment utilisées par les locuteurs natifs, telles que décrites par Cruttenden (1997). En L1, de manière générale, les pauses sont effectuées entre les propositions (« *one clause at a time* » en termes de Pawley et Syder, 1983, p. 202), car nous avons besoin de nous arrêter pour planifier le discours au niveau du conceptualisateur, ce qui relève de la macro-planification et des disfluences du discours (Skehan et al., 2016).

Néanmoins, les locuteurs natifs font également des pauses à l'intérieur des propositions, avant les mots des classes ouvertes (Maclay & Osgood, 1959), les mots peu fréquents et les mots peu prévisibles (De Jong, 2016). Selon Pawley et Syder (1983), les pauses supérieures à 500 ms sont très rares pour un discours en L1, tandis que les pauses inférieures à 2 s produites à la frontière des propositions sont courantes.

Tableau 21. Positions des pauses (en anglais)

Position	Explication
Aux frontières des constituants majeurs	Les pauses se produisent principalement aux frontières entre les grandes unités syntaxiques, notamment entre les clauses (par exemple, entre les propositions) et entre le sujet et le prédicat. Il existe une corrélation entre le type de frontière de constituant et la longueur de la pause : plus la frontière est importante, plus la pause est longue. De plus, les pauses ont tendance à être plus longues lorsque ces frontières de constituants (généralement des frontières de phrases) introduisent un nouveau sujet ou une nouvelle thématique.
Avant les mots à fort contenu lexical	Les pauses ont également tendance à se produire avant des mots ayant un contenu lexical élevé, ou, en termes de théorie de l'information, à des points où la probabilité de transition est faible. Autrement dit, les mots qui sont précédés d'une pause sont souvent plus difficiles à deviner à l'avance. Ce type de pause se produit généralement avant une frontière de constituant mineure, généralement à l'intérieur d'un groupe nominal, d'un groupe verbal ou d'un groupe adverbial, par exemple entre un déterminant et le nom principal qui suit.
Après le premier mot d'un groupe d'intonation	Une pause typique se produit également après le premier mot dans un groupe d'intonation. C'est une position courante pour d'autres "erreurs de performance", comme les corrections de faux départs et les répétitions.

(D'après Cruttenden, 1997, pp. 30-31)

Les apprenants de L2 dont le niveau de langue n'est pas très avancé font considérablement plus de pauses à l'intérieur des propositions, tandis que les locuteurs plus expérimentés montrent une tendance à faire des pauses « quasi natives », c'est-à-dire qu'ils interrompent leur discours à la fin d'une proposition (Riazantseva, 2001; Riggenbach, 1991). En accord avec Skehan et al. (2016), nous considérons que les apprenants dont la maîtrise de la L2 n'est pas encore automatisée au niveau du formulateur et de l'articulateur (*cf.* Figure 15 ci-dessus) produisent davantage de disfluences au sein des propositions : pauses silencieuses ou remplies, faux départs, corrections, etc.

Pour conclure la section sur la fluence « des pauses », nous souhaitons présenter l'étude de Kahng (2014), qui a comparé la fluence de production et la fluence cognitive en L1 chez des anglophones L1 avec les mêmes fluences en L2 chez des apprenants coréens d'anglais. L'intérêt particulier est porté sur les pauses, leur position et leur durée dans les énoncés. En cohérence avec les résultats précédents, les locuteurs natifs font moins de pauses que les apprenants non-natifs (25% du temps de pauses pour les natifs contre 38% pour les apprenants). De même, le

groupe L1 a produit presque la moitié de pauses silencieuses par rapport au groupe L2 (17% contre 32%). Concernant le placement des pauses, 18% se trouvent à l'intérieur des propositions chez les apprenants en L2, contre seulement 7% en L1. Ces résultats confirment donc les idées précédemment avancées : le discours en L2 est caractérisé par la présence de pauses non seulement entre les groupes rythmiques, mais surtout à l'intérieur de ces groupes. Nous définissons ainsi la fluence comme une parole qui n'est pas simplement dépourvue de pauses, mais *dépourvue de pauses supplémentaires et indésirables*.

De plus, les pauses remplies sont souvent entourées de pauses silencieuses qui les précèdent ou les suivent, formant ainsi une sorte de *regroupement de pauses* (Kahng, 2014). Alors qu'« une seule pause peut être acceptée en tant que normative et fluente, les regroupements des disfluences donnent une impression différente »[1] (Freed, 1995, pp. 138-139, cité par Wood, 2010, p. 26). Il nous paraît donc nécessaire de présenter les mesures adoptées par Kahng (2014) dans son étude, y compris le ***taux de concurrence des pauses*** (***regroupements de pauses***), un nouveau critère en comparaison des études précédentes, dans le Tableau 22 suivant.

Tableau 22. Mesures temporelles de la fluence dans le travail de Kahng (2014)

Mesures	Sous-mesures	Définition et formule
Rapidité	DM de syllabes (ms)	TdP / NT de syllabes
Réparation	N d'auto-corrections par min	NT d'auto-corrections / TdP
	N de répétitions par min	NT de répétitions / TdP
Durée de séquence	M de syllabes par séquence	N moyen de syllabes produites entre deux pauses silencieuses
Pause	N de pauses par min	NT de pauses / TdP
	DM de pauses (ms)	DT du T de pauses / N de pauses
	Taux de pauses dans une clause[1]	NT de pauses à l'intérieur de clauses / N de clauses
	Taux de pauses à la frontière mineure[2]	NT de pauses à la frontière mineure / N de frontières mineures
	Taux de pauses à la frontière majeure[3]	NT de pauses à la frontière majeure / N de frontières majeures
	Ratio des pauses remplies aux pauses silencieuses	DT de pauses remplies / DT de pauses silencieuses
	Taux de co-occurrence des pauses	N de pauses co-occurrentes / NT de pauses

Note. Abréviations : D = durée, DM = durée moyenne, DT = durée totale, M = moyenne, min = minute, ms = millisecondes, N = nombre, NT = nombre total, T = temps, TdP = temps de parole (pauses de ≥ 250 ms exclues). [1] Clause = proposition (principale ou subordonnée). [2] Frontière mineure = à l'extérieur des clauses, mais à l'intérieur d'une unité d'analyse du discours, unité-AS (équivalent d'un énoncé, *cf.* 5.4.2.1.). [3] Frontière majeure = à l'extérieur d'une unité-AS.

(D'après Kahng, 2014, p. 822)

[1] « a single pause might be accepted as normal or fluent… but clusters of such disfluencies create other impressions », notre traduction.

Le taux de co-occurrence des pauses montre la fréquence à laquelle les pauses silencieuses et remplies se retrouvent regroupées dans l'énoncé. Il est toutefois surprenant que les résultats du groupe L1 soient supérieurs à ceux du groupe L2. Dans le discours en L1, la majorité des pauses (53%) étaient associées à d'autres pauses, tandis que dans les énoncés en L2, ce taux n'était que de 35%. Cela suggère que les locuteurs natifs choisissent de remplir le silence par la phonation pour maintenir la fluence. Cette co-occurrence des pauses peut non seulement être perçue comme une interruption importante, mais aussi servir de stratégie communicative efficace, tout comme chez les apprenants en L2 (Dörnyei & Kormos, 1998).

Comme nous venons de le voir, la position et le regroupement des pauses sont des indicateurs majeurs de la fluence, qui peuvent être plus significatifs que la quantité ou même la durée des pauses (Wood, 2010). Nous examinerons ensuite l'impact et le rôle des réparations lors de la production orale.

3.2.4 Fluence de réparation

Riggenbach (1991) s'appuie sur les idées de Maclay et Osgood (1959) et distingue les ***reprises de parole restituées*** et ***non-restituées*** : les premières sont soit des répétitions exactes de sons, de syllabes, de mots ou de phrases, soit des insertions, c'est-à-dire des répétitions de ce qui a déjà été dit avec l'ajout de nouveaux éléments lexicaux. Les reprises non-restituées sont des reformulations dans lesquelles la phrase originale est abandonnée. En d'autres termes, il s'agit de faux départs. Enfin, il convient d'être vigilant avec cette dernière notion car, encore une fois, les chercheurs ne la définissent pas tous de la même manière (*e.g.*, le travail de Olynyk et al., 1987).

Freed (1995) a comparé la fluence chez les apprenants ayant fait un séjour linguistique à l'étranger à la fluence des apprenants qui ne l'avaient pas réalisé. Lors de l'expérimentation, quatre types suivants de disfluences ont été relevés : (1) répétitions, (2) reformulations/faux débuts, (3) auto-correction/réparation grammaticale, (4) répétition partielle (*cf.* Tableau 23).

Tableau 23. Types de disfluences selon Freed (1995)

répétitions	répétition des mêmes sons, syllabes, mots, phrases
reformulations / faux débuts	reformulation de la phrase parce que le locuteur s'aperçoit que la bonne façon de construire la phrase n'a pas été choisie
auto-correction / réparation grammaticale	correction spécifique d'un aspect structurel
répétition partielle	recherche d'une forme appropriée différente d'une partie du faux début

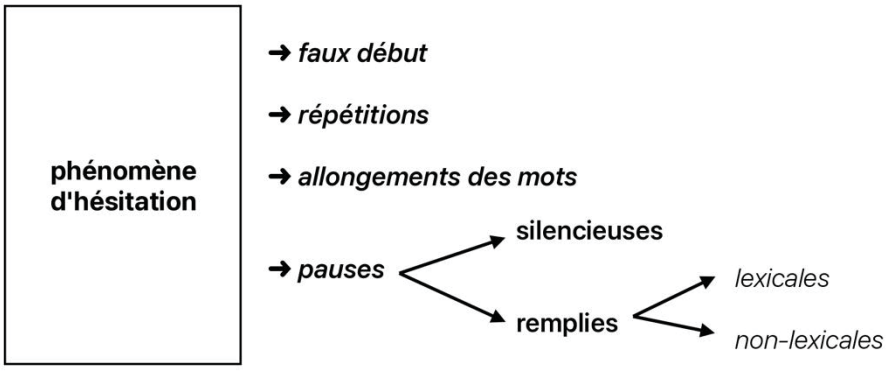
(D'après Wood, 2010, p. 22)

Les apprenants qui avaient vécu à l'étranger ont amélioré leur débit de parole par rapport aux autres apprenants. Cependant, ils ont commencé à produire davantage de reformulations et de répétitions. Cela montre que la réparation est effectivement un aspect spécifique de la fluence : les locuteurs plus compétents peuvent produire plus de disfluences que les locuteurs moins compétents sans que leur discours ne soit perçu comme moins fluide (Witton-Davies, 2014). Au contraire, certaines disfluences sont plus avantageuses que d'autres : considérées comme des caractéristiques natives, elles ont une influence positive sur la perception de l'auditeur.

Olynyk et al. (1987) se sont intéressés aux marqueurs de parole et à leur position dans l'énoncé. Ces auteurs ont choisi le terme ***marqueurs de parole*** afin de « définir leur propre système de catégorisation qui englobe les mécanismes d'autocorrection et de prise de parole dans les conversations, ainsi que certains autres mécanismes liés au phénomène d'hésitation et aux stratégies communicatives dans d'autres études » (p. 133).

Le choix de ces auteurs nous amène à réfléchir au fait que le phénomène d'hésitation (Maclay & Osgood, 1959; Rose, 1998) concerne effectivement les caractéristiques de la fluence de répartition (les pauses silencieuses et remplies) et de la fluence de réparation (les faux départs, les répétitions), comme nous pouvons le voir dans la Figure 18. Il nous semble donc important de prendre en considération les études sur le phénomène d'hésitation et les mécanismes de résolution des problèmes (Dörnyei & Kormos, 1998) lors de l'analyse des résultats, car elles peuvent nous apporter des explications supplémentaires sur la fluence et les disfluences éventuelles dans les productions de nos jeunes bilingues.

Figure 18. Hésitation et ses composantes



(D'après Rose, 1998)

Revenons au travail d'Olynyk et al. (1987), dans lequel les auteurs ont démontré que la position des disfluences joue un rôle déterminant. Les ***marqueurs de parole progressifs*** apparaissent avant la production finalisée et sont considérés comme les plus favorables à la compréhension de la parole. Parmi les marqueurs progressifs, autrement dit, les ***disfluences progressives***, on trouve les pauses remplies (« *uh* » en anglais, « *euh* » en français, « *èèè* » en russe) et les répétitions de mots et de phrases non-stylistiques, c'est-à-dire celles qui ne renforcent pas une idée.

Alors que les disfluences progressives ne nuisent pas à la fluidité du discours, les ***disfluences régressives*** perturbent la perception de l'interlocuteur. Il s'agit, tout d'abord, des « ***coupures*** » (*cut-offs*) – souvent appelées « faux départs » par d'autres auteurs – qui incluent les réparations à l'intérieur d'un mot, marquées par un arrêt glottal ou un autre type de pause. Le deuxième type de disfluences régressives est la ***conversion***, ou ***réparation*** (*repair conversion*), qui consiste en une modification d'un élément du discours déjà produit. Ces modifications sont connues sous le terme de « ***reformulations*** ».

Enfin, les auteurs distinguent un autre type de disfluence : les ***transitions***, les « *euh* » et autres *remplisseurs* qui apparaissent au moment de la transition, par exemple à la fin d'une phrase. Selon cette étude, les locuteurs plus fluents utilisent davantage de répétitions et de transitions, tandis que ceux qui commettent des réparations et des coupures sont perçus comme moins fluents.

3.2.5 Fluence composée

La durée moyenne des séquences et le temps de parole ont été regroupés par Tavakoli (2016) dans un nouveau type de fluence dite ***composée***. En effet, tous les chercheurs utilisent ces mesures et reconnaissent leur rôle significatif, sans nécessairement leur attribuer une nouvelle étiquette ou multiplier les types de fluence.

Towell et al. (1996) ont découvert que la *durée moyenne des séquences* dans les productions orales augmente avec le temps d'exposition à la LE lors de longs séjours à l'étranger. Leurs résultats ont montré que le débit de parole des apprenants s'était amélioré grâce à la complexité croissante des séquences, tandis que le score pour les pauses et les hésitations n'avait pas beaucoup changé. La comparaison de la durée moyenne en L1 et en L2 a révélé qu'en L1, elle est considérablement plus longue qu'en L2. Pour cette raison, la durée moyenne des séquences est un indicateur important de la fluence et des disfluences en langue étrangère.

Selon De Jong et al. (2012), le temps de parole est la seule mesure qui récapitule les caractéristiques liées aux pauses silencieuses. Préfontaine (2013) met en évidence le lien entre l'auto-perception de la fluence et les mesures de la durée moyenne des séquences ainsi que de

la durée moyenne des pauses. Comme nous l'avons vu dans les Tableau 16, Tableau 17, Tableau **18** et Tableau 22, la durée moyenne des séquences et le temps de parole sont effectivement des mesures à ne pas négliger.

3.2.6 Fluence perçue

Rappelons que la fluence perçue repose sur les inférences que les auditeurs font concernant la fluence cognitive de leur interlocuteur, à travers leur perception de sa fluence produite. Il est important de souligner que les auditeurs ne traitent pas l'énoncé en prêtant attention à chaque pause ou hésitation. Au contraire, certaines pauses et hésitations sont acceptables, voire attendues, dans une production orale fluente. Cela dit, définir la fluence comme une parole dépourvue de pauses n'est pas tout à fait adéquat dans le cadre de la communication réelle (Segalowitz, 2010).

Quelles mesures temporelles sont donc perçues par les interlocuteurs ? Des recherches contemporaines indiquent que le *débit de parole* et la *durée moyenne des séquences* sont fortement associés à la fluence perçue, tandis que le *taux d'articulation* ne l'est pas (Bosker et al., 2013; Cucchiarini et al., 2002; De Jong et al., 2013; Kahng, 2014).

Pinget et al. (2014) ont étudié comment les locuteurs natifs perçoivent la fluence et l'accent dans les productions réalisées par des locuteurs étrangers. Vingt locuteurs natifs hollandais, sans aucune expérience en phonétique, orthophonie ou évaluation en LE, ont participé à l'expérimentation. Bien qu'ils n'aient pas reçu de formation spécifique, des instructions précises leur ont été données : ils devaient évaluer la fluence en fonction de la présence de pauses silencieuses et remplies, d'hésitations, d'autocorrections et du débit de parole. Autrement dit, afin d'éviter la confusion habituelle entre la fluence comme variable temporelle et la compétence globale à l'oral, les chercheurs ont précisé les aspects sur lesquels baser leur évaluation. Les participants ont évalué les productions orales sur une échelle de 1 (« *pas du tout fluent* ») à 9 (« *très fluent* »). À la fin de l'évaluation, ils ont rempli un questionnaire sur leurs connaissances du sujet et leur attitude envers l'accent étranger des locuteurs. Pour évaluer la perception de l'accent, un autre groupe de vingt locuteurs hollandais a été impliqué dans l'étude. Ils ont reçu des instructions pour n'évaluer que la prononciation et l'accentuation. Il a été constaté que leurs évaluations étaient en corrélation avec les mesures acoustiques de la fluence et de l'accent. Par conséquent, il s'avère que les locuteurs natifs peuvent produire des jugements fiables de la fluence en L2 en se basant uniquement sur leur perception.

De même, dans une autre étude sur la fluence perçue, Derwing et al. (2009) ont expliqué aux 24 évaluateurs natifs qu'ils devaient évaluer uniquement les aspects temporels, tels que le nombre et la durée des pauses silencieuses et remplies, les faux départs et les répétitions, sur

une échelle allant de 1 (« *extrêmement fluent* ») à 9 (« *extrêmement disfluent* »). Les illustrations utilisées pour la tâche de production ont été montrées aux évaluateurs avant la passation du test. Le but de cette étude était de mettre en lumière les relations entre la fluence en L1 (le mandarin et les langues slaves, comme le russe et l'ukrainien) et la fluence en L2 (l'anglais). C'est pourquoi huit locuteurs natifs de chaque langue (mandarin, russe et anglais) ont été choisis pour évaluer les productions orales des participants dans leurs L1 et L2. Les réponses des évaluateurs confirment une fois de plus que les mesures temporelles sont étroitement liées aux jugements des locuteurs. Cependant, l'hypothèse selon laquelle les apprenants ayant une meilleure fluence en L1 seraient plus performants en L2 que ceux qui sont moins fluents en L1 n'est valable que pour les débutants. En effet, avec l'expérience, la fluence en L2 suit un développement unique et dépend de critères internes tels que la motivation et l'exposition à des situations de communication. Par ailleurs, les auteurs ont comparé la durée des pauses chez les russophones en russe et en anglais, et ils n'ont pas pu confirmer les résultats de Riazantseva (2001), qui avait constaté une diminution des pauses avec l'amélioration du niveau linguistique.

Witton-Davies (2014) fait une observation très pertinente : un même énoncé peut être jugé fluent ou non-fluent selon les juges et leur perception personnelle. Dans le cas du jugement d'une expression enfantine, la variation des réponses est probablement encore plus prononcée. Bien entendu, nous avons une idée de ce que signifie être fluent en L1 lorsqu'une compétence est déjà atteinte, et notre propre expérience linguistique nous aide à le déterminer. En revanche, pour les jeunes enfants qui n'ont pas encore acquis l'expertise d'un adulte, les critères selon lesquels leur expression devrait être jugée ne sont pas évidents, surtout si l'avis provient d'un juge non-spécialiste et naïf. En effet, un même énoncé peut être jugé de deux manières différentes. Un énoncé peut être considéré comme fluent du point de vue temporel et pragmatique, malgré des erreurs grammaticales, des interférences étrangères et des réparations. Pourtant, certains juges peuvent le considérer non-fluent précisément à cause de ces erreurs multiples et des éléments étrangers. La fluence perçue renvoie ainsi encore une fois à l'idée de la compétence globale à l'oral. Cependant, la compréhension demeure un élément primordial pour les deux types de juges. Les juges bienveillants, tout comme ceux qui sont plus exigeants, reconnaissent que les imperfections n'empêchent pas la compréhension du message. Cela confirme l'idée de Lennon (2000) selon laquelle la fluence est liée à l'attention de l'auditeur attirée par le locuteur, et elle ne peut être évaluée qu'en tenant compte du contexte dans lequel elle est réalisée.

3.2.7 Fluence cognitive

Alors que la fluence produite concerne les énoncés et que la fluence perçue dépend de l'impression de l'auditeur, la fluence cognitive est ancrée dans le locuteur lui-même. Elle

mobilise les mécanismes de planification de la parole, de recherche dans le stock lexical, ainsi que de transformation des informations en formes grammaticales et phonologiques. C'est pourquoi la fluence cognitive est un dispositif d'une grande importance dans l'acte de parole, bien qu'il soit très difficile à examiner.

De Jong & Bosker (2013) ont évalué la taille du vocabulaire en L2, une mesure des connaissances linguistiques qui est étroitement liée aux compétences cognitives et, par conséquent, associée à la fluence cognitive. De Jong et al. (2013) ont également étudié le lien entre les connaissances linguistiques – notamment le vocabulaire, la grammaire et la prononciation – et les compétences procédurales telles que la rapidité du traitement morphosyntaxique (via une tâche de phrases à compléter), la sélection lexicale (via une tâche de dénomination d'images) et l'articulation (via une tâche de dénomination d'images différée). Les résultats montrent que la durée moyenne des syllabes est une mesure plus étroitement liée aux connaissances et aux compétences linguistiques que la durée moyenne des pauses. Ainsi, la *durée moyenne des syllabes* (le taux d'articulation inversé) est un indicateur potentiel de la fluence cognitive.

Segalowitz et Freed (2004) ont mesuré la fluence cognitive à travers le temps de réponse/réaction (*reaction time*, RT) et le coefficient de variabilité du temps de réaction (*coefficient of variability*, CV) dans une tâche de classification sémantique (afin d'étudier l'accès lexical) et dans un test du contrôle de l'attention. Selon les auteurs, la *durée moyenne des séquences* est fortement corrélée avec la rapidité et l'efficience de l'accès lexical. Segalowitz (2016) recommande le temps de réaction et le coefficient de variabilité comme des mesures appropriées pour étudier la fluence cognitive dans les productions orales en LE.

Comme Dörnyei et Kormos (1998), Kahng (2014) a choisi d'utiliser la méthode du rappel stimulé (*stimulated recall*) pour examiner le rapport entre la fluence cognitive et les disfluences produites en LE. Contrairement à d'autres mesures utilisées précédemment, le rappel stimulé est considéré comme une méthode qualitative et globale. Cependant, le retour subjectif des locuteurs peut nous fournir des informations précieuses sur les processus cognitifs impliqués dans la production orale. Deux groupes de participants (l'un plus compétent et l'autre moins compétent en langue cible) ont été invités à commenter toutes les pauses ou hésitations produites, en expliquant les difficultés rencontrées. Leurs réponses ont été regroupées par thématiques : (1) le contenu du message, (2) le vocabulaire, (3) la grammaire, (4) la phonologie et (5) la pragmatique. Les résultats montrent que les apprenants ayant un niveau de compétence langagière plus faible sont plus conscients des processus de construction de leur discours que les apprenants plus avancés. Étant donné que les locuteurs moins compétents s'appuient davantage sur leurs connaissances déclaratives lorsqu'ils parlent, ils parviennent à décrire plus facilement les problèmes qui surviennent souvent lors

de l'encodage syntaxique ou morphophonologique. Autrement dit, ils cherchent des mots et réfléchissent à la manière de construire une phrase correcte, tandis que les apprenants plus expérimentés ont déjà automatisé ces mécanismes d'encodage. Ainsi, ces derniers n'évoquent plus la formulation du discours en termes de grammaire et de vocabulaire. Dans l'étude de Kahng (2014), ils ont donc tendance à répondre qu'ils ne s'en souviennent pas. Il est estimé que les locuteurs compétents portent plus d'attention à la macro-planification de leur discours (*cf.* Figure 15). En effet, la majorité de leurs réponses (51%) concernent le contenu du message. Par ailleurs, la planification du message est la première difficulté signalée par les deux groupes, mais son influence diminue avec l'expérience. Elle concerne 37% des commentaires des apprenants moins compétents, contre seulement 5% pour les apprenants plus compétents.

Pour conclure notre revue des recherches sur la fluence cognitive, nous évoquerons le travail de Kroll et al. (2002), qui ont étudié l'acquisition de ce qu'ils appellent la ***fluence lexicale***. Étant donné que cette recherche a examiné les processus d'accès au lexique en L1 et en L2 à travers le temps de réponse, nous suggérons que la fluence lexicale ainsi décrite pourrait être une composante de la fluence cognitive telle que définie par Segalowitz (2010). Les auteurs cherchaient à étudier les mécanismes d'encodage lexical en L1 et en L2 lors de la dénomination d'images ou de la traduction d'une langue à l'autre. Selon leurs conclusions, les apprenants ayant une compétence inférieure en L2 traduisent plus rapidement de la L2 vers la L1 que dans la situation inverse. Quant à la rapidité d'encodage en L2, elle augmente avec l'expérience et la compétence langagière. Cela correspond à l'idée que toute forme de fluence est corrélée à la procéduralisation des connaissances.

* * *

Après avoir étudié divers points de vue sur la fluence dans la recherche en L2, nous pouvons désigner l'approche appropriée pour ce travail. Certes, nous reconnaissons que la fluence est souvent considérée comme le résultat d'une compétence globale à l'oral, qui englobe plusieurs niveaux d'analyse. Cependant, étant donné que nous nous intéressons aux compétences linguistiques d'enfants exposés à deux langues au quotidien et n'ayant pas encore atteint une maîtrise absolue de leurs compétences langagières, ce n'est pas l'exactitude de leurs expressions qui sera l'objet de notre étude, mais plutôt l'aisance avec laquelle ils s'expriment dans leurs 2L1. Nous étudierons donc la fluence dans son sens le plus étroit, en tant que caractéristique temporelle, ainsi que dans un sens étroit, en tant que discours dépourvu de pauses et de disfluences indésirables et non attendues, tout en mettant en évidence l'aisance de l'expression orale et le développement de chacune des langues des bilingues français-russes. Dans la section suivante, nous ferons une courte présentation des disfluences qui sont plus ou moins typiques pour le langage chez l'enfant en émergence.

3.3 Disfluences (a)typiques chez les enfants

Selon Starkweather (1980), la fluence est « la capacité de parler rapidement, continuellement, et sans effort significatif ou réflexion »[1] (p. 143). Alors que la longueur moyenne des énoncés (LME) mesurée en morphèmes est considérée comme un indicateur de la complexité du développement langagier, elle devient un indicateur de la fluence si elle est mesurée en syllabes entre les pauses silencieuses, car les locuteurs plus fluents produisent des chaînes de syllabes plus longues sans s'arrêter (Starkweather, 1980). La fluence agit donc comme un indicateur du stade de développement du langage chez les apprenants de la L1 et de la L2, mais elle peut également être un paramètre clé pour diagnostiquer les troubles du langage et de la parole.

En effet, les perturbations de la fluence – connues sous le nom de disfluences – peuvent signaler des problèmes sous-jacents dans le système moteur responsable de la production de la parole ou dans les processus cognitifs impliqués dans la structuration des messages linguistiques (Didirková, 2024). Or, les disfluences sont naturelles et présentes dans la parole chez tous les locuteurs, quel que soit leur âge, langue ou autres caractéristiques (Crible et al., 2024). Dans la parole typique, elles sont généralement mineures, comme des hésitations, des pauses ou des répétitions qui surviennent souvent lorsque le locuteur planifie ce qu'il va dire ensuite ou cherche le bon mot (*cf.* 3.2.3 et 3.2.4). En revanche, si les disfluences sont fréquentes, prolongées ou se produisent dans des schémas spécifiques, elles peuvent indiquer un trouble (Didirková, 2024).

Les disfluences typiques (DT) et les disfluences similaires au bégaiement (DSB) (*cf.* Tableau 24) sont courantes dans le discours chez les enfants durant le processus d'acquisition du langage. Selon Dodane et al. (2016), ce « bégaiement physiologique » est surtout présent à l'âge de 2 à 4 ans, une période transitoire, coïncidant avec le début de la production d'énoncés plus grands et plus complexes syntaxiquement, requérant une planification motrice plus complexe, et disparaît vers 5-6 ans.

Tableau 24. Disfluences typiques et similaires au bégaiement (Oppenheimer et al., 2023)

Disfluences similaire au bégaiement (DSB)	**Disfluences typiques**
prolongement	répétition d'une chaîne de mots
pause entre les syllabes (mot interrompu)	reprise avec correction (syntaxique)
blocage	reprise avec reformulation (auto-correction sémantique)
segment répété	faux départ sans reprise
segment répété allongé	fragment phonologique
répétition d'un mot	pause avec sa durée en secondes
	pause remplie

[1] "<…> the ability to speak <…> rapidly and continuously and without any particular effort or thought", notre traduction.

Ainsi, non seulement l'âge, mais aussi la longueur des énoncés est un facteur crucial : plus l'énoncé est long, plus la probabilité de disfluences augmente pour les tous enfants, qu'ils aient un développement langagier typique et non (Oppenheimer et al., 2023).

Des recherches récentes (Byrd et al., 2015; Eggers et al., 2020, basées pourtant sur de petits échantillons) ont montré que la majorité des enfants bilingues ayant un développement typique participant à leurs études dépassaient le seuil de 3% pour les DSB ainsi que le seuil de 10% pour les disfluences totales dans les deux langues, augmentant ainsi la probabilité d'un diagnostic erroné de bégaiement (Rojas et al., 2023). En effet, les enfants bilingues risquent davantage d'être surdiagnostiqués comme bègues en raison de l'efficience inégale entre leurs langues et du manque de données développementales spécifiques à cette population (le fameux biais monolingue). Bien que les disfluences puissent être propres à la parole bilingue (étant donné que les deux langues sont activées), les recherches précédentes ont montré des résultats contradictoires concernant leur fréquence (Fichman & Altman, 2024). Afin d'éviter toute erreur de sous- ou de sur-diagnostic, il faudrait davantage étudier le développement typique de la (dis)fluence chez les jeunes bilingues, dans différentes contextes (*e.g.*, input et combinaison de langues).

Pour cela, Damé (2022) a analysé l'évolution du débit de parole, la fréquence des disfluences et les différences entre les langues chez deux enfants bilingues français-anglais, dans une étude longitudinale de cinq ans (du CP au CM2) en France. Les résultats ont montré qu'un enfant présentant un développement plus atypique, bien qu'améliorant son débit au fil du temps, produisait davantage de disfluences, notamment en français, par rapport à l'autre enfant, dont les disfluences diminuaient avec l'âge.

Dans le but d'explorer comment les disfluences se manifestent dans les récits d'enfants bilingues dans les deux langues et de déterminer si elles peuvent servir de marqueurs pour les troubles du développement du langage (TDL), Fichman et Altman (2024) ont collecté des données auprès de 44 enfants bilingues russe-hébreu, âgés de 5 ans 7 mois à 6 ans 6 mois, dont 30 sans TDL et 14 avec TDL. Les récits des enfants ont été collectés à l'aide d'une tâche de répétition d'histoire (*MAIN*, *cf.* 5.3.2.1), une méthode éprouvée pour obtenir des récits plus longs et plus structurés que la génération spontanée d'histoires. Les résultats montrent que les enfants avec TDL avaient un nombre significativement plus élevé de pauses longues (plus de 0,5 s) par rapport aux enfants sans TDL, en particulier en russe (*cf.* Tableau 25 comparatif). Ces pauses longues pourraient refléter des processus de planification plus laborieux en raison de limitations dans la mémoire de travail, un phénomène souvent observé chez les enfants avec TDL.

Les pauses se produisaient principalement en position interne dans les énoncés, plutôt qu'au début, et les enfants avec TDL répétaient plus souvent les mots de contenu (comme les

noms de personnages ou d'objets). Cela pourrait refléter des difficultés dans l'organisation et la structuration du récit, nécessitant des répétitions pour compenser l'incertitude ou les interruptions dans le flux de la narration.

Tableau 25. Comparaison des disfluences chez les enfants bilingues sans et avec TDL

Aspect	Enfants sans TDL	Enfants avec TDL	Points-clés
Taux de disfluences global	Similaire		Les deux groupes montrent des taux de disfluences globales comparables.
Pauses longues (> 0,5 sec)	Fréquence plus faible	Fréquence plus élevée dans les deux langues	Les pauses longues sont un marqueur distinctif des TDL, indiquant des difficultés de planification.
Pauses en russe	Plus de pauses en russe		Les deux groupes montrent plus de pauses en russe, probablement en raison d'une moindre maîtrise.
Répétitions de mots de contenu	Répétitions moins fréquentes des mots de contenu	Répétitions plus fréquentes des mots de contenu	Les répétitions de mots de contenu sont plus fréquentes chez les enfants avec TDL.
Position des pauses	Principalement en position interne		Les pauses se produisent souvent à l'intérieur des énoncés, un schéma commun aux deux groupes.
Auto-corrections	Fréquence similaire dans les deux langues		Les auto-corrections sont cohérentes entre les deux groupes, moins sensibles aux TDL.
Pauses remplies	Fréquence similaire dans les deux langues		Les pauses remplies ne diffèrent pas significativement entre les groupes.
Planification du discours	Planification plus efficace	Nécessite plus de temps, reflété par des pauses longues	Les enfants avec TDL ont besoin de plus de temps pour planifier leur discours.
Impact de la maîtrise linguistique	Maîtrise inférieure en russe influence la fréquence des pauses		La maîtrise de la langue affecte les taux de disfluences, en particulier dans la langue non-dominante (russe).

(D'après Fichman et Altman, 2024)

L'analyse a révélé que les enfants faisaient plus de pauses en russe qu'en hébreu, quelle que soit leur condition (sans ou avec TDL). Cette observation pourrait s'expliquer par une maîtrise inférieure du russe par rapport à l'hébreu, étant donné que le russe est principalement utilisé à la maison tandis que l'hébreu est la langue de la société et de l'éducation. La plus grande fréquence des pauses en russe par rapport à l'hébreu souligne également l'importance de prendre en compte la maîtrise de chaque langue lors de l'évaluation des disfluences.

Les études sur les disfluences révèlent que des facteurs tels que l'âge, la longueur des énoncés, et la maîtrise de la langue influencent la fréquence et la nature des disfluences. En résumé, les disfluences, lorsqu'elles sont analysées avec rigueur et en tenant compte du contexte linguistique et développemental de l'enfant, peuvent fournir des indices précieux sur le développement du langage et aider à identifier des troubles potentiels. Il est donc essentiel de continuer à affiner les méthodes d'évaluation et à enrichir les données développementales spécifiques aux populations bilingues pour améliorer la précision des diagnostics.

3.4 Synthèse de ce chapitre

Ce chapitre explore en détail la notion de fluence dans les productions orales, avec un focus particulier sur le contexte bilingue. La fluence est considérée comme une composante essentielle de la compétence globale à l'oral, jouant un rôle clé dans l'évaluation des compétences langagières. La fluence en L1 est souvent évaluée dans le cadre de troubles du langage, en mesurant la capacité à accéder rapidement au lexique mental. En L2, elle est vue à la fois comme un phénomène temporel et une compétence globale, se manifestant par la capacité à parler de manière fluide et cohérente, avec un minimum de pauses et d'hésitations.

Dans la deuxième partie du chapitre, nous avons examiné les différentes manières de mesurer la fluence, en soulignant l'absence d'un consensus universel sur les critères de mesure. Parmi les principales dimensions de la fluence, on distingue : la *fluence de production*, la *fluence perçue* et la *fluence cognitive*. La première peut être étudiée selon trois aspects suivants : rapidité, répartition et réparation. La ***fluence de production*** met l'accent sur la vitesse de la parole et inclut des mesures telles que le débit de parole et le taux d'articulation. La ***fluence de répartition*** aborde les pauses, leur durée, leur fréquence et leur position. Une parole fluente est caractérisée par des pauses bien placées, contribuant ainsi à une communication plus naturelle et efficace. La ***fluence de réparation*** s'intéresse aux types de disfluences, notamment les faux départs, les répétitions, et les reformulations. Il est important de noter que certaines disfluences, bien que fréquentes, peuvent être perçues comme naturelles et n'affectent pas nécessairement la perception globale de la fluence. C'est justement la fluence perçue, se basant sur la perception des auditeurs, reflète la manière dont les pauses, les hésitations et le débit de parole influencent l'impression globale de fluence d'un locuteur. En dernier lieu, la ***fluence cognitive*** englobe les processus cognitifs sous-jacents à la production de la parole, tels que l'accès lexical, la planification syntaxique et l'articulation. Cette dimension est cruciale pour comprendre les mécanismes qui permettent à un locuteur de s'exprimer de manière fluide.

La dernière partie de ce chapitre a mis en lumière les disfluences chez les enfants. Bien que courantes et souvent naturelles dans le développement langagier, elles peuvent également indiquer des troubles du langage. La distinction entre disfluences typiques et disfluences atypiques (similaires au bégaiement) paraît vitale pour éviter les diagnostics erronés, en particulier dans le contexte du bilinguisme où les enfants risquent d'être surdiagnostiqués en raison du développement inégal dans les deux langues.

L'ensemble de ces éléments vise à offrir une compréhension approfondie de la fluence, particulièrement dans le cadre du développement langagier des enfants bilingues, et à préparer le terrain pour l'analyse des productions orales de nos participants dans les chapitres suivants. Étant particulièrement intéressés par les productions orales chez les jeunes bilingues franco-

russes, nous nous intéressons à la fluence comme l'un des aspects principaux de leur compétence langagière pour toutes leurs langues parlées. Ainsi, nous aborderons à présent la problématique située au cœur de ce travail de thèse.

Ce chapitre est consacré à la présentation de la problématique et de l'objectif général de notre travail. Nous commencerons par rappeler ce qu'est le biais monolingue et examinerons ses enjeux dans le contexte du bilinguisme harmonieux. Nous expliquerons par la suite le cadre préliminaire de ce travail de thèse en présentant notre étude pilote sur un petit échantillon d'enfants bilingues russe-français ainsi que l'état des lieux des recherches menées auprès d'autres groupes d'enfants bilingues russophones. Nous récapitulerons par la suite les éléments théoriques nous ayant permis de dégager le cadre triangulaire de notre problématique, impliquant les relations mutuelles entre (1) le bien-être, (2) l'input et (3) la fluence dans le développement bilingue. Enfin, nous conclurons ce chapitre par la présentation de nos objectifs et de nos hypothèses de recherche.

4. Problématique

4.1 Étude pilote 137
4.2 Recherches sur les bilingues russophones 139
4.3 Cadre triangulaire : bien-être, input et fluence 141
4.4 Objectifs de l'étude et hypothèses 144

Bien que le bilinguisme ne soit plus généralement considéré comme un facteur provoquant des déficits et des troubles, nous constatons que le *biais monolingue* existant encore dans la recherche impacte le bien-être des personnes bilingues et leurs proches (*cf.* section 1.3). En effet, la comparaison entre les bilingues et les monolingues (« locuteurs perfectibles » *vs.* « locuteurs idéalisés ») est souvent interprétée au détriment du bilinguisme, alors que le véritable problème réside dans la comparaison elle-même. Cette comparaison est inappropriée, car elle ne tient pas compte des spécificités propres au bilinguisme.

Les témoignages des parents, ainsi que notre propre expérience, confirment que les idées reçues sur le développement des enfants bilingues persistent malgré l'absence de preuves scientifiques. Cela peut susciter des inquiétudes chez les parents ou, au contraire, entraîner une négligence potentiellement dangereuse lorsqu'on surestime la complexité de la tâche de devenir bilingue et manque les signes de véritables difficultés. Or, les enfants bilingues devraient atteindre les jalons de développement aux mêmes âges que les enfants qui parlent une seule langue (*e.g.*, Meisel, 2019, voir aussi la section 1.2.3). Outre les préoccupations de leur entourage, les sujets bilingues eux-mêmes expriment souvent un sentiment d'insuffisance (De Houwer, 2022). Ainsi, « la difficulté de devenir, d'être ou de rester bilingue se traduit chez beaucoup d'enfants comme une difficulté d'être tout court, d'être bien dans sa peau, avec ses différences » (Tupula Kabola, 2016, p. 17).

Dans la section 1.2.3, nous avons énuméré de nombreuses recherches qui montrent que le bilinguisme stimule le cerveau enfantin d'une manière efficace (Bialystok, 2009; De Houwer, 2009; Grosjean, 2015a; Kail, 2022; Paradis, Genesee, et al., 2011; Place & Hoff, 2011). On suppose ainsi que les bilingues possèdent certains avantages cognitifs et linguistiques notamment pour ce qui est des fonctions exécutives telles que l'*inhibition*, la *flexibilité mentale*, la *gestion de l'information en mémoire de travail*, la *planification* et l'*intelligence fluide* (Miyake et al., 2000). Le développement de nombreuses capacités cognitives serait donc favorisé par la pratique quotidienne de plusieurs langues différentes grâce à l'*influence translinguistique*, l'*alternance des codes,* l'*inhibition* d'une des deux langues. En effet, les fonctions exécutives semblent être une composante centrale dans la pratique bilingue. Une étude pilote menée auprès d'enfants bilingues a montré que l'utilisation précoce du processus d'inhibition de la langue non désirée amènerait l'enfant bilingue à mettre plus de temps lors de la dénomination des couleurs mais à commettre moins d'erreurs que les enfant monolingues (Dell'Armi, 2015). En outre, les bilingues tendent à faire preuve de bonnes *capacités communicatives*, *relationnelles* et *empathiques* (Baker, 2007; Kovács, 2009).

Bien que de nombreuses études démontrent les avantages socio-cognitifs du bilinguisme, il est toujours nécessaire d'argumenter en sa faveur afin de combattre les idées préconçues et d'éviter de susciter des interrogations inutiles chez les parents d'enfants bilingues. Cependant, les bienfaits du bilinguisme ne devraient pas nous faire croire qu'il se développe harmonieusement de manière automatique. Il ne suffit pas simplement d'exposer l'enfant à plusieurs langues au sein de la famille pour qu'il devienne facilement bilingue, quasiment tout seul. Les résultats de notre étude pilote (Tiulkova, 2017) ont montré que le développement bilingue sans heurt nécessite la combinaison de plusieurs facteurs, notamment une implication active de la part des parents.

4.1 Étude pilote

Dans ce travail antérieur, nous nous sommes intéressés au cas particulier du bilinguisme précoce en France, impliquant les jeunes enfants exposés au russe et au français dans leur vie quotidienne (Tiulkova, 2017). L'objectif était d'étudier la fluence dans leurs productions orales en russe LNon-Soc et en français LSoc. Effectivement, il nous semble que la ***fluence de production*** et la ***fluence perçue*** (Segalowitz, 2010; Skehan, 2003) sont des outils possibles et pertinents pour évaluer la compétence globale à l'oral chez les enfants bilingues (*cf.* le chapitre 3). Par ailleurs, cette étude nous a permis de commencer la constitution du corpus de productions orales des enfants bilingues français-russes (*cf.* FRuBiC plus loin) et d'obtenir plus d'informations sur la nature du bilinguisme et le développement duel de plusieurs langues.

Quatre enfants bilingues âgés de 4;10 à 5;6, nés en France, ont participé à cette recherche. Trois jeunes bilingues 2L1 étaient issus de familles mixtes franco-russes, alors qu'un participant L2P vivait dans une famille russophone (*cf.* Tableau 26).

Tableau 26. Profils des participants bilingues précoces (Tiulkova, 2017)

	Participant 1	***Participant 2***	***Participant 3***	***Participant 4***
Âge (ans;mois)	5;6	5;2	5;6	4;10
Sexe	F	M	F	F
Type d'acquisition bilingue		2L1		L2P
Exposition courante	20% Russe, 80% Français	30% Russe, 70% Français	65% Russe, 35% Français	70% Russe, 30% Français
Scolarisation à l'école française	□	□	X	□
Ordre (Nombre d'enfants) dans l'adelphie	1 (1)	1 (2)	2(2)	1(1)

Pour tester nos hypothèses nous avons mis en place un protocole d'évaluation de la compétence linguistique en russe basé sur le ***test de russe pour enfants bilingues*** (Gagarina et al., 2010b, 2015) et une ***tâche de production orale*** en russe et en français afin de mesurer la ***fluence de production*** dans les deux langues. Le test de russe comportait cinq sous-tests ayant pour but d'évaluer différents niveaux de la compétence linguistique chez l'enfant bilingue (vocabulaire en production et en perception, emploi des cas, perception de différentes structures grammaticales, emploi des désinences verbales). La tâche principale était une narration à l'aide des images séquentielles, conçues par nous-mêmes (*cf.* 5.3.2.2). De façon générale, les enregistrements ont été assez courts (< 1 min), transcrits phonologiquement et analysés à l'aide de Praat (Boersma & Weenink, 2024). De plus, huit juges russophones et huit juges francophones ont évaluer la ***fluence perçue*** des productions orales via un questionnaire en ligne.

Les résultats que nous avons obtenus ne sont à prendre qu'à titre indicatif étant donné le petit nombre de sujets et la nature exploratoire de l'étude. Cependant, ils semblent confirmer certaines de nos hypothèses concernant la maîtrise du russe LNon-Soc à l'oral et l'efficience relative chez les sujets bilingues. En effet, les jeunes bilingues 2L1 scolarisés en français LSoc étaient plus compétent dans cette langue qu'en russe LNon-Soc. Par contre, les enfants ayant un input plus élevé en russe non seulement avaient une meilleure efficience dans cette langue par rapport au français mais la déclaraient également en tant que leur langue préférée.

Ainsi, les enfants qui passent presque cinq jours par semaine à l'école maternelle monolingue ont obtenu des résultats moins performants dans les productions en russe que dans les productions en français. Pourtant, les trois bilingues précoces 2L1 montrent une bonne fluence dite individuelle. Autrement dit, ils parlent de la même manière en russe et en français malgré les difficultés éventuelles. Cela est d'autant plus intéressant que la participante non-scolarisée à l'école française, malgré son efficience relative meilleure en russe, est aussi

fluente en français qu'en russe en termes de certaines mesures temporelles. Nous pouvons suivre les *patterns* analogiques dans les productions de chaque participant.

Notons que les proportions de l'input en russe et en français ont été évaluées par les parents et, par conséquent, restent très relatives. Toutefois, nous avons pu constater que l'input est primordial dans l'acquisition des langues. De même, un autre point intéressant a émergé de cette étude : la fluence ainsi que les disfluences chez les enfants bilingues reflètent plus la compétence communicative que linguistique, surtout si l'on prend en considération la ***fluence perçue***. Nous avons également remarqué que l'engagement des parents dans l'éducation de leurs enfants ainsi que l'attitude de ces derniers envers leurs langues pratiquées semblent être des critères importants à être étudiés plus précisément.

En effet, malgré les résultats plutôt satisfaisants dans les tâches linguistiques et notre volonté de rassurer les parents à propos des difficultés rencontrés par leurs enfants dans l'acquisition langagière simultanée, nous avons trouvé que le bilinguisme harmonieux était plus qu'une histoire d'équilibre entre les deux langues et de tests linguistiques réussis. Le bilinguisme, avant tout, est une expérience propre à chaque famille, à chaque parent, à chaque enfant, selon leurs ressentis, leurs valeurs, leurs envies et leurs personnalités.

4.2 Recherches sur les bilingues russophones

Nous nous sommes par conséquent intéressée aux autres recherches sur les jeunes bilingues russophones, notamment ceux ayant le français comme leur deuxième L1 ou leur L2. À notre connaissance, il n'existe que deux études publiées[1] sur les enfants bilingues français-russes, dont une a été menée en Suisse Romande. Elle a été réalisée par Liliane Meyer Pitton (2013), qui a exploré le maintien de la LNon-Soc en tant que forme de socialisation bilingue. Les interactions lors des repas ont été analysées pour trois familles mixtes franco-russes avec les enfants bilingues âgés entre 2;7 à 6;7 ans. Selon l'auteure, les parents parlant les deux langues (LNon-Soc et LSoc) sont confrontés dans leur quotidien à la tâche complexe de combiner leurs stratégies de choix linguistique avec d'autres objectifs éducatifs, comme le contrôle du comportement des enfants à table. Bien que le maintien de la langue puisse parfois devenir le centre de l'interaction (*e.g.*, une leçon de langue explicite), dans la plupart des cas, il est réalisé par des stratégies implicites de négociation linguistique (*e.g.*, corrections linguistiques intégrées). Cela montre que l'éducation bilingue ne consiste pas seulement à fournir un input approprié, mais aussi à être capable de changer de langue pour co-construire des normes comportementales et une autorité parentale conjointe dans les deux langues. Ainsi,

[1] Cependant, nous avons vu circuler l'annonce du séminaire de Bogoyavlenskaya (2024) sur le russe comme LH en France, évoquant un travail sur un corpus des productions écrites et orales de bilingues franco-russes. Comme nous n'avons pas trouvé plus d'informations, nous ne savons pas si le corpus est encore en cours de construction ou déjà finalisé, ni avec quel public la chercheure a travaillé.

le maintien de la langue ne se limite pas à la transmission d'une langue spécifique, mais concerne principalement l'engagement dans la socialisation bilingue.

L'autre recherche sur une enfant bilingue issue d'une famille mixte français-russe, a été menée en France par Oksana Bailleul (2017) dans le cadre de sa thèse sur les aspects psycholinguistiques du développement bilingue précoce. Cette chercheure a exploré et documenté le développement langagier de sa fille de 2 à 4 ans (le corpus est disponible sur TalkBank, voir Bailleul, 2018). Cette étude de cas longitudinale a démontré le rôle crucial de l'input et des stratégies d'étayage parental, notamment le discours monolingue, dans la transmission de la LNon-Soc. Dans son travail, cette auteure utilise également la notion du « *bilinguisme harmonieux* » mais en tant qu'état opposé au « *bilinguisme dominant* », consistant « en des connaissances inégales des deux langues du jeune enfant bilingue, dont la langue dominante est souvent la LSoc » (p. 21). Le bilinguisme harmonieux est associé ici à « l'usage harmonieux et équilibré des deux langues par l'enfant » (p. 584) et plutôt à la compétence égale, le bien-être n'étant pas pris en considération. Selon elle, son enfant ne possède pas et ne possédera probablement jamais les mêmes compétences linguistiques dans ses deux langues, puisqu'elle est scolarisée en français. La mère-chercheure souligne son rôle central dans l'éducation bilingue et la transmission des connaissances (*e.g.*, la littératie dans la LNon-Soc), pour que l'enfant puisse progresser dans ses deux langues « de manière harmonieuse » (p. 602).

Prenant en compte d'autres LSoc, nous avons réalisé une revue de littérature non-exhaustive de 56 études portant sur les enfants ou les adolescents bilingues russophones dans un contexte mondial, où le russe a le statut de LNon-Soc. Ces études concernent la combinaison du russe avec les langues suivantes : allemand, anglais, espagnol, estonien, finnois, français, grec chypriote, hébreu, lettonien, néerlandais, norvégien, suédois et turc. Parmi ces travaux, 11 études comparent plusieurs groupes bilingues (*e.g.*, Böttcher & Zellers, 2024; Kopotev et al., 2020; Meir & Janssen, 2021; Minkov et al., 2019; Ohana & Armon-Lotem, 2023; Otwinowska et al., 2021; Rodina et al., 2023; Schwartz et al., 2015, etc.). Différents aspects sont explorés, y compris l'*input* (*e.g.*, Armon-Lotem et al., 2014; Brehmer & Kurbangulova, 2017; Gagarina et al., 2016; Gagarina & Klassert, 2018; Mitrofanova et al., 2018; Rodina et al., 2020), les *stratégies parentales* de transmission de langue, les *attitudes* et le *bien-être* (Karpava, 2022; Otwinowska et al., 2021; Tannenbaum, 2012; Zabrodskaja et al., 2023) ainsi que, plus récemment, les disfluences (Böttcher & Zellers, 2024; Fichman & Altman, 2024). Nous avons présenté cette revue de littérature dans un tableau récapitulatif (*cf.* Annexe A.3). D'après cet état des lieux, nous constatons que l'immigration des russophones est très répandue à travers le monde et, compte tenu de la situation politique actuelle, elle ne risque pas de diminuer. Le russe est ainsi une LNon-Soc apprise par de nombreux enfants, qu'ils soient issus de familles binationales mixtes ou de familles uniquement russophones.

4.3 Cadre triangulaire : bien-être, input et fluence

À l'instar de De Houwer (2009), nous partons de l'idée que le développement bilingue peut être considéré comme *harmonieux* « quand le processus d'acquisition se déroule bien pour toutes les personnes concernées »[1] (pp. 307-308). Autrement dit, si chaque membre de la famille bilingue se sent à l'aise, l'atmosphère dans laquelle l'enfant grandit est favorable à son épanouissement et à son développement langagier. Pourtant, l'impact du facteur ***bien-être*** sur l'acquisition langagière est très peu étudié en sciences du langage (*cf.* 1.4.2). Les enfants bilingues sont rarement interrogés par rapport à leurs ressentis, l'entente en famille faisant plutôt l'objet des études sociologiques ou psychologiques.

Pour bien vivre le bilinguisme et pour pouvoir profiter de ces avantages, il faudrait que l'entourage de l'enfant, exposé à plusieurs langues et cultures, prenne en compte la situation spécifique dans laquelle il grandit. Ainsi, les parents et les éducateurs devraient assurer des conditions favorables à son développement physique, cognitif, émotionnel, social et bien sûr linguistique. En résumé, le développement bilingue en soi ne constitue pas une déviation par rapport à la norme. Il peut être bénéfique s'il se déroule dans des conditions favorables, de manière harmonieuse et avec une efficience suffisante dans les deux langues. À l'inverse, il peut entraîner des difficultés si ces conditions ne sont pas réunies. Ces conditions restent encore à être étudiées et précisées, il est déjà connu que le bien-être émotionnel de la famille bilingue est très important.

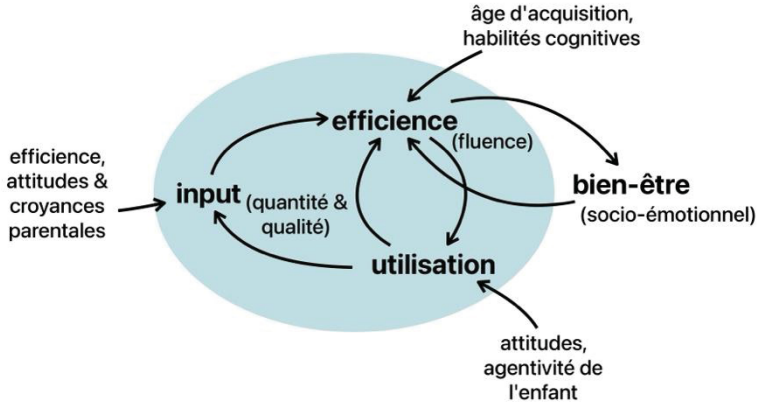
Notre projet de thèse aborde la problématique de la compétence linguistique et du développement langagier chez les enfants bilingues franco-russes vivant en France à travers le prisme des notions d'input et d'exposition[2] (*cf.* 2.1.1). Bien qu'il n'y ait pas de consensus sur le terme juste pour appeler les interactions de l'enfant avec l'environnement (Carroll, 2017), nous avons choisi l'***input*** en tant que notion principale par laquelle nous comprenons, comme De Houwer (2009), « la parole que l'enfant entend, qu'elle soit adressée à lui ou non » (p. 4).

Il est généralement reconnu que l'input est fondamental pour le développement du langage bilingue (Brehmer & Kurbangulova, 2017; Schalley & Eisenchlas, 2022). Naturellement, les parents sont une source d'input cruciale et leurs choix linguistiques le façonnent considérablement. Cependant, lorsque plusieurs langues sont en jeu, l'agentivité de l'enfant a une influence marquée sur les comportements linguistiques au sein de la famille (Palviainen, 2020). Par exemple, pour éviter l'embarras social, certains enfants bilingues peuvent cesser d'utiliser une de leurs langues, si leur efficience dans cette langue est perçue comme insuffisante (De Houwer, 2017b).

[1] "When a bilingual upbringing turns out well for all involved <…>", notre traduction.
[2] Le terme « expérience » est également employé dans la littérature (Grüter & Paradis, 2014).

Pearson (2007) a expliqué la relation *input-efficience-utilisation* de la manière suivante : exposé à une quantité d'input suffisante dans la LNon-Soc, l'enfant bilingue atteint un niveau de confort dans cette langue (efficience, et fluence) lui permettant de l'utiliser volontiers (Pearson et al., 1997) ⟶ lorsque l'enfant utilise la LNon-Soc, il sollicite davantage l'input dans cette langue ⟶ une plus grande quantité d'input conduit à une plus grande efficience ⟶ ce qui entraîne une utilisation accrue ⟶ qui à son tour invite davantage d'input, et le cycle recommence (« cercle vertueux ») (*cf.* Figure 19). Au contraire, si l'enfant utilise davantage la LSoc ⟶ il reçoit moins d'input dans la LNon-Soc ⟶ par conséquent, il développe moins de compétences dans la LNon-Soc ⟶ ce qui conduit à l'utiliser encore moins ⟶ et cela, à son tour, entraîne une diminution encore plus grande d'input dans la LNon-Soc (« cercle vicieux »). Certes, d'autres facteurs modulent également l'input, l'efficience et l'utilisation de la langue.

Figure 19. Cycle *Input-Efficience-Utilisation* : version étendue



(D'après Pearson, 2007, p. 401)

Différents facteurs *intérieurs* et *extérieurs* peuvent influencer le développement linguistique (efficience) des bilingues précoces. Parmi les facteurs intérieurs, nous considérons les facteurs propres à l'enfant tels que son *âge de la première exposition régulière aux langues* et ses *attitudes* envers celles-ci ainsi que ses *habilités cognitives* et le *bien-être socio-émotionnel* (De Houwer, 2017a; Paradis, 2023; Sun et al., 2015). La *quantité de l'input* et sa *qualité* (la richesse, le niveau de maîtrise de L2 chez les parents), les *attitudes parentales* ainsi que leur *SSE* sont des facteurs extérieurs intervenant également dans le processus d'acquisition bilingue (De Houwer, 2017a; Paradis, 2023; Pearson & Amaral, 2014; Unsworth, 2016).

Afin de mesurer la ***quantité*** de l'exposition langagière, un questionnaire parental est souvent proposé. Cependant, les questionnaires peuvent fournir uniquement des données relatives (Grüter et al., 2014). En revanche, une observation directe des interactions entre les parents et les enfants est une source de données plus objective. Or, la mise en place et le traitement des données de ce type d'observation restent très coûteux (De Houwer, 2018). Par exemple, l'outil LENA™ (*Language Environment Analysis*) peut être très intéressant pour les recherches sur l'input puisque c'est un appareil porté par l'enfant permettant d'enregistrer automatiquement la parole pendant 16 heures et de l'analyser par la suite (Gilkerson & Richards, 2020). Cependant, Verhoeven et al. (2024) n'ont trouvé aucune différence significative entre le questionnaire parental et les enregistrements obtenus avec LENA™ pour les résultats des scores vocabulaires de production et de réception dans les deux langues, LNon-Soc et LSoc.

L'influence de l'input et ses variations peuvent être étudiées quantitativement à travers différentes composantes du langage : le ***vocabulaire*** (*e.g.*, Barnes & Garcia, 2013; Cobo-Lewis et al., 2002; Gathercole & Thomas, 2009; Scheele et al., 2010; Thordardottir, 2011), la ***morphosyntaxe*** (*e.g.* Blom, 2010; Bohman et al., 2010; Chondrogianni & Marinis, 2011; Hoff et al., 2012, 2014; Jia & Fuse, 2007; Paradis, 2011a; Paradis et al., 2011; Thordardottir, 2014) ainsi que la ***fluence de production*** (Cohen & Mazur-Palandre, 2018).

En ce qui concerne la ***qualité*** de l'input, les études démontrent l'impact important des facteurs tels que le SSE, le niveau d'éducation des parents, les attitudes et les croyances parentales. Ainsi, plus les parents sont conscients de leur rôle dans l'acquisition des langues chez leurs enfants, plus ils sont persuadés que le bilinguisme est un atout, plus ils feront attention à leurs stratégies langagières au sein de la famille et plus ils veilleront au maintien du bilinguisme chez leurs enfants (De Houwer, 2009).

Alors que le SSE est un facteur favorisant le développement langagier chez les enfants monolingues, Pearson & Amaral (2014) ont découvert que les parents des enfants bilingues ayant un SSE élevé, de façon générale, ont une maîtrise « quasi-native » de la L2 parlée au sein de la famille (souvent la LSoc) et ont une tendance à alterner les codes langagiers lors des interactions avec leurs enfants. Cette politique linguistique familiale influence le développement du bilingue précoce d'une manière négative.

Quand on parle de la qualité de l'input, il est également nécessaire d'étudier la diversité de la parole entendue par l'enfant dans son entourage ainsi que les stratégies possibles du discours parental. La taille de famille étant également un facteur de la quantité et de la qualité d'exposition ; l'adelphie et les grands-parents, les éducateurs et les amis de la famille sont donc des sources d'input variées et déclencheurs d'envie de pratiquer telle ou telle langue (Hoff et al., 2014; Pearson & Amaral, 2014).

4.4 Objectifs de l'étude et hypothèses

Notre objectif principal est de contribuer à une meilleure compréhension du DBH, de mieux caractériser ce concept et de tenter de l'appréhender plus concrètement. Nous souhaitons également contribuer à la description des comportements langagiers des enfants bilingues français-russe dans leurs deux langues, LNon-Soc et LSoc, parce que cette combinaison est encore insuffisamment documentée.

L'idée de recherche sous-jacente, soulignée par Meisel (2017), serait donc de contribuer à déterminer la quantité et la qualité d'input nécessaire pour s'assurer de l'avantage sociocognitif du bilinguisme mentionné ci-dessus ainsi que du développement bilingue harmonieux. Pour cela, nous étudierons la correspondance entre la quantité et la qualité d'input et le bien-être auto-évalué par la famille bilingue. Les mesures de la fluence dans les productions orales seront employées afin d'évaluer la compétence langagière chez les enfants bilingues.

Les objectifs principaux de notre travail sont ainsi les suivants :

1. Caractériser les concepts théoriques du BH et du DBH dans la situation du bilinguisme familiale franco-russe et l'acquisition 2L1 :
    - 1a. Étudier la relation entre les attitudes des enfants envers leur bilinguisme et leur bien-être ;
    - 1b. Décrire les profils familiaux distincts selon les facteurs potentiellement significatifs pour le développement bilingue ;
    - 1c. Étudier la relation entre l'input, la fluence de production et le bien-être des enfants bilingues ;
2. Mieux comprendre le rôle de l'input pour le développement linguistique et le bien-être (le DBH) :
    - 2a. Déterminer la quantité d'input en russe LNon-Soc suffisant et nécessaire pour le DBH ;
    - 2b. Déterminer les caractéristiques qualitatives de l'input en russe LNon-Soc les plus significatives pour le DBH, notamment dans le cas d'une exposition moins importante quantitativement
    - 2c. Déterminer le seuil de l'input suffisant et nécessaire en russe LNon-Soc, permettant à l'enfant bilingue d'utiliser la LNon-Soc.

Ce travail représente un intérêt indiscutable pour la recherche fondamentale à travers l'examen de trois variables qui n'ont jamais été associées auparavant dans une étude. Étant donné qu'un grand nombre de facteurs individuels peuvent influencer nos résultats, il est

important de les prendre en compte avec précaution. Pour cela, un protocole détaillé et ambitieux a été développé. De plus, l'étude nous permettra de constituer un corpus comportant un large volume de données variées, collectées auprès d'un grand nombre de familles avec des enfants bilingues français-russe.

Cette démarche nous a amené à collecter un nombre très important de données dont nous ne pouvons pas exploiter tout le potentiel dans la présente thèse (*cf.* 8.3). Pour le présent travail, nous nous limitons à l'examen des hypothèses suivantes :

1. Une attitude positive des parents et des enfants envers le bilinguisme contribue au bien-être des enfants bilingues, opérationnalisé par le comportement social et affectif (CSA) (Objectifs 1a et 1b) ;
2. Plus l'enfant est fluent dans les deux langues, plus son CSA sera évalué comme positif et, par conséquence, plus le développement bilingue sera harmonieux (Objectifs 1a et 1c) ;
3. Un input plus équilibré entre les deux langues contribue au CSA des enfants bilingue (Objectif 1c) ;
4. Les enfants bilingues français-russes seront plus fluents en russe LNon-Soc, s'ils sont exposés à un input plus consistant en termes de :
    a. quantité de l'input (Objectif 2a) ;
    b. qualité de l'input (Objectif 2b) ;

Pour tester ces hypothèses, deux études ont été menées dans le cadre de ce travail de thèse :

- Dans l'***Étude 1 — Comportement social et affectif et attitudes langagières des enfants bilingues***, nous mettrons en lien leur affection envers les langues ainsi que leurs ressentis des compétences langagières avec leur CSA.

Nous considérons que le point de vue des enfants mérite d'être étudié plus systématiquement, vu que l'expérience bilingue est personnelle et unique (De Houwer, 2015; Wilson, 2019) et que les enfants sont considérés comme les mieux placés pour évaluer leur propre bien-être (Humeau et al., 2023). Ainsi, nous supposons que plus l'enfant a une affection langagière équilibrée, plus son CSA est évalué comme positif ; et que plus l'enfant estime que ses compétences dans ses deux langues sont équilibrées, plus son CSA est évalué comme positif.

- Dans l'***Étude 2 — Rôle de l'input dans le développement bilingue harmonieux***, nous étudierons l'impact de l'input sur le DBH, notamment sur le CSA des enfants bilingues ainsi que leur fluence de production dans les deux langues.

L'input jouant sans aucun doute un rôle majeur dans le développement bilingue (De Houwer, 2018; Unsworth, 2016), il faudrait mieux étudier sa quantité et sa qualité nécessaires pour favoriser l'expérience harmonieuse (Meisel, 2017). La première question de cette étude explorera la relation entre les mesures quantitatives et qualitatives de l'input et d'autres facteurs externes ainsi que le CSA des enfants bilingues. La deuxième question sera consacrée à la relation entre l'input et la compétence langagière exprimée en mesures de la fluence de production.

DEUXIÈME PARTIE.
PARTIE EXPÉRIMENTALE

À la fin de l'été, on rentre en France. Dans le hall de l'aéroport, à côté d'une machine à café, un gros panda allongé sur le dos tient dans ses pattes une boule en verre pleine de pièces. On s'approche. C'est la WWF, dit mon père, ils protègent les espèces menacées.

Ma mère aussi veille sur mon russe comme sur le dernier œuf du coucou migrateur. Ma langue est son nid. Ma bouche, la cavité qui l'abrite. Plusieurs fois par semaine, ma mère m'amène de nouveaux mots, vérifie l'état de ceux qui sont déjà là, s'assure qu'on n'en perd pas en route. Elle surveille l'équilibre de la population globale. Le flux migratoire : les entrées et sorties des mots russes et français. Gardienne d'un vaste territoire dont les frontières sont en pourparlers. Russe. Français. Russe. Français. Sentinelle de la langue, elle veille au poste-frontière. Pas de mélange. Elle traque les fugitifs français hébergés par mon russe. Ils passent dos courbé, tête dans les épaules, se glissent sous la barrière. Ils s'installent avec les russes, parfois même copulent, jusqu'à ce que ma mère les attrape. En général, ils se piègent eux-mêmes. Il suffit que je convoque un mot russe et qu'un français accoure en même temps que lui. Vu ! Ma mère les saisit et les décortique comme les crevettes surgelées d'Ochane-Santr'Dieu. On ne dit pas *garovatsia*. On dit *parkovatsia* ou garer la voiture. La prochaine fois que *garovatsia* arrive je lui dis non, pousse-toi, laisse passer *parkovatsia*.

(Panassenko, 2022, p. 107-108)

Dans le cinquième chapitre, nous expliquerons les choix méthodologiques liés au recrutement des participants, au déroulement de l'étude et au matériel utilisé nous permettant de répondre aux objectifs initiaux de cette étude. Nous décrirons donc les deux groupes d'enfants bilingues ayant participé à la collecte : tout d'abord, 12 enfants issus des familles russophones, ayant le russe L1 dès la naissance et le français L2 précoce, et 37 enfants ayant une acquisition simultanée du russe et du français 2L1 dès leur naissance. Nous expliquerons également la méthode effectuée pour le traitement des données de diverse nature, récoltées à partir des enregistrements, des questionnaires et des interviews. La présentation détaillée du protocole complexe sera réalisée, ainsi que celle du corpus dans son intégralité.

5. Méthodologie

5.1 Participants 150
5.1.1 Critères de sélection 150
5.1.2 Recrutement des participants 151
5.1.3 Description de l'échantillon du corpus FRuBiC 153
5.2 Recueil de données 165
5.2.1 Déroulement du recueil de données 166
5.2.2 Impact de la Covid-19 168
5.2.3 Rôle de la chercheure 169
5.3 Matériel et procédure 170
5.3.1 Questionnaires parentaux 170
5.3.2 Évaluation des productions orales 173
5.3.3 Entretien avec l'enfant 178
5.3.4 Durée des évaluations 180
5.4 Traitement de données 181
5.4.1. Organisation du corpus FRuBiC 182
5.4.2 Traitement des enregistrements audios 182
5.4.3 Traitement des questionnaires parentaux 190
5.4.4 Traitement des réponses des enfants 191

Nous commencerons la présentation de notre protocole par la description de tous les participants recrutés. Nous précisons que notre étude a obtenu un avis favorable du Comité d'Éthique de la Recherche (CER) de l'Université Fédérale de Toulouse (Dossier N° 2020-267, le 23 avril 2020). Elle est enregistrée sous le № 202002031519 auprès du délégué à la protection des données (DPO) de l'Université Toulouse 2 – Jean Jaurès.

Notons que toutes les analyses statistiques de ce travail de thèse ont été réalisées a priori dans le logiciel *Jamovi* (The Jamovi Project, 2022), sauf indication contraire. Dans ce cas, les détails seront précisés. Nous avons également opté pour une présentation plus concise des résultats des statistiques descriptives, telles que la moyenne (*M* =), l'écart-type ([0,0]) et la plage (*min-max*), selon le format suivant : *M* = 54,1 [16,9], *12,9 – 87*.

5.1 Participants

Nous cherchions à inclure dans l'étude une cohorte importante de jeunes bilingues français-russes. Il est néanmoins primordial de distinguer deux types différents de bilingues précoces selon l'âge de la première exposition régulière aux langues (*cf.* 1.2.2) :

- le *Type 1* correspondant à l'acquisition simultanée de deux langues premières (2L1, ou *BFLA*) et à l'exposition aux deux langues dès la naissance ;
- le *Type 2* correspondant à l'acquisition précoce d'une deuxième langue (L2P, ou *ESLA*) et à l'exposition bilingue débutée entre 1;6 et 4 ans (De Houwer, 2009, 2019).

Les enfants 2L1 (*Type 1*) grandissent dans des familles mixtes, ayant un parent russophone et un parent francophone qui leur parlent les deux langues dès la naissance. Alors que les enfants L2P (*Type 2*) sont nés dans des foyers uniquement russophones et leur première exposition régulière au français débute en crèche ou à l'école maternelle. Étant donné que De Houwer (2009) conseille de recruter au moins 30 sujets afin d'obtenir des résultats statistiquement fiables, un nombre de 30 participants par type de bilinguisme précoce serait donc idéal. Cependant, compte tenu du caractère exploratoire de cette étude ainsi que l'effectif réduit d'enfants bilingues précoces exposés régulièrement au russe et au français résidant en France, notamment les enfants L2P[1], nous avons envisagé la « fourchette » approximative suivante pour les participants recrutés :

- 20-40 enfants 2L1 (*Type 1*) ;
- 10-20 enfants L2P (*Type 2*).

5.1.1 Critères de sélection

Ayant pour objectif la meilleure compréhension de l'impact de l'input sur le développement bilingue, nous avons défini et récapitulé les critères d'inclusion dans le Tableau **27**. Nous avons décidé de travailler avec les jeunes enfants, âgés de 5 ans (5;0-5;11), exposés au russe et au français, résidant en France, n'ayant pas de troubles développementaux. Le choix de l'âge est motivé par plusieurs raisons. D'un côté, nous voulions étudier l'impact de l'input parental dans le développement langagier des enfants bilingues. Pour cela, afin de minimiser l'influence de l'instruction en français et avant que les enfants deviennent des lecteurs plus expérimentés, nous avons décidé de travailler avec les enfants avant la fin du

[1] Les contextes d'acquisition 2L1 étant environ trois fois plus communs que les contextes L2P (De Houwer, 2023).

Cours Préparatoire (CP)[1]. De l'autre côté, nous voulions évaluer la fluence dans les productions orales chez les enfants. Ainsi, le seuil de 5 ans nous paraît suffisant afin d'obtenir des narrations plus complexes ayant moins de disfluences typiques liées au développement (Dodane et al., 2016).

Tableau 27. Critères d'inclusion (□) et d'exclusion (✗)

Enfants

Âge	□ 5;0 – 5;11 ans (au moment de l'expérience)
Langues d'exposition régulière	□ russe et français
Exposition bilingue	□ *Type 1* (2L1, BFLA) – dès la naissance ; □ *Type 2* (L2P, ESLA) – 1er contact avec L2 (français) entre 1;6 et 4 ans
Lieu de résidence	□ France
Développement pathologique	✗ troubles auditifs, visuels, neurologiques, du développement langagier
Exposition multilingue	✗ enfants multilingues (p.ex. une famille avec une mère russophone et un père hispanophone résidant en France : le russe et l'espagnol sont les 2L1, alors que le français est la L2)

Parents

Langue(s) première(s)	□ russe ou/et français

L'étude ne prévoit pas de comparaison avec un groupe de sujets monolingues car dans la littérature il a été souligné maintes fois qu'il n'est pas pertinent de comparer ces deux profils différents entre eux (*e.g.*, De Houwer, 2009, 2022). Selon De Houwer (2023), les enfants exposés à deux langues dès leur naissance (2L1, *BFLA*) présentent souvent le développement morphosyntaxique similaire à celui de leurs paires monolingues, malgré le développement inégal assez fréquent d'une langue à l'autre. Ainsi, la comparaison entre les bilingues du *Type 1* et du *Type 2*, autrement dit entre les profils 2L1, *BFLA*, et L2P, *ESLA*, est plus pertinente que celle avec les enfants monolingues.

5.1.2 Recrutement des participants

Le recrutement du vivier a débuté en avril 2020, après la validation du protocole par le CER ainsi que l'approbation du procédé par le DPO, et a été activement mené jusqu'à l'été 2021. Vu le profil particulier de notre public français-russe, nous avons décidé de faire l'appel à participation non seulement à Toulouse et sa périphérie mais aussi dans différentes villes de

[1] Selon le Bulletin official de l'Éducation Nationale (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2020), la lecture fluide doit être acquise au CP.

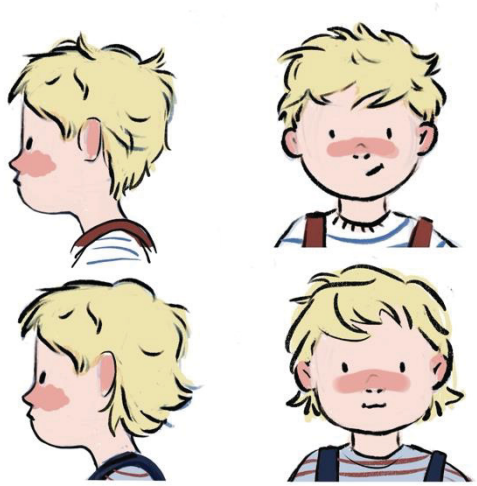
France métropolitaine avec une grande communauté russophone : Paris, Lyon, Nice, Bordeaux, Marseille, etc. Suite au début de la crise de la Covid-19, nous n'avons pu utiliser que des moyens indirects de recrutement tels que les annonces en ligne et le bouche-à-oreille.

Pour augmenter nos chances de recrutement et assurer notre visibilité, nous avons procédé de la manière suivante : avant tout, nous avons publié l'appel à participation sur le site du Laboratoire de NeuroPsychoLinguistique (Tiulkova et al., n.d.) ainsi que la page Facebook (Frubic - French-Russian Bilingual Children, n.d.) liée au profil Instagram *frubic.project* (Fr-Rus Bilingual Children, n.d.). Afin d'assurer la meilleure reconnaissance du projet, son propre visuel a été conçu par Tagirova (n.d.) : le logo FRuBiC (*cf.* Figure 20) et les personnages Lilia/***Lilja*** et Lucas/***Luka*** (*cf.* Figure 21).

Figure 20. Logo du projet FRuBiC



Figure 21. Mascottes du projet FRuBiC - Lilia et Lucas, enfants bilingues français-russe



Ensuite, nous avons contacté de nombreuses associations russophones en France, notamment des écoles complémentaires russes. Malheureusement, nous n'avons reçu aucun retour, probablement à cause du chaos général provoqué par la situation sanitaire mondiale. En revanche, les annonces publiées dans des groupes russophones sur Facebook (*e.g.,* Russkojazyčnye mamy vo Francii, n.d., le groupe des mères russophones en France) ainsi que les publications sur le profil Instagram ont porté leurs fruits. Au fur et à mesure de la collecte, nous recrutions de plus en plus de participants, notamment grâce au bouche-à-oreille. Les familles de participants ont recommandé l'étude à leurs amis et partagé les informations au sein de leurs communautés russophones locales. Enfin, nous avons bénéficié de l'aide du Conseil de coordination des compatriotes russes qui a publié notre annonce sur leur site (Bedretdinova, 2021).

Afin d'optimiser le recrutement et de constituer une base solide de contacts pour ce projet ainsi que pour d'autres études possibles, nous avons conçu une enquête LimeSurvey intitulée « *Questionnaire pour les familles avec des enfants bilingues russo-français en France* ». Grâce à cette enquête courte menée à l'échelle nationale et toute la numérisation du processus, il nous a été plus facile de déterminer la correspondance aux critères de sélection (*cf.* Annexe B.1), d'organiser un entretien individuel avec les parents ayant consenti de participer à la suite de l'étude et laissé leurs contacts (*cf.* Annexe B.2) et de mettre en place la collecte de données comprenant le déplacement dans différentes régions du pays. Depuis le lancement du questionnaire, 199 familles avec des enfants bilingues russe-français y ont répondu, dont 163 ont exprimé leur envie de participer aux études sur le bilinguisme précoce en laissant leurs contacts. Aucune donnée sensible n'est concernée, les informations personnelles sont protégées et leur stockage suit le Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD).

5.1.3 Description de l'échantillon du corpus FRuBiC

Depuis 2020, nous avons pu travailler avec 35 familles mixtes franco-russes et 12 familles russophones résidant en France. Les données ont été collectées pour 50 jeunes bilingues au total : 38 enfants 2L1 (*Type 1*) et 12 enfants L2P (*Type 2*).

Trois familles franco-russes ont participé deux fois : un foyer avec des sœurs jumelles et deux autres foyers avec leurs enfants aînés d'abord et avec leurs enfants cadets plus tard à leur âge de 5 ans. Tous les foyers sont des familles nucléaires avec un couple parental vivant ensemble au moment de la collecte. Une grand-mère russophone vivait avec la famille d'une participante au moment de la collecte, pour aider à garder son petit frère, et parce qu'elle ne pouvait pas facilement quitter la France, à cause de la pandémie. Une autre famille vivait provisoirement chez la grand-mère francophone. Finalement, une famille vivait avec leur nourrice russophone, qui s'occupait des deux enfants.

5.1.3.1 Présentation de la population L2P

Avant de détailler la description de l'échantillon final, nous présenterons le groupe d'enfants L2P qui n'a pas été exploré dans le cadre de cette étude mais fait partie du corpus FRuBiC[1]. Il s'agit des 12 jeunes bilingues, neuf filles et trois garçons (âge moyen : 5;6 ans ou 66 mois [3,90]), grandissant dans des foyers russophones en Auvergne-Rhône-Alpes (n = 1), Île-de-France (n = 6), Nouvelle-Aquitaine (n = 4) et Occitanie (n = 1). Tous les sujets ont le russe comme L1 et ont une exposition régulière au français L2 débutée avant l'âge de 4 ans. Les enfants sont nés en France, sauf une participante née en Russie, qui a déménagé avec ses

[1] Les données L2P du corpus FRuBiC ont été analysées par Elodie Vildeuil (2024) dans le cadre de son mémoire en orthophonie, co-encadré par E. Tiulkova et B. Köpke.

parents en France à l'âge de 1;8 ans. Il y a des foyers avec un enfant (n = 4), deux enfants (n = 7) et un foyer avec trois enfants (*cf.* Figure 22). L'ordre de naissance des enfants-participants varie également : nous avons huit premiers-nés, trois enfants en 2nd place dans l'adelphie et un troisième enfant de la fratrie (*cf.* Figure 23). Tous les participants sont scolarisés à l'école française : 11 enfants sont à l'école maternelle, en Grande Section (GS, n = 9) et en Moyenne Section (MS, n = 2), et un enfant est à l'école élémentaire, en CP. Ces informations sont récapitulées dans le Tableau 28.

Les sujets L2P ne présentent pas de troubles auditifs, visuels et neurologiques. En ce qui concerne le développement langagier, deux participants ont eu un suivi orthophonique : un retard de langage n'a pas pu être constaté pour le premier, car l'enfant a principalement répondu en russe. Un tel diagnostic a été établi pour le deuxième enfant, mais les compétences en russe n'ont jamais été prises en compte. De même, pour la plus jeune participante, qui a eu son premier bilan orthophonique 2 mois avant le rendez-vous de passation, un retard de parole et de langage a été détecté, cependant le russe n'était toujours pas évalué. Les parents russophones ont rapporté que les compétences en russe de leurs enfants étaient satisfaisantes, nous avons donc pris la décision de rencontrer ces enfants et de les inclure provisoirement dans le corpus. Nous avons pu rendre visite à toutes les familles recrutées, cependant une participante (n°39) a eu la deuxième passation en français par Zoom, à cause du confinement national (*cf.* Tableau 28).

Figure 22. Taille des foyers L2P

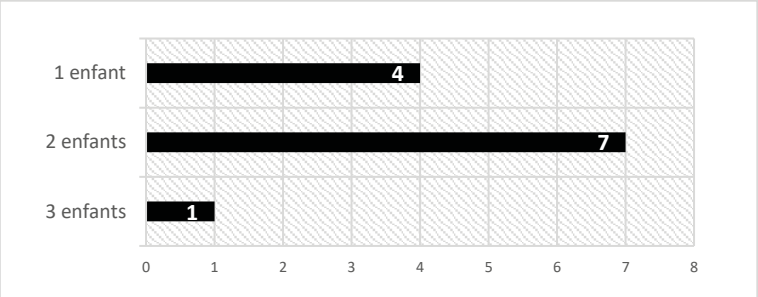


Figure 23. Ordre de naissance des participants L2P

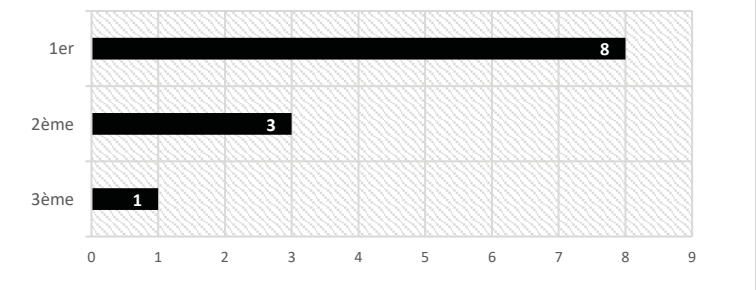


Tableau 28. Présentation détaillée de l'échantillon des participants L2P

	Participant	Âge (ans)	Âge (mois)	Sexe	Ordre de naissance (Nombre d'enfants)	Né en France	Scolarisation	Passation 1 en présentiel	Passation 2 en présentiel
39	20E143	5;04	64	F	1 (2)	✓	GS	✓	✗ (Zoom)
40	20E173	5;06	66	F	1 (1)	✓	GS	✓	✓
41	20E222	5;07	67	M	3 (3)	✓	GS	✓	✓
42	20E231	5;11	71	F	1 (1)	✗ depuis 1;08 ans	GS	✓	✓
43	21E062	5;09	69	M	1 (1)	✓	GS	✓	✓
44	21E106	5;11	71	F	2 (2)	✓	GS	✓	✓
45	21E169	5;00	60	F	1 (2)	✓	GS	✓	✓
46	21E194	5;11	71	M	1 (2)	✓	CP	✓	✓
47	21E261	5;06	66	F	2 (2)	✓	MS	✓	✓
48	21E291	5;04	64	F	1 (1)	✓	MS	✓	✓
49	21E311	5;00	60	F	1 (1)	✓	GS	✓	✓
50	23E329	5;08	68	F	2 (2)	✓	GS	✓	✓

Note. Les chiffres de la 1ère colonne correspondent à l'ordre des participant dans le corpus FRuBiC (de 39 à 50 pour l'échantillon L2P). *Numéro Participant :* 20 = 2020, 21 = 2021, E = ESLA (*Type 2*, exposition L2P). *Âge* : Année ; Mois. *Scolarisation* : MS = Moyenne Section, GS = Grande Section, CP = Cours Préparatoire.

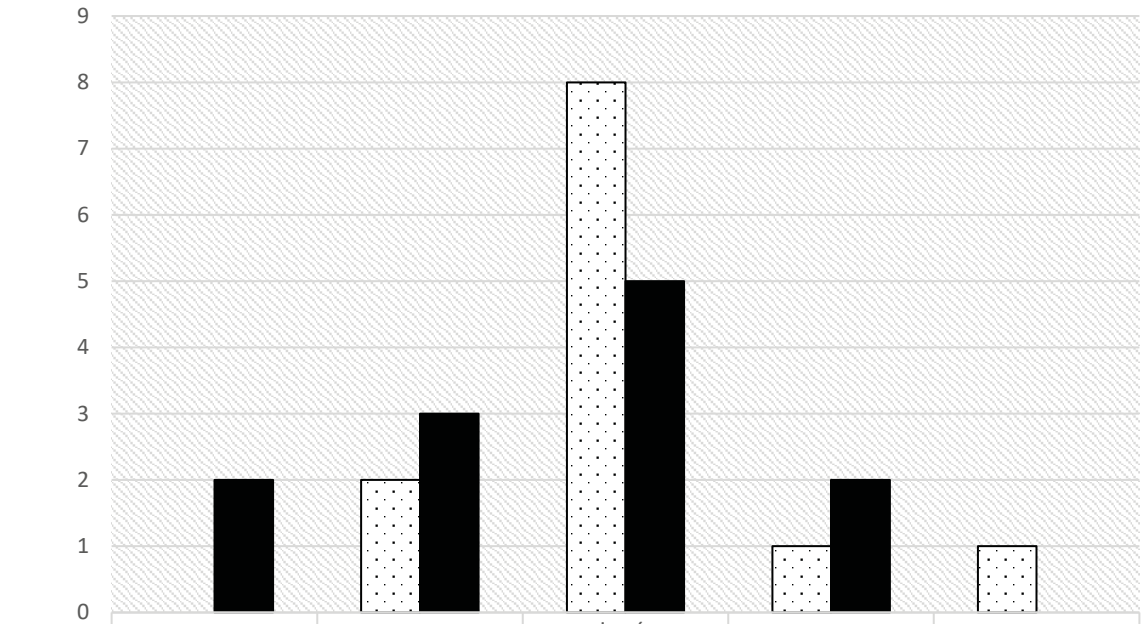
Dans le Tableau 29 sont présentées les informations sociodémographiques des mères et des pères des enfants L2P. Tous les parents (N = 24) ont le russe comme L1, cependant six parents ont une deuxième L1 : deux mères et un père sont bilingues russe-ukrainien, une mère est bilingue russe-roumain, une mère est bilingue russe-turc et un père est bilingue russe-français. Tous les couples parlent russe entre eux, et les parents bilingues ne parlent que très occasionnellement leur deuxième L1 aux enfants. Les parents sont nés en URSS dans les républiques suivantes : Russe (n = 18), Ukrainienne (n = 4), Géorgienne (n = 1), Moldave (n = 1). Les pères habitent en France (en moyenne depuis 18,2 ans [7,55]) plus longtemps que les mères (10,8 ans [5,17]). Les mères (âge moyen : 38,5 [5,74]) sont plus jeunes que les pères (âge moyen : 42,1 [8,7]) et elles ont un niveau d'études plus élevé (niveau d'études moyen : 16,8 ans [1,75] pour les mères, et 15,3 ans [3,31] pour les pères). Tous les parents travaillent (chefs d'entreprise/service = 2, entrepreneurs/profession libérale = 5, employés avec formation supérieure sans fonction de direction = 13, artisans/employés/ouvriers qualifiés = 3), sauf une mère qui était sans emploi au moment de la collecte de données (*cf.* Figure 24).

Tableau 29. Informations socio-démographiques des parents des enfants L2P

	Participant	Âge (ans)	Russe L1 (2L1)	Nombre d'années en France	Années d'études	Catégorie socio-professionnelle
	Mères					
39	20E143	35	✓ (ukrainien)	9	17	employé avec formation supérieure sans fonction de direction
40	20E173	30	✓	13	15	artisan / employé / ouvrier qualifié
41	20E222	39	✓	18	17	employé avec formation supérieure sans fonction de direction
42	20E231	34	✓	4	20	
43	21E062	45	✓	8	15	au foyer, au chômage
44	21E106	44	✓	6	15	entrepreneur / profession libérale
45	21E169	39	✓	5	17	employé avec formation supérieure sans fonction de direction
46	21E194	32	✓ (roumain)	13	15	
47	21E261	42	✓	9	17	
48	21E291	34	✓	10	20	
49	21E311	49	✓	21	17	
50	23E329	39	✓ (turc)	14	17	entrepreneur / profession libérale
	Pères					
39	20E143	38	✓ (ukrainien)	20	17	employé avec formation supérieure sans fonction de direction
40	20E173	29	✓	17	12	entrepreneur / profession libérale
41	20E222	42	✓ (ukrainien)	21	17	chef d'entreprise / de service
42	20E231	36	✓	4	20	employé avec formation supérieure sans fonction de direction
43	21E062	43	✓ (français)	9	10	artisan / employé / ouvrier qualifié
44	21E106	61	✓	30	10	
45	21E169	46	✓	23	17	chef d'entreprise / de service
46	21E194	42	✓	24	12	entrepreneur / profession libérale
47	21E261	42	✓	19	17	employé avec formation supérieure sans fonction de direction
48	21E291	33	✓	9	17	
49	21E311	54	✓	25	17	
50	23E329	39	✓	17	17	entrepreneur / profession libérale

Note. Les chiffres de la 1ère colonne correspondent à l'ordre des participant dans le corpus FRuBiC (de 39 à 50 pour l'échantillon L2P). Années d'études par diplôme obtenu : 10 ans = CAP, BEP, 12 ans = Bac, 14 ans = Bac+2, DEUG, BTS, DUT, DEUST, 15 ans = Bac+3, licence, licence professionnelle, 16 ans = Bac+4, maîtrise, master 1, 17 ans = Bac+5, master, DEA, DESS, diplôme d'ingénieur, 20 ans = Bac+8, doctorat, HDR.

Figure 24. Catégorie socioprofessionnelle des mères et des pères des enfants L2P



	chef d'entreprise / de service	entrepreneur / profession libérale	employé avec formation supérieure sans fonction de direction	artisan / employé / ouvrier qualifié	au foyer, au chômage
Mères	0	2	8	1	1
Pères	2	3	5	2	0

Tous les parents rapportent qu'ils parlent russe aux enfants, ainsi qu'à leurs adelphes, cependant certaines familles mentionnent qu'ils peuvent parler français entre eux, surtout quand les enfants leur parlent français. De manière générale, les enfants parlent russe avec les parents et leurs adelphes, mais de temps en temps, certains enfants parlent français (4 sur 12, d'après les réponses parentales), s'ils ne savent pas comment dire en russe, notamment quand les sujets de conversation concernent le contexte français, après l'école ou dehors. Quatre familles ont également répondu que cela leur arrive (aux parents et aux enfants) d'alterner les codes linguistiques involontairement au milieu d'une phrase (il s'agit du *code-mixing*).

Selon l'évaluation parentale, tous les enfants comprennent le russe « très bien » et le parlent aussi « très bien » (n = 7) ou « bien » (n = 5). Alors que pour la compréhension du français : les participants ont obtenu les évaluations « très bien » (n = 6), « bien » (n = 5) et « mal » (n = 1, n°46). Pour la production en français, les parents estiment généralement que leurs enfants parlent « bien » (n = 7) ou « très bien » (n = 2). Cependant, il été rapporté pour trois enfants qu'ils parlaient mal (n°41, n°43 et n°46). Neuf parents sur dix estiment que leurs enfants ont des difficultés en français avec la prononciation, le vocabulaire et la grammaire (les

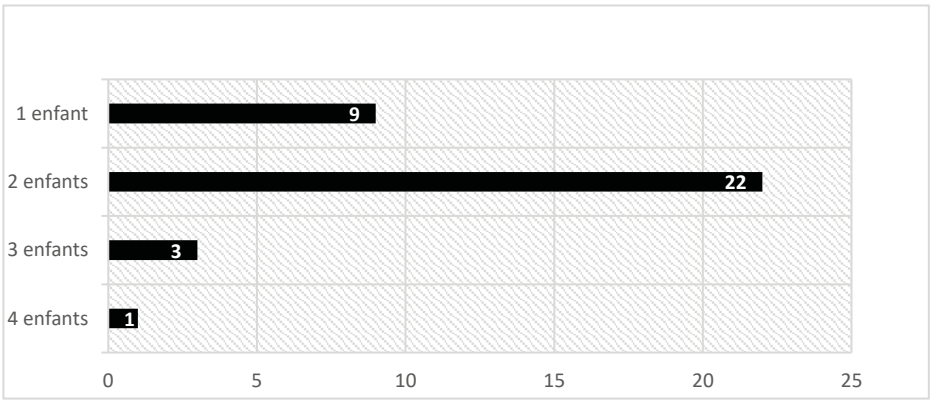
articles, l'ordre des mots, le genre). Cinq enfants ont également des difficultés en russe, d'après leurs parents, surtout avec la prononciation (n°41, n°44, n°45) et parfois avec la grammaire (les terminaisons et le genre dans le cas des participant n°43 et n°48).

5.1.3.2 Présentation de la population 2L1

Dans l'étude présente, nous avons inclus uniquement les enfants 2L1 (N = 37), à l'exception du participant n°38, pour qui les données ont été collectées tardivement en 2023, et pas encore traitées. Notons également que nous n'avons pas pu obtenir tous les renseignements nécessaires sur l'input pour un des participants (n°26), qui donc n'a pas été inclus dans certaines analyses.

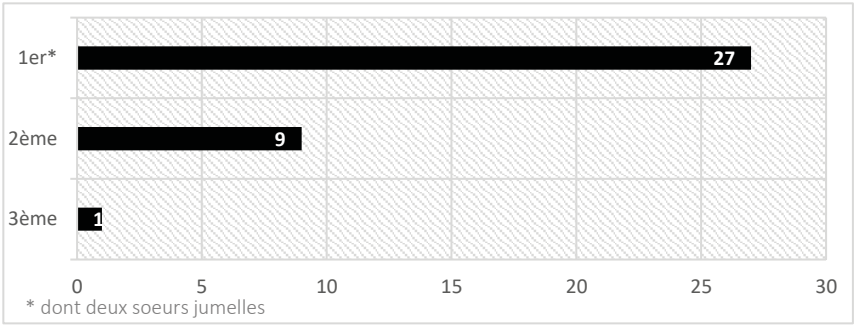
L'échantillon de cette étude comprend ainsi 37 jeunes bilingues, 21 filles et 16 garçons (âge moyen : 5;6 ans ou 66 mois [4.10]), grandissant dans des familles franco-russes en Auvergne-Rhône-Alpes (n = 11), Bourgogne-Franche-Compté (n = 2), Haut-de-France (n = 1), Île-de-France (n = 14), Nouvelle-Aquitaine (n = 4), Occitanie (n = 2) et Provence-Alpes-Côte d'Azur (n = 1). Tous les sujets ont le français et le russe comme L1 dès leur naissance[1]. Les enfants sont nés en France, sauf deux participants nés à l'étranger ayant déménagé avec leurs parents en France à l'âge de 0;2 (n°34) et 3;8 ans (n°27). Il y a des foyers avec un enfant (n = 9), deux enfants (n = 22), trois enfants (n = 3) et un foyer avec quatre enfants (*cf.* Figure 25). L'ordre de naissance des enfants-participants varie également : nous avons 27 premiers-nés, neuf enfants en seconde place et un enfant en troisième place dans l'adelphie (*cf.* Figure 26).

Figure 25. Taille des foyers 2L1



[1] Sauf une enfant dont la mère russophone n'a pas pu s'en occuper pendant deux premières années, suite aux complications lors de l'accouchement. Cependant, nous avons inclus cette participante dans l'échantillon 2L1, étant donné qu'il s'agit de la famille mixte franco-russe.

Figure 26. Ordre de naissance des participants 2L1



La majorité des participants est scolarisée à l'école française : 24 enfants sont à l'école maternelle, en Grande Section (GS, *n* = 20) et en Moyenne Section (MS, *n* = 4), et neuf enfants sont à l'école élémentaire, en Cours Préparatoire (CP, *n* = 9). Deux enfants vont à l'école Montessori, une fille est inscrite à l'école bilingue franco-russe au sein d'une association, un garçon reçoit l'instruction dans la famille. Ces informations sont récapitulées dans le Tableau 30.

Les sujets 2L1 ne présentent pas de troubles auditifs, visuels (sauf un enfant daltonien et les enfants ayant la vue corrigée), neurologiques et de développement langagier[1]. Nous avons pu rendre visite quasiment à toutes les familles 2L1 recrutées (*n* = 33). Cependant, trois participants (n°1, n°10 et n°28) ont eu la deuxième passation en français par Zoom et deux participantes ont fait toute la procédure à distance (n°12 et n°13), à cause du confinement national (*cf.* Tableau 30).

Quasiment dans toutes les familles ayant participé à l'étude, les mères ont le russe comme L1, sauf un couple mixte avec le père russophone et la mère francophone (n°37). Pour cette raison, nous avons privilégié la présentation des parents comme étant russophones ou francophones. Or, la présentation des couples parentaux divisés en mères et pères est également possible, selon les analyses choisies, notamment en prenant en compte les rôles sociales attribués aux genres différents. Dans le Tableau 31 sont présentées les informations sociolinguistiques des parents russophones et francophones des enfants 2L1. Trente-quatre mères et un père ont le russe comme L1, cependant sept parents ont encore une deuxième L1 ou L2P : il y a les mères bilingues russe-ukrainien (*n* = 3), russe-roumain (*n* = 1), russe-tatar (*n* = 1) ainsi qu'une mère et un père bilingues russe-français. Ces parents russophones ont déménagé en France dans les années 90, quand ils avaient 4-5 ans, ils y ont grandi et été scolarisés.

[1] Une participante avait un suivi orthophonique lors de la collecte (pour la raison du « retard de parole »). Cependant, selon la mère russophone, l'enfant comprenait très bien et parlait bien le russe et le français (*cf.* Annexe C.1).

Tableau 30. Présentation détaillée de l'échantillon final des participants 2L1

	Participant	Âge (ans)	Âge (mois)	Sexe	Ordre de naissance (Nombre d'enfants)	Né en France	Scolarisation	Passation 1 en présentiel	Passation 2 en présentiel
1	20B001	5;10	71	F	1 (1)	✓	CP	✓	✗ (Zoom)
2	20B079	5;00	60	F	1 (2)	✓	GS	✓	✓
3	20B086	5;10	70	M	1 (1)	✓	Montessori (CP)	✓	✓
4	20B095	5;04	60	M	1 (1)	✓	GS	✓	✓
5	20B098	5;10	70	F	1 (1)	✓	CP	✓	✓
6	20B132	5;11	71	F	1 (1)	✓	CP	✓	✓
7	20B152	5;05	60	M	2 (3)	✓	GS	✓	✓
8	20B156	5;10	70	M	1 (2)	✓	CP	✓	✓
9	20B166	5;11	71	M	3 (4)	✓	CP	✓	✓
10	20B172i	5;05	66	F	1 (2)	✓	GS	✓	✗ (Zoom)
11	20B207	5;02	63	M	2 (2)	✓	GS	✓	✓
12	20B211i	5;11	71	F	1 (2)	✓	CP	✗ (Zoom)	✗ (Zoom)
13	20B211ii	5;11	71	F	1 (2)	✓	CP	✗ (Zoom)	✗ (Zoom)
14	20B215	5;11	71	F	2 (2)	✓	CP	✓	✓
15	20B229i	5;10	70	F	1 (2)	✓	CP	✓	✓
16	20B232	5;10	71	M	1 (2)	✓	GS	✓	✓
17	20B233	5;05	60	F	2 (2)	✓	GS	✓	✓
18	21B050	5;01	61	F	1 (2)	✓	GS	✓	✓
19	21B085	5;00	60	F	2 (2)	✓	MS	✓	✓
20	21B134	5;01	61	F	1 (1)	✓	GS	✓	✓
21	21B136	5;07	67	M	1 (2)	✓	GS*	✓	✓
22	21B153	5;11	71	F	1 (1)	✓	Montessori (GS)	✓	✓
23	21B154	5;05	60	M	2 (2)	✓	MS	✓	✓
24	21B170	5;03	63	M	1 (2)	✓	famille	✓	✓
25	21B217	5;08	68	F	1 (2)	✓	GS	✓	✓
26	21B219	5;02	62	M	1 (1)	✓	MS	✓	✓
27	21B227	5;00	60	F	1 (2)	✗ (depuis 3;08)	école bilingue fr-rus (MS)	✓	✓
28	21B229ii	5;00	60	M	2 (2)	✓	GS	✓	✗ (Zoom)
29	21B237	5;00	61	F	2 (2)	✓	MS	✓	✓
30	21B248	5;06	66	M	1 (2)	✓	GS	✓	✓
31	21B252	5;01	61	F	1 (3)	✓	MS	✓	✓
32	21B256	5;05	60	M	1 (2)	✓	GS	✓	✓
33	21B292	5;00	60	F	1 (2)	✓	MS	✓	✓
34	21B293	5;03	63	M	2 (3)	✗ (depuis 0;02)	MS	✓	✓
35	21B298	5;03	63	M	1 (1)	✓	GS	✓	✓
36	21B307	5;06	66	F	1 (2)	✓	GS	✓	✓
37	21B312	5;05	60	F	1 (2)	✓	GS	✓	✓

Note. Participant : 20 = 2020, 21 = 2021, B = BFLA (*Type 1*, exposition 2L1). *Âge* : Année ; Mois. *Scolarisation* : MS = Moyenne Section, GS = Grande Section, CP = Cours Préparatoire, famille = instruction dans la famille. *L'enfant a partiellement l'instruction dans la famille (ce fait est pris en compte dans l'estimation de l'input).

Les autres parents russophones habitent en France en moyenne depuis 11 ans [4,5], cependant il y a une famille ayant déménagé en France seulement en 2020 (c'est-à-dire, un an avant la collecte de données). Trente-quatre pères et une mère ont le français comme L1, y compris six pères bilingues : français-turc, français-catalan, français-créole, français-anglais, français-portugais, français-portugais-espagnol. La plupart des parents francophones sont nés en France (31 en métropole, un père en Martinique). Deux pères, nés à l'étranger (en Turquie et au Portugal), ont déménagé avec leurs parents en France à l'âge d'un an. Un père franco-anglais, né en Suisse, réside en France depuis cinq années.

Tableau 31. Description sociolinguistique des parents de l'échantillon 2L1

Parents	Mères = 34, Père = 1	Pères = 34, Mère = 1
L1	Russe	Français
2L1	ukrainien (*n* = 3), roumain (*n* = 1), tatar (*n* = 1), français (*n* = 2)	turc (*n* = 1), catalan (*n* = 1), créole (*n* = 1), anglais (*n* = 1), portugais (*n* = 1), portugais-espagnol (*n* = 1)
Âge	37,5 [3,61], *33-52*	42,9 [8,51], *33-69*
Nombre d'année en France	11,2 ans [4,66], 1-19 (*n* = 33), sauf 2 : 30 ans	nés en France (*n* = 32), sauf 3 : 29,7 ans [21,5], *5-44*
Niveau d'études	17,4 [1,72], *14-20*	15,6 [2,36], *10-20*
Catégorie socioprofessionnelle	a (5,4%), b (10,8%), c (51,4%), e (10,8%), f (5,4%), g (16,2%)	a (37,8%), b (5,4%), c (43,2%), d (5,4%), e (8,1%)

Note. M [ET], *min-max*. Années d'études par diplôme obtenu : 10 ans = CAP, BEP ; 12 ans = Bac ; 14 ans = Bac+2, DEUG, BTS, DUT, DEUST, 15 ans = Bac+3, licence, licence professionnelle, 16 ans = Bac+4, maîtrise, master 1, 17 ans = Bac+5, master, DEA, DESS, diplôme d'ingénieur, 20 ans = Bac+8, doctorat, HDR. Catégorie socioprofessionnelle : a. chefs d'entreprise/service, b. entrepreneurs/profession libérale, c. employés avec formation supérieure sans fonction de direction, d. employés sans formation supérieure, e. artisans/employés/ouvriers qualifiés, f. étudiants, g. au foyer, au chômage.

Les parents russophones, principalement les mères (âge moyen : 37,5 ans [3,61]), sont plus jeunes que les parents francophones (42,9 [8,51]) (*cf. infra* Tableau 31) et ils ont un niveau d'études plus élevé (niveau d'études moyen : 17,4 ans [1,72] pour les parents russophones, et 15,6 [2,36] pour les francophones) (*cf. supra* Figure 27). De manière générale, les deux parents travaillent (chefs d'entreprise/service = 14, entrepreneurs/profession libérale = 5, employés avec formation supérieure sans fonction de direction = 35, employés sans formation supérieure = 2, artisans/employés/ouvriers qualifiés = 6), sauf deux mères étudiantes et six mères sans emploi au moment de la collecte de données (*cf.* Figure 28).

Figure 27. Niveau d'études des parents de l'échantillon 2L1

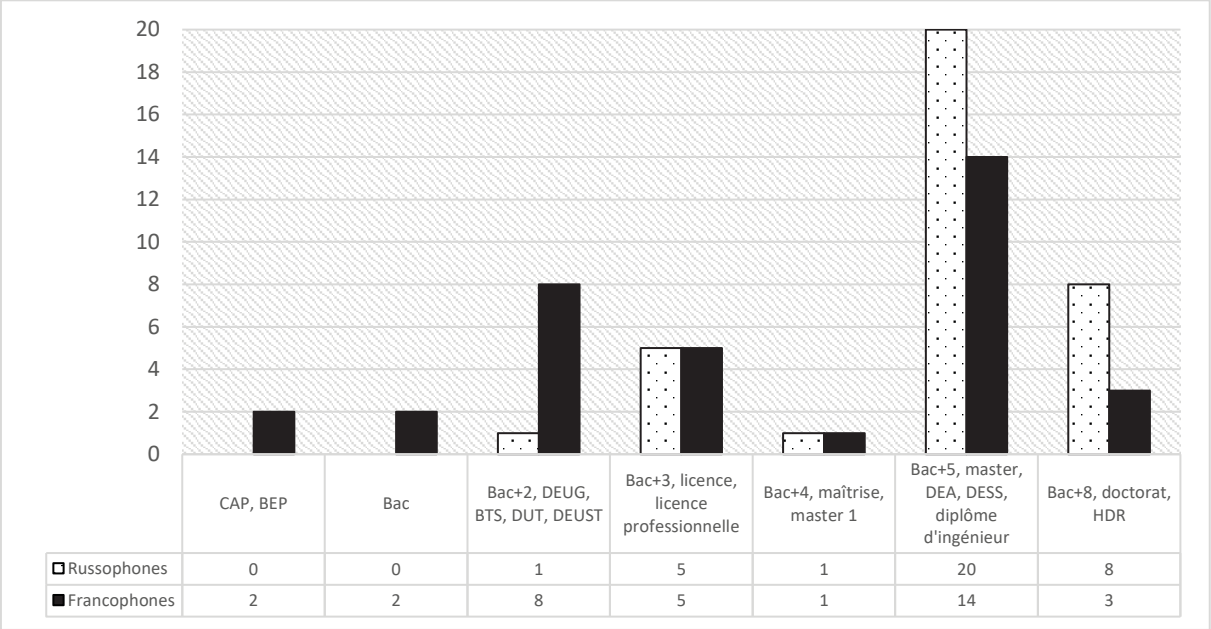
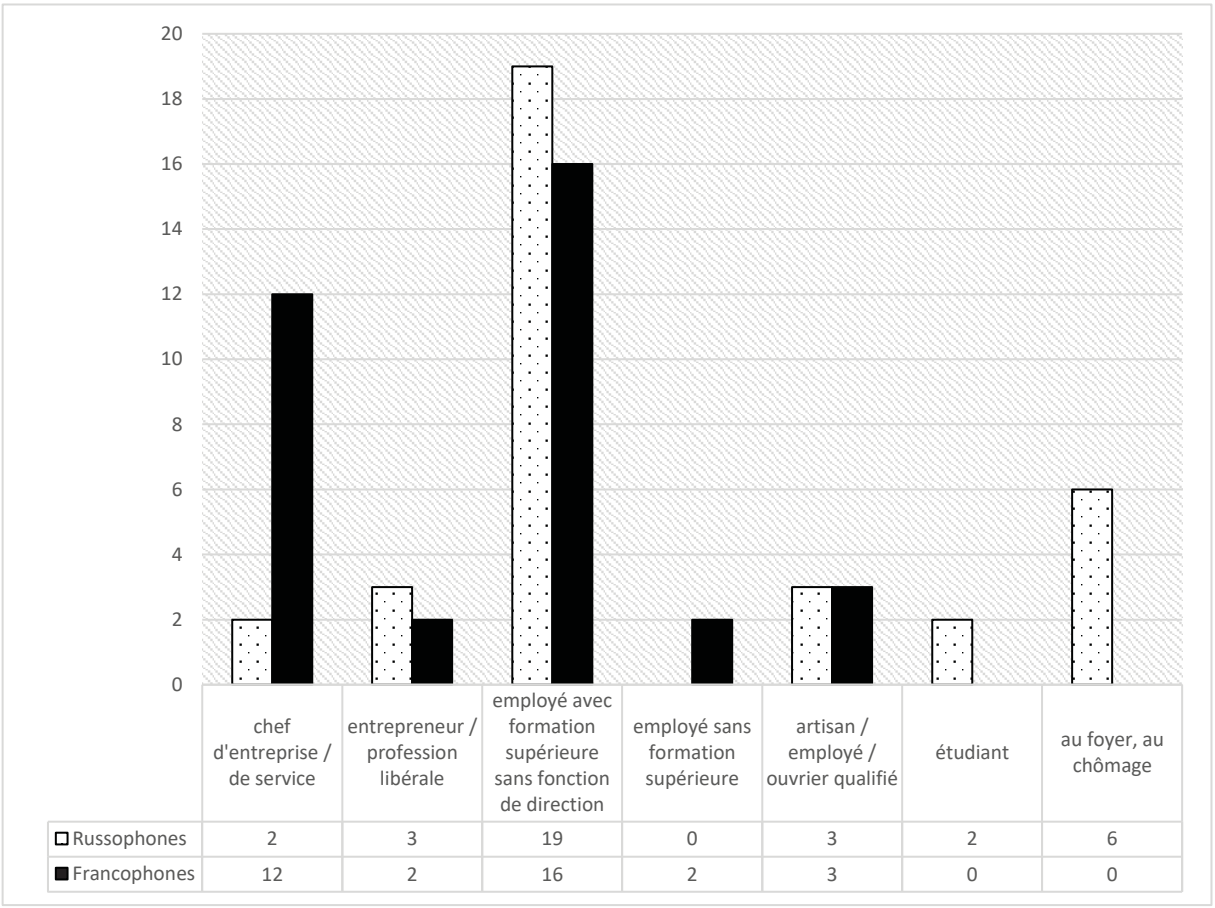
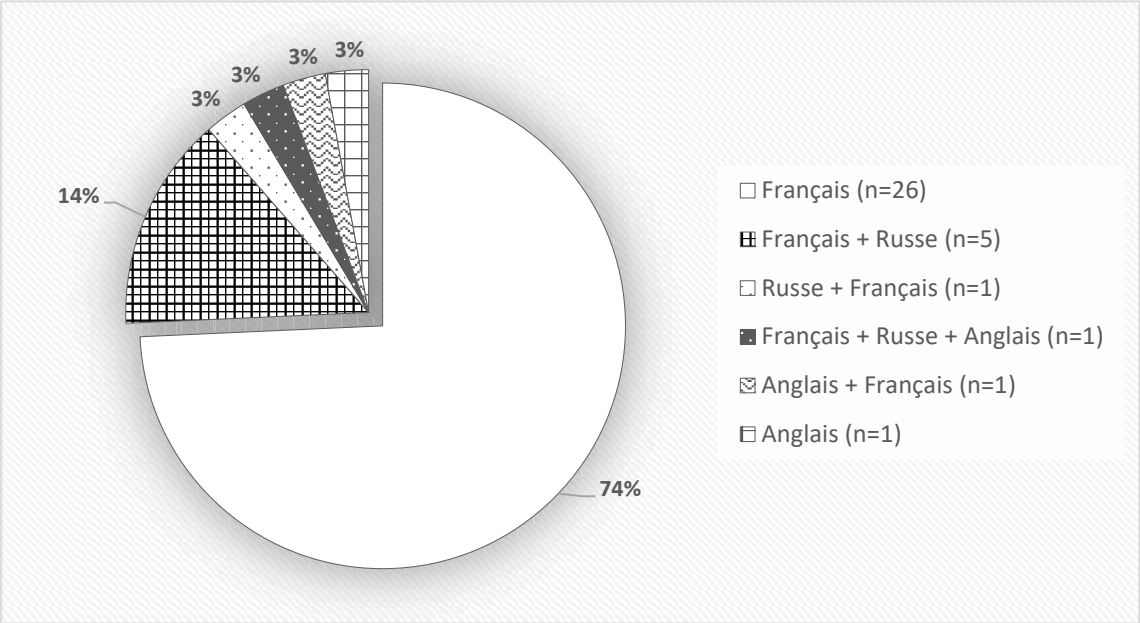


Figure 28. Catégorie socioprofessionnelle des parents de l'échantillon 2L1



La majorité des couples parentaux parlent uniquement français entre eux (n = 26). Cependant, nous pouvons distinguer d'autres profils linguistiques : 1) les deux parents parlent français (dominant) et russe (n = 5), 2) un couple parle russe (dominant) et français, 3) un couple parle anglais et français (depuis le déménagement en France) ; 4) un couple ne parle qu'anglais et, enfin, 5) un couple parle français, russe et anglais dans la même mesure (*cf.* Figure 29). Les parents bilingues rapportent qu'ils ne parlent pas ou qu'ils parlent que très occasionnellement leur deuxième L1 aux enfants.

Figure 29. Utilisation des langues au sein des couples parentaux 2L1



Les parents russophones rapportent qu'ils parlent uniquement le russe avec leurs enfants (64,9%), le russe et le français[1] (32,4%) selon les situations, et une mère parle principalement le français (*cf.* Figure 30a). La majorité des parents francophones parlent français avec les enfants (83,8%), or, certains parents parlent le russe et peuvent l'utiliser également avec les enfants (16,2%) (*cf.* Figure 30b).

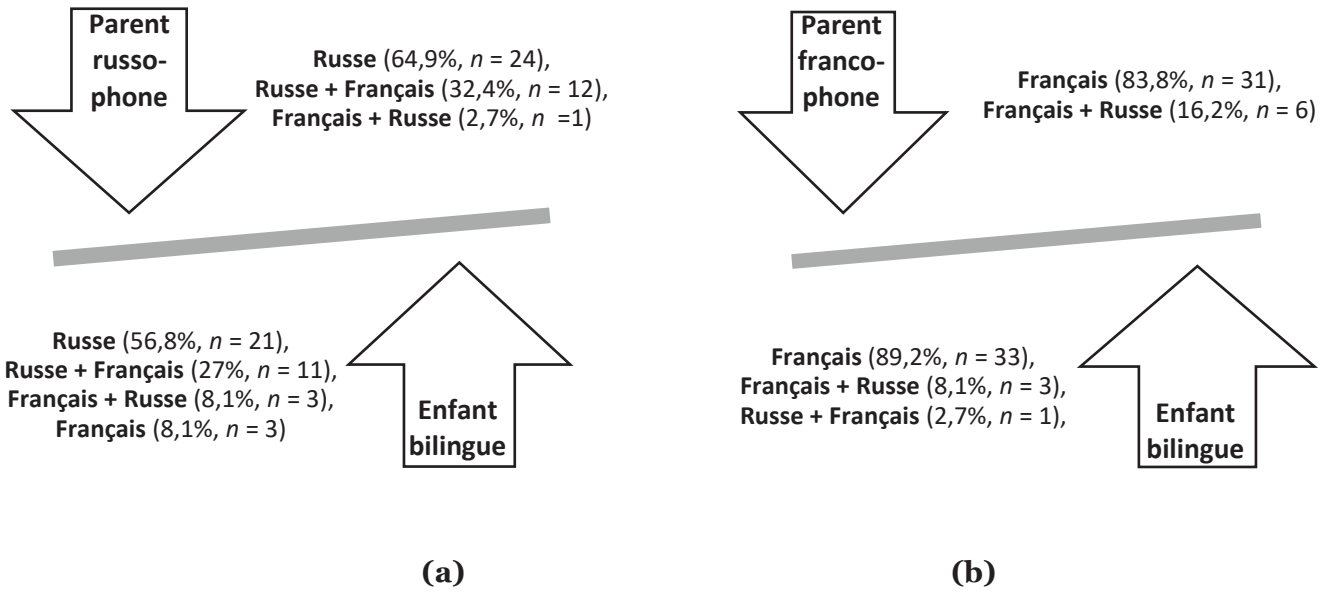
D'après les Figure 30a et Figure 30b, nous constatons que les enfants, à leur tour, choisissent uniquement le russe avec les parents russophones ou le français avec les parents francophones dans 56,8% et 89,2% des cas. Outre le russe, 27% d'enfants peuvent également parler en français, tandis que 16,2% de participants préfèrent utiliser le français avec leurs

[1] Une mère russophone rapporte qu'elle parle également l'anglais et l'espagnol à son enfant, mais nous ne l'avons pas inclus dans cette présentation. Dans ce cas, il s'agit d'une mère qui est spécialiste en Sciences du langage, ayant le russe L1, qui fait des activités langagières supplémentaires avec l'enfant en anglais et en espagnol.

parents russophones. Seulement 10,8% de l'échantillon peuvent aussi parler le russe avec leurs parents francophones.

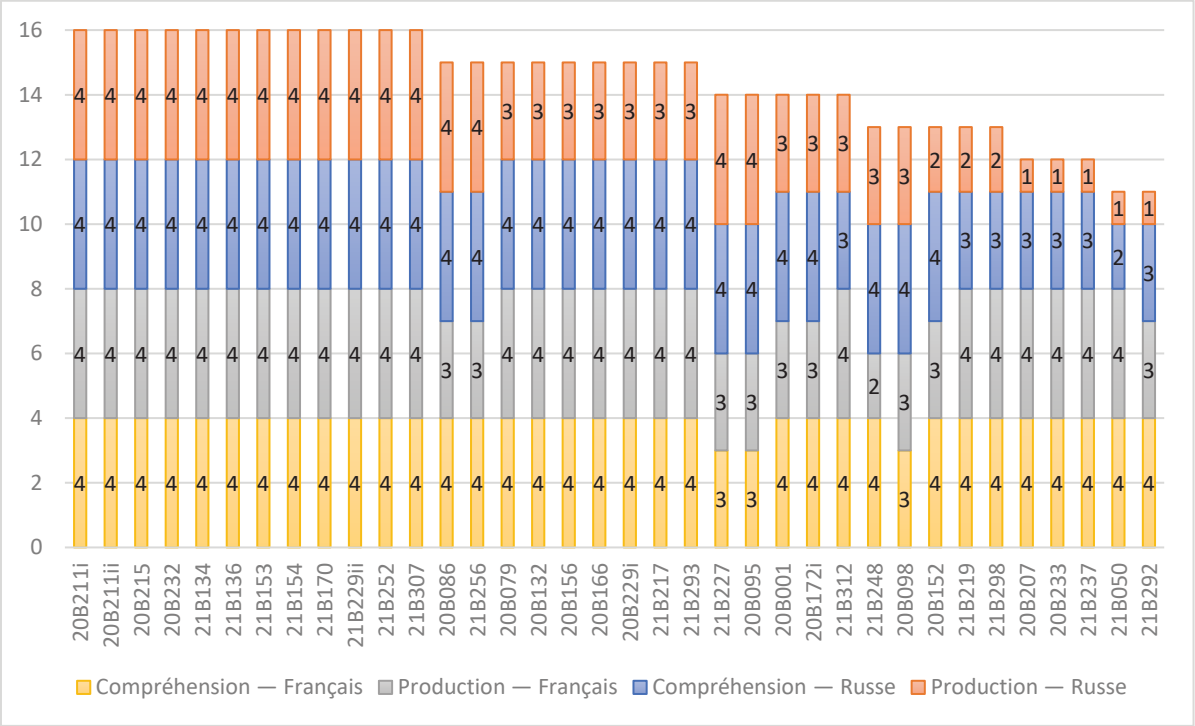
Selon l'évaluation parentale pour 36 jeunes bilingues[1], la plupart des enfants comprennent le russe « très bien » (77,8%, *n* = 28) ou « bien » (19,4%, *n* = 7), sauf une participante qui comprend mal (2,8%). En revanche, tous les enfants comprennent « très bien » (91,7%, *n* = 33) ou « bien » (8,3%, *n* = 3) le français. Ils le parlent également « très bien » (72,2%, *n* = 26) et « bien » (25%, *n* = 9), à l'exception d'un enfant ayant obtenu l'évaluation « mal » pour ses capacités d'expression en français (2,8%). En ce qui concerne la production en russe, les enfants ont obtenu les évaluations suivantes : « très bien » (44,4%, *n* = 16), « bien » (33,3%, *n* = 12), « mal » (8.3%, *n* = 3) et « très mal » (13,9%, *n* = 5) (*cf.* Figure 31).Vingt-quatre parents (66,7%) estiment que leurs enfants ont des difficultés en russe (avec la prononciation, le vocabulaire, la grammaire, le manque d'input en russe et le refus de parler en russe), alors que c'est le cas uniquement pour dix enfants (27,8%) en ce qui concerne le français. La description détaillée des participants est en Annexe C.1.

Figure 30. Utilisation des langues entre les enfants bilingues 2L1 et : (a) les parents russophones ; et (b) les parents francophones



[1] Il manque les données pour la participante n°19.

Figure 31. Évaluation parentale du développement langagier des enfants 2L1



Note. 1 = Très mal, 2 = Mal, 3 = Bien, 4 = Très bien.

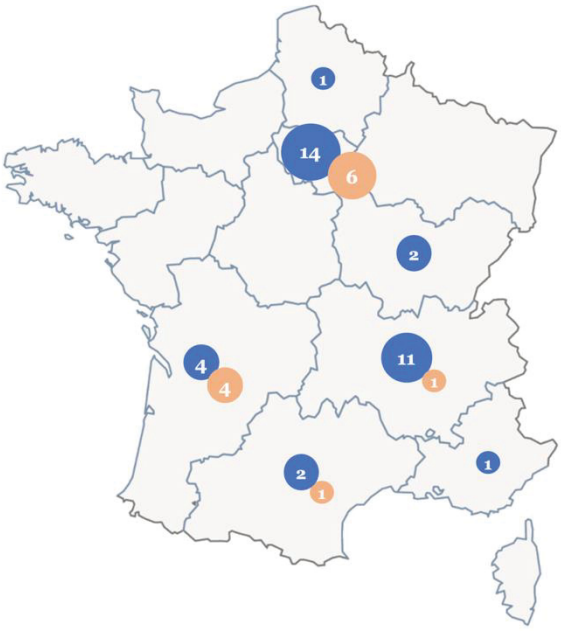
5.2 Recueil de données

Le recueil de données a été principalement mené pendant la crise de la Covid-19, entre septembre 2020 et octobre 2021, à l'exclusion des périodes de confinement (*cf.* 5.2.2), avec deux rencontres supplémentaires en 2023. En nous adaptant à la situation changeante et en regroupant les participants par leur zone géographique, nous avons planifié les déplacements dans sept régions différentes de France métropolitaine : Auvergne-Rhône-Alpes, Bourgogne-Franche-Comté, Hauts-de-France, Île-de-France, Nouvelle-Aquitaine, Occitanie, Provence-Alpes-Côte d'Azur. Nous avons visualisé les lieux de la collecte de données sur la carte de France dans la Figure 32, en mentionnant le nombre de participants par région.

Bien que les mères aient été les premières à initier la participation à la recherche, la collaboration de toute la famille — les pères et les enfants y compris — a été cruciale. Pour cela, avant de fixer l'entretien d'inclusion nous avons transmis la lettre explicative destinée aux parents (*cf.* Annexe B.3) ainsi que les notices d'information avec le consentement éclairé en

français et en russe[1] (*cf.* la version pour les parents en Annexe B.4 et la version pour les enfants en Annexe B.5). Nous leur avons demandé de les étudier attentivement, de discuter de la participation en famille et de prendre la décision ensemble. Les conditions de participation ont été explicitées encore une fois lors du premier entretien parental. La version du consentement éclairé pour les enfants a été simplifiée, adaptée à leur âge, expliquée encore une fois par la chercheure au début de la première passation. Nous avons demandé aux enfants de signer également le consentement en écrivant leurs prénoms ou la première lettre de leurs prénoms. En compensation pour leur contribution, les enfants ont eu des petits cadeaux (livres et magazines en russe et en français) et les parents pouvaient bénéficier d'une consultation sur les questions du bilinguisme avec l'équipe des chercheures.

Figure 32. Carte de la collecte de données du projet FRuBiC en France



Note. Les participants 2L1 sont en bleu, L2P — en orange.

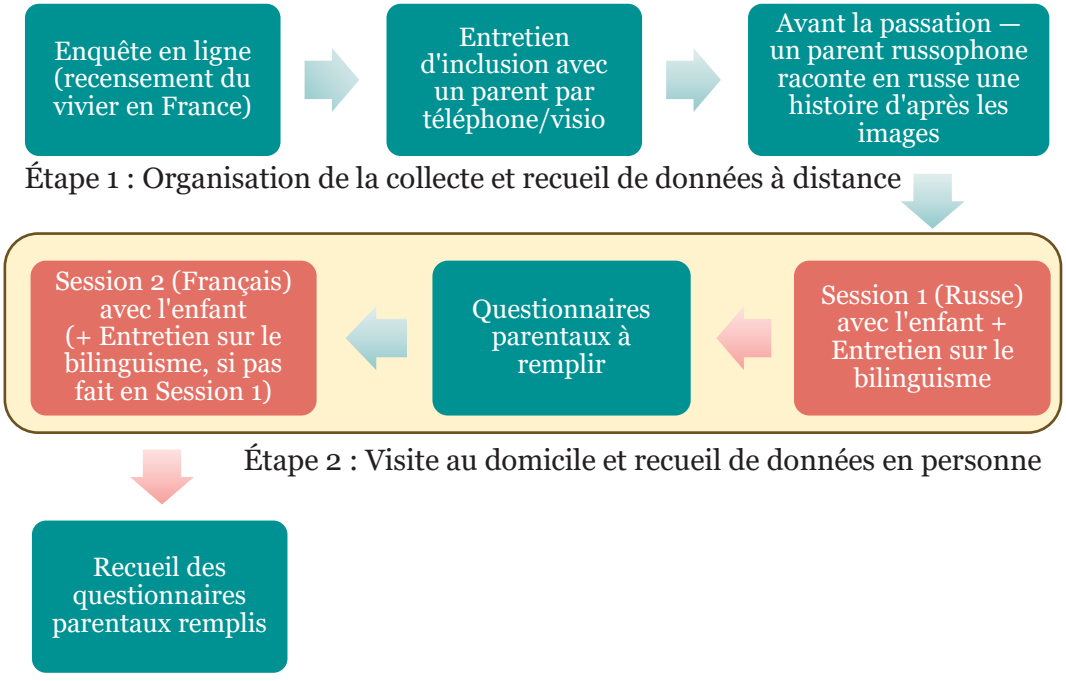
5.2.1 Déroulement du recueil de données

Selon les réponses au *Questionnaire pour les familles avec des enfants bilingues russo-français en France*, nous avons contacté par courriel (frubic@univ-tlse2.fr) les familles correspondant aux critères de sélection (*cf. supra* 5.1.1), en leur proposant la participation à

[1] Tout le support de communication avec les parents était disponible dans les deux langues, le russe et le français, sauf les matériels destinés uniquement aux parents russophones dont nous parlerons dans la section 5.3.2.2.1.

notre étude. Si la famille était d'accord, l'entretien d'inclusion (*cf.* Annexe B.6) a été organisé par téléphone ou par visioconférence. Comme il a été mentionné auparavant, nos interlocutrices principales étaient les mères des enfants bilingues français-russes. Après avoir fixé les dates de passations avec elles, nous avons envoyé par voie postale[1] la liste à cocher rappelant toutes les tâches à faire par les participants durant l'étude entière (*cf.* Annexe B.7) ainsi que les instructions et les images pour la tâche de narration en russe à réaliser par les parents avant notre première visite (*cf.* Annexe B.12.2). Nous avons schématisé le déroulement du recueil de données dans la Figure 33 ci-dessous.

Figure 33. Déroulement du recueil de données



Note. En vert — les tâches réalisées par les parents, en rose — par les enfants.

Les passations ont eu lieu au domicile des enfants non seulement parce que la collecte a été menée dans différentes régions du pays mais aussi afin de les mettre plus à l'aise. Chaque séance a été entièrement dédiée à une seule langue : dès son arrivée la chercheure ne parlait qu'une langue avec les parents et les enfants. De même, au début de chaque séance nous avons consacré un moment soit pour jouer avec l'enfant dans la langue cible soit pour discuter avec

[1] Très exceptionnellement par courriel en cas de délais très courts.

lui afin de le mettre au maximum en mode monolingue russe ou français et de gagner sa sympathie et sa confiance.

Avant ou pendant la première visite, les questionnaires en papier, que nous avons récupérés après la deuxième passation, ont été distribués aux parents. Certains parents n'ayant pas eu assez de temps pour les renseigner — surtout si le délai entre les deux sessions était très court, — nous avons préparé les enveloppes affranchies et préremplies avec l'adresse de l'université pour faciliter l'envoi des questionnaires en papier remplis. Le couple parental devait également répondre au questionnaire en ligne (*cf.* 5.3.1.3). De manière générale, le fait de pouvoir répondre aux questionnaires en autonomie a permis aux parents de s'organiser selon leurs emplois du temps. Nous avons donc obtenu les réponses nécessaires, à part quelques données manquantes pour une famille 2L1 et deux familles L2P.

5.2.2 Impact de la Covid-19

Lors de la finalisation de notre protocole de recherche en mars 2020, la crise de la Covid-19 est survenue à l'échelle mondiale. Dans le cadre du freinage de la diffusion des coronavirus, le gouvernement français a interdit le déplacement en France (1) du 17 mars au 11 mai 2020 non inclus, (2) du 30 octobre au 15 décembre 2020 non inclus et (3) du 3 avril au 3 mai 2021 non inclus. La campagne sanitaire des gestes barrières et de distanciation physique a été menée depuis le début de la pandémie et de nombreuses restrictions ont été mises en place et devaient être impérativement respectées. Ainsi, nous avons adapté notre protocole à la situation sanitaire : à savoir, le lavage des mains à l'arrivée, le port de masques obligatoire pour la chercheure et les adultes mais non pour les enfants âgés de moins de 6 ans, la préférence pour le matériel individuel, la désinfestation systématique du matériel partagé. Il est intéressant à mentionner que les enfants n'ont pas été gênés par le fait que la chercheure portait le masque. À notre connaissance, malgré de nombreuses visites et déplacements, aucune contamination n'a eu lieu et aucune passation n'a été annulée pour cette cause.

En revanche, le président de la République, Emmanuel Macron, a annoncé le deuxième confinement le mercredi 28 octobre 2020, au moment de la collecte de données à Lyon. Nous avons dû réorganiser les visites planifiées sans pouvoir respecter le délai minimal de 4 jours prévu entre les sessions. De même, nous étions obligées de poursuivre la collecte pour cinq participants en mode hybride : la première rencontre a eu lieu à la maison avant le confinement, la deuxième a été réalisée via Zoom (*cf. infra* Tableau 28 et Tableau 30). Deux passations ont eu lieu uniquement par Zoom. Pour cela, certains outils ont été rapidement adaptés pour l'usage numérique, pour les autres, les consignes supplémentaires ont été élaborées (*cf.* 5.3.2.1). Notons que l'application de ces mesures a été occasionnelle : le deuxième confinement

étant moins strict, nous avons finalement obtenu une autorisation spéciale pour un déplacement à Paris pour la suite de la collecte.

5.2.3 Rôle de la chercheure

Pour la faisabilité de l'étude, il a été décidé de réaliser la collecte de données dans les deux langues par nous-même, la chercheure bilingue russe L1 — français L2. Ayant grandi en Sibérie Occidentale (Russie), nous y avons également appris le français en licence de linguistique française. Au moment du début de la collecte, nous résidions en France depuis sept ans consécutifs, faisant nos études et travaillant en français, ainsi qu'ayant un entourage francophone au quotidien. Nous avions fait nos études supérieures en russe et en français, nous utilisions aisément les deux langues dans notre vie privée et professionnelle.

Du point de vue linguistique, la collecte de données par l'investigatrice bilingue a été menée avec succès et s'est avéré efficace. Afin d'évaluer les deux langues séparément, nous avons créé une situation monolingue, russe ou française. Les passations étant séparées dans le temps, nous nous sommes assurées que chaque visite dès l'arrivée au domicile des participants soit menée entièrement dans la langue de la session. De manière générale, les enfants ont collaboré avec la chercheure, en réalisant les tâches dans les langues demandées, à l'exception de quelques alternances codiques et de cinq participants n'étant pas capables de raconter des histoires en russe. Dans le premier cas, si les alternances codiques persistaient, nous avons insisté sur l'usage de la langue cible et les enfants ont reformulé leur récit. Dans le dernier cas, nous avons laissé les enfants s'exprimer comme ils pouvaient (*e.g.*, en français avec quelques mots russes), mais nous avons considéré cette tâche comme inaccomplie.

Du point de vue culturel, notre origine étant russe, il est possible que, malgré notre compétence bilingue, ce soit un facteur influençant les choix linguistiques de nos participants. Prenons l'exemple de l'entretien sur le bilinguisme (*cf.* 5.3.3), lors duquel les enfants étaient libres de choisir la langue qu'ils préféraient parler avec la chercheure. Même si certains enfants ont choisi la langue selon leur compétence (*« Je parle mieux »*), la plupart des enfants ont choisi le russe sans forcément argumenter leur choix. Étant donné que l'entretien suivait la session menée en russe, il est probable que ceci était aussi un facteur impactant leur décision.

Cependant, un enfant nous a fait réfléchir sur notre identité de chercheure, en nous demandant quelle langue nous comprenions le mieux. Ce participant a dit qu'il pourrait parler les deux langues et qu'il préférait parler celle que nous comprenions le mieux. Surprise par cette question, nous avons cédé à la demande de notre jeune interlocuteur et naïvement choisi le russe, sans avoir insisté sur le fait que nous comprenions les deux de la même manière. Cette histoire reste pourtant anecdotique, nous avons assuré la neutralité vis-à-vis différentes langues et l'attitude positive envers le bilinguisme en général.

5.3 Matériel et procédure

Dans le cadre de la collecte pour le projet FRuBiC, les données ont été recueillies auprès des parents ainsi que des enfants. Pour alléger la tâche, les informations des *questionnaires sociolinguistiques* (*cf.* 5.3.1.1) et du *journal d'activités de l'enfant bilingue* (*cf.* 5.3.1.2) ont été fournies par un seul parent. Dans notre cas, il s'agissait systématiquement des mères. Cependant, les deux parents ont répondu séparément au questionnaire sur leurs attitudes, interactions et ressentis dans le contexte bilingue (*cf.* 5.3.1.3). Les mères et les pères ont également rapporté les évaluations du comportement social et affectif (CSA) de leurs enfants (*cf.* 5.3.1.4). Ces derniers se sont exprimés sur leur personnalité bilingue via le *portrait langagier* (*cf.* 5.3.3.1), sur l'affection envers leurs langues (*indicateur amour*, *cf.* 5.3.3.2) et sur leurs ressentis des compétences langagières (*échelle d'auto-évaluation*, *cf.* 5.3.3.3) (TALES@home, n. d.). De plus, les participants ont réalisé des tâches langagières. Les parents russophones ont raconté une histoire à leurs enfants (*input parental*, *cf.* 5.3.2.2.1) et les jeunes bilingues ont réalisé des tâches de narration selon différentes modalités : la répétition de l'histoire, récit spontané et récit préparé (*cf.* 5.3.2).

5.3.1 Questionnaires parentaux

Nous avons utilisé des questionnaires existants dans le but de recueillir des informations sur le profil sociodémographique des familles, le développement langagier et non-langagier des enfants, leur type de bilinguisme, l'input et les conditions d'acquisition pour toutes les langues d'exposition des participants, le comportement social et affectif des enfants rapporté par les parents. De même, des questionnaires ont été administrés afin d'obtenir les données sur les attitudes parentales envers le bilinguisme et l'éducation bilingue, sur l'usage des langues et les interactions avec les enfants ainsi que leurs ressentis vis-à-vis l'expérience bilingue en famille.

5.3.1.1 Questionnaires sociolinguistiques

Afin de recueillir les informations sur les enfants bilingues (l'âge approximatif, le sexe, la résidence, la scolarisation, le nombre d'enfants dans la famille, le type d'exposition aux langues, etc.) et leurs parents (*e.g.*, le profil socioéconomique), une courte enquête a été conçue par nous-mêmes et mise en ligne en libre accès (*cf.* Annexe B.1). Lors de l'entretien d'inclusion, les informations renseignées grâce à cette enquête ont été complétées par les réponses des parents ayant envie de participer à notre étude. Pour cela, nous avons utilisé le questionnaire de Gagarina et al. (2015), nous permettant de recueillir des informations plus détaillées sur l'enfant-participant, son développement langagier et non-langagier, et son type d'acquisition

du langage (*cf.* Annexe B.6). Étant donné que les parents ont été interviewés à distance, c'est la chercheure qui a saisi leurs réponses.

5.3.1.2 Journal d'Activités et de Langues de l'Enfant bilingue (JALE)

Pour évaluer la quantité et la qualité de l'input, nous avons conçu le ***Journal d'Activités et de Langues de l'Enfant bilingue*** (***JALE***), un cahier en papier bilingue russe-français qui a été remis aux parents lors de la première visite. Il leur a été demandé de remplir le carnet pendant la semaine en cours et de le rendre lors de la deuxième session, soit de l'envoyer par la poste, si le délai entre les passations était très court (M = 5,92 jours [4,49]), soit si la visite avait lieu pendant les vacances scolaires. De ce fait, nous n'avons pas pu obtenir cette information pour un enfant 2L1 (n°26), alors que toutes les autres données avaient été collectées.

Pour le JALE, nous avons utilisé un questionnaire parental détaillé, traduit en russe et en français (*cf.* Annexe B.8.1), suivant le ***Protocol for obtaining information about a BFLA context*** (De Houwer, 2009) et ***Russian language proficiency test : Questionnaire***, Gagarina et al., 2010, 2015), précédant le ***PREschool Language context and Activity Record*** (***PRELAR***) (De Houwer, 2002), une version du ***Language Input Diary*** (De Houwer et Bornstein, 2003, cité dans De Houwer, 2018b) conçue spécifiquement pour les enfants d'âge préscolaire. Un journal d'activités est renseigné sur trois jours — journée d'école, demi-journée d'école (mercredi en France) et journée de week-end — concernant les activités de l'enfant en dehors de l'école, les personnes avec lesquelles l'enfant est en contact et les langues entendues (y compris les médias audiovisuels). Dans PRELAR, un découpage grossier d'une journée est proposé, avec des questions d'accompagnement pour chaque bloc temporel, visant à guider et aider les parents à rapporter les expériences quotidiennes de leur enfant (*cf.* Annexe B.8.2).

5.3.1.3 Questionnaire Attitudes, Interactions et Ressentis en contexte Bilingue (AIRB)

Ayant pour objectif la meilleure compréhension des attitudes et des pratiques parentales vis-à-vis du bilinguisme ainsi que les interactions en famille, nous avons conçu le questionnaire ***Attitudes, Interaction et Ressentis en contexte Bilingue (AIRB)*** sur LimeSurvey, disponible en russe et en français, basé sur les questionnaires déjà existants suivants :

(a) ***BILPATT, Language Attitude Questions for Parents in Bilingual Settings*** (De Houwer, 1999) (*cf.* Annexe B.9.1) — les 17 questions courtes avec quatre réponses possibles

pour évaluer les attitudes parentales envers le bilinguisme et l'éducation bilingue ainsi que leurs croyances par rapport à leur propre rôle dans la transmission des langues ;

(b) ***Enquête pour les parents*** (Protasova & Rodina, 2013) (*cf.* Annexe B.9.2) — les 22 questions plus précises et quatre réponses possibles, concernant les attentes, les souhaits et les moyens des parents pour l'éducation bilingue ;

(c) ***BILTALK, Talk and Interaction Questions for Parents in Bilingual Settings*** (De Houwer, 2018a) (*cf.* Annexe B.9.3) — le questionnaire est divisé en deux sections : (1) la première partie comprenant les 22 questions, avec des réponses proposées, concernant les interactions avec les enfants bilingues, le choix des langues des parents et des enfants, leur compétence en langues ; (2) la deuxième partie comporte les sept situations bilingues, avec les réponses proposées, que les enfants sont susceptibles d'expérimenter ;

(d) ***Questionnaire parents — Vérification des sentiments/pensées*** (Talking About Language and EmotionS at HOME, n. d.) (*cf.* Annexe B.9.4) — sept questions avec trois réponses possibles et deux questions supplémentaires avec une réponse libre, concernant les ressentis des parents bilingues au sujet du bilinguisme, de l'éducation bilingue de leurs enfants.

Le questionnaire AIRB a été proposé aux deux parents qui étaient censés le remplir séparément.

5.3.1.4 Questionnaire SDQ (Points forts — Points faibles)

Traduit en plusieurs langues, le questionnaire ***Point forts — Points faibles***, ou *Strengths and Difficulties Questionnaire* (***SDQ***, Goodman, 1997) vise à évaluer le CSA des enfants et des adolescents (*cf.* Annexe B.10). En plus de sa visée clinique, il est également utilisé en recherche (Gupta et al., 2012; Hazo et al., 2023), notamment en contexte bilingue (McLeod et al., 2015; Sun, 2019, 2022; Sun et al., 2021).

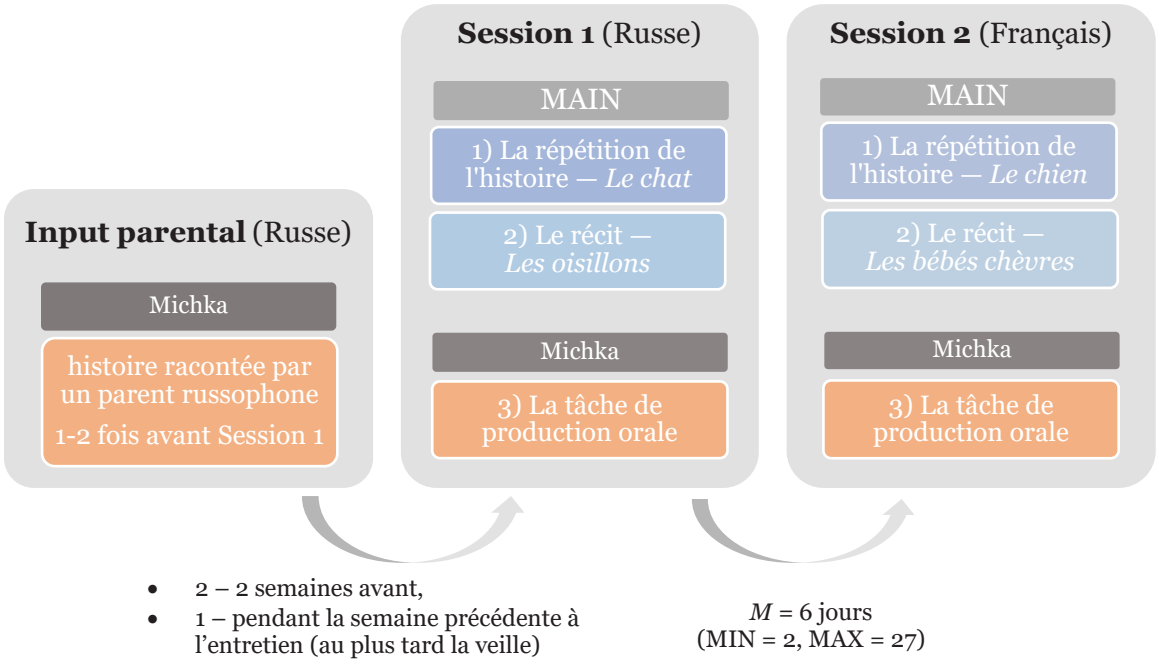
L'instrument comporte 25 questions divisées en cinq dimensions se référant à des difficultés ou à des aptitudes psychosociales distinctes : ***difficultés*** (D1) ***émotionnelles***, (D2) ***comportementales***, (D3) d'***inattention*** et d'***hyperactivité***, (D4) ***relationnelles***, et (D5) ***aptitudes prosociales*** (Hazo et al., 2023). Ces cinq scores indiquent l'appréciation des parents du comportement de l'enfant (« pas vrai » = 0, « un peu vrai » = 1, et « très vrai » = 2), avec un score de 0 à 10 par dimension, avec 40 points (normal, 0-13 ; état limite, 14-16 ; élevé, 17-19 ; très élevé, 20-40) pour les ***difficultés comportementales*** (D1-D4) et 10 points (très bas, 0-5 ; bas, 6 ; état limite, 7 ; normal, 8-10) pour les ***aptitudes prosociales*** (D5).

5.3.2 *Évaluation des productions orales*

Pour l'évaluation du langage chez les jeunes bilingues, nous avons choisi les trois tâches de narration suivantes : 1) ***la répétition de l'histoire*** et 2) ***le récit***, accompagnés par les questions de compréhension de l'outil MAIN (*Multilingual Assessment Instrument for Narratives*) (Gagarina et al., 2012, 2019), ainsi que 3) ***la tâche de production orale préparée*** Michka (Tiulkova, 2017). Chaque langue a été évaluée séparément avec un intervalle de 6 jours en moyenne [4,59] entre les passations, la première session étant dédiée au russe et précédée par ***la tâche de narration parentale*** (d'input) Michka en russe, la deuxième — au français (*cf.* Figure 34).

Les passations avec les enfants ont été réalisées dans une pièce isolée et tranquille, généralement dans leurs chambres, pour ne pas les distraire et avoir des enregistrements d'une meilleure qualité. Il a été pourtant difficile d'isoler certains bruits indésirables tels que le trafic bruyant, les cris d'autres enfants à la maison, voire les travaux chez les voisins. Tous les enregistrements ont été effectués avec l'enregistreur numérique (EDIROL-R-09HR Roland) en format WAV, sauf un enregistrement en format MP4 fait sur notre smartphone personnel (iPhone SE 2020), suite à un problème technique avec l'enregistreur principal, et les enregistrements des sessions sur Zoom. De même, les dernières passations en 2023 ont été enregistrées en format WAV avec l'enregistreur numérique (ZOOM H4n Handy Recorder).

Figure 34. Évaluation des productions orales



5.3.2.1 MAIN

L'outil MAIN a été élaboré par Gagarina et al. en 2012 dans le cadre de la batterie LITMUS (*Language Impairment Testing in Multilingual Settings*) et mis à jour en 2019 (Gagarina et al., 2019a), suite à l'analyse de nombreuses transcriptions et des réponses aux questionnaires (Bohnacker & Gagarina, 2019). Le matériel est conçu pour évaluer les narrations — la compréhension et la production de récits — chez les enfants bilingues et monolingues, les adolescents, voire les adultes. L'outil est adapté en plus de 80 langues, y compris le français (OMER, *l'Outil Multilingue pour l'Évaluation du Récit*, traduit par Haiden & Knapp, dans Gagarina et al., 2019b) et le russe (TON, *Test na opredelenie Narrativnyx navykov mogojazyčnyx detej*, traduit et adapté à l'origine par Gagarina, Kiebzak-Mandera, Meir & Schuktomov, en 2012 et révisé par Gagarina, Topaj & Meir, dans Gagarina et al., 2019c). Le projet MAIN continue à s'agrandir, notamment grâce à son réseau international et les rencontres régulières en ligne[1].

MAIN est constitué de quatre histoires parallèles (*Le chat* et *Le chien*, *Les oisillons* et *Les bébés chèvres*), chacune basée sur une séquence de six images (*cf.* Annexe B.11). La complexité cognitive et linguistique des histoires est parallèle en termes de macro- et microstructure, leur adéquation au contexte culturel et la cohérence ont été contrôlées (Gagarina et al., 2019b). Bien que l'outil ne soit pas normalisé, il est conseillé d'employer la procédure standardisée de passation décrite dans le manuel (Gagarina et al., 2019c). Selon des objectifs d'évaluation, il est également possible de choisir différents modes d'élicitation : histoire modèle, répétition de l'histoire et récit. MAIN permet d'évaluer les compétences en plusieurs langues, étant donné que les histoires sont équivalentes selon les paires suivantes : *Le chat*/*Le chien* et *Les oisillons*/*Les bébés chèvres*. Un intervalle de 4 à 7 jours entre les passations dans différentes langues est recommandé pour réduire les effets possibles d'influence inter-langue, d'entraînement ou de transfert. Gagarina et al. (2019a) conseillent de mener la passation de chaque langue par un examinateur différent pour permettre un contexte monolingue et éviter l'alternance codique. Outre les séquences d'images-stimulus, MAIN comporte des textes stimulus ainsi que les grilles d'évaluation (l'analyse de la macrostructure, des termes d'état interne et des questions de compréhension).

Pour la réalisation de MAIN (Gagarina et al., 2012, 2019a), nous avons suivi les consignes officielles. Nous avons préparé les trois copies de chaque histoire, imprimées en couleur, dans des enveloppes séparées. La procédure d'évaluation MAIN a été suivante :

1. ***La phase d'échauffement*** : discussion avec l'enfant, durant la mise en place du matériel nécessaire (l'enfant est assis en face de l'investigatrice) ;

[1] Pour rejoindre la page web du projet MAIN : https://main.leibniz-zas.de/en/.

2. ***La répétition de l'histoire*** (Le chat en russe et Le chien en français) :
    a. *Le choix d'une des trois enveloppes* : l'enfant choisit une des trois enveloppes contenant la même séquence d'images qui sont devant lui ;
    b. L'histoire racontée par l'investigatrice d'après les consignes (*cf.* Annexe B.11.5) ;
    c. L'histoire répétée par l'enfant ;
    d. *Les questions de compréhension* (*cf.* Annexe B.11.7) ;
3. ***Le récit*** (Les oisillons en russe et Les bébés chèvres en français) :
    a. *Le choix d'une des trois enveloppes* : l'enfant choisit une des trois enveloppes contenant la même séquence d'images qui sont devant lui ;
    b. *L'histoire racontée par l'enfant* (*cf.* Annexe B.11.6) ;
    c. *Les questions de compréhension* (*cf.* Annexe B.11.7).

Les enfants ont apprécié les jolies enveloppes avec des histoires « surprises », nous les avons beaucoup encouragé et félicité pour leurs efforts (notamment avec un petit cadeau supplémentaire pour chaque histoire, à savoir, un tampon fantaisie de couleur au choix). Certains participants ont fait savoir qu'ils avaient compris que les histoires *Le chat*/*Le chien* et *Les oisillons*/*Les bébés chèvres* étaient semblables, mais ayant des personnages différents.

En ce qui concerne les sessions sur Zoom, nous avons conçu des présentations PowerPoint pour les sessions russe et française (*cf.* Annexe B.11.8), en essayant de garder la procédure semblable à la version en présentiel. Il faut mentionner que les versions officielles de MAIN en ligne n'étaient pas encore disponibles et ont été également conçues durant la pandémie de la Covid-19. Contrairement au support numérique proposé par Natalia Gagarina pour le russe[1], nous n'avons pas gardé l'étape du choix entre les trois enveloppes. Or, pour garder le même effet, nous avons insisté que nous ne connaissions pas et ne voyions pas l'histoire « surprise » que l'enfant voyait sur l'écran partagé. À part ce détail, nos présentations sont comparables et réalisées de manière semblable[2].

5.3.2.2 Michka

Pour une des tâches de production orale, nous avons utilisé l'outil développé précédemment par nous-mêmes, initialement conçu pour évaluer le russe (Tiulkova, 2017) — l'histoire Michka (***miška*** en russe, *petit ours*) à raconter à partir d'images inspirés par un dessin animé pour les enfants russophones (KvAka TV-mul'tiki detskie razvivalki, 2014). Ce

[1] Le matériel a été téléchargé via https://www.leibniz-zas.de/index.php?id=96.
[2] Pour la comparaison, *cf.* le lien (n'est pas disponible dans la version publique de ce manuscrit).

dessin animé illustre un poème enfantin populaire : il s'agit d'un ours qui se promène dans la forêt où une pomme de pin tombe sur sa tête et le fâche. D'après notre expérience, les enfants en Russie connaissent ce poème simple dont on retrouve différentes versions, en chanson et en dessins animés sur Internet (*e.g.*, DetiOnline, n.d.; HeyKids – Pesni Dlja Detej, 2016).

De même, l'ours qui cherche à manger dans la forêt ainsi que la cueillette des baies sont des sujets typiques des contes et des histoires pour enfants et constituent, à notre avis, un héritage culturel russe et russophone. Dans la plupart des cas, les enfants russes savent que les ours aiment les framboises aussi bien que le miel. Nous avons donc conçu une seule histoire à partir de ces deux sujets connus par les russophones qui est illustrée par les six images suivantes (*cf.* Annexe B.12.1) :

- *Image 1 :* L'ours sort de sa maison avec un panier. Il a décidé d'aller chercher des baies (des framboises, des fraises de bois) dans la forêt.
- *Image 2 :* Il se promène dans la forêt et cherche des baies partout. Il n'en trouve pas et il se demande où elles sont.
- *Image 3 :* Tout d'un coup, une pomme de pin tombe sur sa tête.
- *Image 4 :* Aïe, l'ours a mal. Il touche sa tête, où il y a une bosse énorme qui est apparue.
- *Image 5 :* Mais ce n'est pas grave ! En tombant, cette pomme de pin lui donne une idée : il pourrait les ramasser, puisqu'il y en a beaucoup dans la forêt !
- *Image 6 :* Donc, l'ours a ramassé des pommes de pin et est rentré à la maison avec son panier très lourd entièrement rempli.

Pour cette étude, nous avons proposé les nouvelles illustrations créées par Tagirova (n.d.), en rajoutant une sixième image pour équilibrer les séquences, comme dans l'outil MAIN (Gagarina et al., 2012, 2019a). Il est important de mentionner que notre histoire contient un jeu de mot basé sur l'homonymie entre les mots *pomme de pin* et *bosse* ayant la même forme ***šiška*** en russe. Malgré le fait que ce sujet soit généralement connu par les enfants russophones, les jeunes bilingues résidant en France peuvent ne pas connaître ce vocabulaire spécifique (***šiška***, *pomme de pin* ou *bosse*, ***les***, *forêt*, ***malina***, *framboise*).

5.3.2.2.1 Input parental

Pour nous assurer que les participants connaissent le lexique de l'histoire, nous avons demandé aux parents russophones de la raconter en russe selon les images reçues avant la passation. La procédure proposée est similaire à la passation MAIN. Afin de pouvoir étudier l'input parental, il a été aussi demandé d'enregistrer les histoires racontées aux enfants sur les

téléphones portables. Les instructions données aux parents en russe étaient les suivantes (*cf.* Annexes B.12.2 - B.12.3) :

- Préparez votre téléphone portable ou un enregistreur afin d'enregistrer la session. Assurez-vous que vous avez démarré l'enregistrement avant de commencer à raconter l'histoire.
- Asseyez-vous avec l'enfant comme vous le faites habituellement. Racontez une histoire à votre enfant d'après les images proposées.

Si vous le souhaitez, vous pouvez suivre cette trame :

- Dépliez les images de manière à ce que toute l'histoire soit visible par l'enfant.
- Demandez à l'enfant de regarder d'abord toutes les images et dites que vous lui raconterez cette histoire après.
- Dépliez les images 1 et 2. « L'histoire commence ici » : (montrez l'image 1). Commentez les images.
- Dépliez les images 3 et 4 (de façon à ce que toutes les images 1 à 4 soient maintenant visibles). Commentez les images.
- Dépliez les images 5 et 6 (de façon à ce que toutes les images 1 à 6 soient maintenant visibles). Commentez les images. Finissez votre histoire.
- Après avoir fini votre histoire, vous pouvez en discuter avec l'enfant, si vous avez l'habitude de le faire. Enregistrez cette discussion. Sinon cette étape n'est pas obligatoire.
- Vous pouvez raconter cette histoire deux fois : la première fois – deux semaines avant l'entretien en russe avec l'enfant, la deuxième fois – pendant la semaine précédente à l'entretien. Enregistrez-vous à chaque fois.

5.3.2.2.2 Output enfantin

Après avoir réalisé les deux histoires MAIN et avoir répondu aux questions de compréhension, les participants ont fait la dernière ***tâche de narration*** Michka en russe, ***préparée*** en avance. Cette tâche a été prévue pour l'évaluation de la fluence. La phase de familiarisation avec l'histoire (*cf. supra*) a permis de minimiser les disfluences liées à une méconnaissance du vocabulaire. Lors de la passation, les enfants ont donc vite reconnu les images-stimulus de la tâche (*cf.* Annexe B.12.1) et, d'une manière générale, ils semblaient être très contents d'avoir les mêmes.

En dépliant toutes les images et en les tenant devant le participant, nous avons introduit la tâche ainsi : « *J'ai encore une histoire pour toi. Regarde attentivement les images. Connais-tu déjà cette histoire ? C'est ta maman/ton papa qui te l'a racontée ? Je voudrais que tu me racontes cette histoire, je voudrais bien l'écouter moi-aussi. Dis-moi quand tu finis de regarder les images. Tu as fini ?* ». En pliant d'abord les images puis en dépliant seulement les deux premières, nous avons incité l'enfant à raconter l'histoire : « *Tu peux commencer quand tu es prêt. Raconte-moi cette histoire* ». Lorsque l'enfant a fini de raconter l'histoire correspondant aux deux premières images, nous avons déplié vite les deux images suivantes de façon à ce que toutes les images soient visibles, et nous avons répété ce processus jusqu'à la fin de l'histoire. Lorsque l'enfant a fini, nous l'avons félicité.

Lors de l'évaluation en français, étant donné que les enfants n'avaient pas été préparés en avance, nous leur avons demandé de non seulement regarder attentivement les images, mais aussi de nous demander s'ils ne se souvenaient plus de comment dire quelque chose en français. Beaucoup d'enfants ont sollicité de l'aide pour le mot *pomme de pin*. Certains enfants n'ont pas voulu de renseignements, mais ont rencontré des difficultés avec ce mot au cours de leur récit de l'histoire.

5.3.3 Entretien avec l'enfant

Afin d'éliciter la discussion sur le bilinguisme et d'évaluer l'expérience bilingue, nous nous sommes basées sur l'outil ***TALES@home*** (Talking About Language and EmotionS at HOME, n.d.), instrument pour les familles multilingues qui vise à découvrir les émotions liées aux langues et encourager la communication au sujet de leur usage. L'outil, accessible gratuitement en ligne et recommandé à partir de 6 ans, a été adapté autant que possible pour les participants de 5 ans en version imprimée. Nous avons opté pour des courtes activités ludiques (dessiner sur une feuille, manipuler les objets, coller les gommettes), proposé des consignes oralisées simples et accompagné les enfants en cas de difficultés. La description des tâches adaptées est présentée plus en détail ci-dessous. Les enfants se sont exprimés sur :

- leur personnalité bilingue (***Portrait langagier***, *cf.* 5.3.3.1),
- leur affection envers leurs langues (***Indicateur amour***, *cf.* 5.3.3.2),
- leurs ressentis des compétences langagières (***Échelles d'auto-évaluation de compétences***, *cf.* 5.3.3.3), et
- leurs points de vue sur les deux situations typiques bilingues (***Situations bilingues***, *cf.* 5.3.3.4) (TALES@home, n.d.).

5.3.3.1 Portrait langagier

Lors de la première activité ***À propos de moi*** (TALES@home, n. d.), les enfants ont été interrogés au sujet des langues qu'ils parlent et incités à choisir un feutre de couleur parmi 12 proposés pour chaque langue en commentant leur choix (*cf.* Annexes B.13.1 et B.13.2). Pour la deuxième activité ***Portrait langagier*** (TALES@home, n. d.), une silhouette imprimée a été coloriée en associant des langues à des parties du corps (*cf.* Annexes B.13.2 et B.13.3). Après avoir énuméré avec l'expérimentatrice les parties du corps du bonhomme, il a été demandé aux enfants d'imaginer où sont situées les langues dans leurs corps et de les dessiner en respectant le code couleur décidé par les enfants eux-mêmes en adaptant les consignes à l'âge des enfants (« *Fais-moi un dessin de toi et des langues qui vivent dans ton corps* »). L'expérimentatrice a guidé le coloriage en demandant à l'enfant de commenter son dessin.

5.3.3.2 Indicateur Amour

Dans la deuxième tâche de l'activité Portrait de TALES@home (n. d.), l'enfant est invité à évaluer son niveau d'affection pour une langue donnée en utilisant des barres (version en ligne). Pour notre étude, nous avons conçu un outil appelé ***Indicateur Amour*** permettant d'évaluer le degré d'affection linguistique à l'aide d'autocollants en forme de cœurs (L. Soulier, communication personnelle, septembre 2020). Le participant est invité à placer entre 0 (« *pas du tout* ») et 8 (« *énormément* ») autocollants sur une feuille dédiée à chaque langue pour indiquer son niveau d'affection (*cf.* Annexe B.13.4). Afin d'éviter tout effet de comparaison, l'affection est évalué séparément pour chaque langue. Pour confirmer la validité de cet outil, nous avons emprunté une échelle d'auto-évaluation des émotions chez le jeune enfant (AEJE, Largy, 2018) présentée sous forme d'une barre horizontale croissante de 15 cm (*cf.* Annexe B.13.5). Les scores d'***Indicateur Amour*** pour le russe et pour le français sont calculés (de 0 à 8) après la validation par le deuxième outil.

5.3.3.3 Échelles de compétences

L'activité ***Échelles de compétences*** (TALES@home, n. d.) invite l'enfant à évaluer le niveau de maîtrise de chaque langue par tous les membres de la famille, lui-même y compris (auto-évaluation). Pour cela, une échelle par langue est imprimée, accompagnée de petites figurines représentant chaque membre de la famille résidant sous le même toit, que l'on propose de positionner sur l'échelle en fonction de leur maîtrise de la langue en question (*cf.* Annexe B.13.6). Cette échelle comporte six niveaux correspondant aux niveaux A1-C2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001), dont la

signification est expliquée par l'expérimentatrice. Dans le cadre de cette étude, nous avons utilisé l'auto-évaluation des compétences des jeunes bilingues en russe et en français (de 0 à 6).

5.3.3.4 Situations bilingues

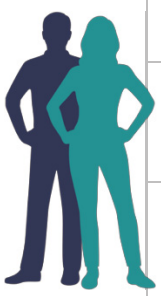
Pour finir, nous avons essayé de mener l'activité ***Situations bilingues***, en montrant l'image de Lila et Lucas, les deux enfants franco-russes, et en expliquant deux situations qui peuvent arriver aux personnes bilingues (*cf.* Annexe B.13.7). Ces situations sont également issues de TALES@home (n.d.) et servent à initier la discussion au sujet des ressentis par rapport à l'éducation bilingue et aux soucis que les sujets bilingues peuvent expérimenter (*e.g.*, le fait de parler avec un accent ou de faire des fautes langagières). Cette dernière activité de l'entretien a été expérimentale, étant donné le jeune âge de nos participants.

5.3.4 Durée des évaluations

Le protocole du recueil de données étant assez conséquent, nous avons regroupé toutes les tâches avec leur durée d'évaluation estimée ainsi que le nombre de sessions d'évaluation pour un participant dans le Tableau 32 : ***(a) Parent(s)*** : 3h-5h sur six sessions ; ***(b) Enfant*** : 1,5-2h sur deux sessions (le temps varie selon la fatigue de l'enfant).

Tableau 32. Durée des sessions estimée dans le cadre du projet FRuBiC

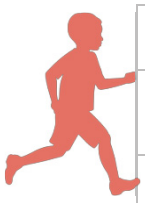
(a) Parents



	Session	Outils	Durée
1	**Enquête nationale** *en ligne,* *disponible en russe et en français*	*Questionnaire pour les familles avec des enfants bilingues russo-français en France* (*cf.* Annexe B.1)	10-15 min
2	**Entretien individuel d'inclusion** *par téléphone/visio* *en russe ou/et en français*	*Questionnaire sociolinguistique pour l'entretien d'inclusion avec les parents* (*cf.* Annexe B.6)	30-45 min
3	**Questionnaire parental** *en ligne,* *disponible en russe et en français*	*Questionnaire Attitudes, Interactions et Ressentis en Contexte bilingue* (*cf.* Annexe B.9)	25-30 min
3a	**Entretien individuel** *par téléphone/visio* *en russe ou/et en français*	*Questionnaire Attitudes, Interactions et Ressentis en contexte Bilingue (AIRB)* (*cf.* Annexe B.9) — discussion avec les parents, s'ils le souhaitent	20-30 min
4	**Interaction avec l'enfant** *en russe*	*Michka* (*cf.* Annexe B.12)	20 min au total
5	**Questionnaire parental** *en papier,* *disponible en russe et en français*	*Questionnaire SDQ* (*cf.* Annexe B.10)	5 min

6	**Questionnaire et journal** *en papier,* *version bilingue russo-française*	*Journal d'Activités et de Langues de l'Enfant bilingue (JALE)* (*cf.* Annexe B.8)	5-10 min/ 6 fois par jours x 3j = 1,5h-3h

(b) Enfants



	Session	Outils	Durée
1	**Entretien individuel** *en russe*	*MAIN* (*cf.* Annexe B.11) *Michka* (*cf.* Annexe B.12)	25 min
2	**Entretien individuel** *en français*		
3	**Entretien individuel** *en russe ou/et en français*	*Entretien sur le bilinguisme avec l'enfant* (*cf.* Annexe B.13)	30-45 min 1h max

Note. Les tâches qui ont demandé la participation d'un seul parent sont indiquées en couleur bleu vert, les tâches nécessitant la participation des deux parents sont en bleu foncé. La tâche en gris n'est pas obligatoire. Les tâches en rose sont destinées aux enfants-participants.

5.4 Traitement de données

Le dépouillement des données a été effectué à Toulouse entre 2020 et 2023. Afin de traiter une quantité de données aussi importante, nous avons encadré plusieurs stages de recherche, en travaillant à la fois avec les stagiaires francophones et russophones :

- En 2021, trois stagiaires (deux francophones, étudiantes en Sciences du langage en L3 et M2, et une russophone, étudiante en M1 Études slaves) ont été recrutées ;
- En 2022, cinq stagiaires ont été encadrées (quatre francophones en 4ème année d'orthophonie et une russophone, étudiante en L3 Anthropologie) ;
- En 2023, une stagiaire russophone, étudiante en M2 Psychologie, a réalisé un stage de recherche au sein du projet FRuBiC, et une étudiante en dernière année d'orthophonie a fait son mémoire de recherche sur les données L2P du corpus FRuBiC (*cf.* Vildeuil, 2024).

Avec l'aide de ces assistantes de recherche, nous avons effectué le découpage, la transcription et l'annotation des enregistrements audios en français et en russe (sauf les récits des parents russophones), en double codage. Les stagiaires ont également commencé l'encodage des narrations MAIN d'après les grilles d'évaluation proposées sous notre guidage. Avec leur participation, les réponses écrites des parents pour le questionnaire SDQ et le JALE ont été retranscrites, évaluées et codées dans des tableurs Excel, ainsi que les réponses des parents au questionnaire en ligne AIRB et les réponses des enfants aux tâches lors de

l'entretien sur le bilinguisme. L'une des stagiaires a également contribué aux analyses statistiques.

Dans cette section, nous décrirons d'abord l'organisation du corpus FRuBiC (en construction), qui rassemble des données de diverses natures. Nous commencerons par expliciter le traitement des enregistrements audio, y compris les transcriptions et les annotations. Nous présenterons ensuite brièvement l'analyse des narrations réalisée à l'aide de l'outil MAIN. En second lieu, nous expliquerons le traitement des nombreux questionnaires. Enfin, nous détaillerons le traitement des données issues de l'entretien avec l'enfant sur le bilinguisme.

5.4.1 Organisation du corpus FRuBiC

Notre objectif étant de finaliser la construction du corpus FRuBiC et de le mettre à disposition de la communauté scientifique le plus tôt possible (*e.g.*, via le projet TalkBank, https://talkbank.org/), nous avons privilégié le traitement de toutes les données collectées, bien que nous ne puissions pas les étudier directement dans le cadre de cette thèse. Pour cela, il fallait nous assurer que toutes les données susceptibles d'être partagées soient anonymisées ou pseudo-anonymisées, dans le cas des enregistrements audios. Ainsi, nous avons rassemblé les données de toute nature : enregistrements audios, réponses aux questionnaires et aux journaux de bord par écrit, réponses aux questionnaires en ligne, portraits dessinés, supports pour les activités réalisées manuellement par les enfants (*cf.* Tableau 33).

Nous allons décrire dans les sections qui suivent le traitement de données qui a été réalisé. Il est important de mentionner que certaines données n'ont pas du tout été transcrites et/ou analysées pour l'instant : il s'agit (1) des enregistrements des quatre tâches de compréhension de l'outil MAIN (CATS2COMPR, BBS2COMPR, DOGS2COMPR et BGS2COMPR, *cf.* Tableau 33), (2) des histoires Michka racontées en russe par les parents russophones (le corpus intitulé MAMAFRU, étant donné que tous ces parents, sauf un, étaient les mères) et (3) des enregistrements audios des entretiens avec les enfants sur le bilinguisme (BILFRU ENTRETIEN).

5.4.2 Traitement des enregistrements audios

Les transcriptions des narrations MAIN et Michka ont été faites dans le logiciel Praat (Boersma & Weenink, 2024) et finalisé dans les logiciels ELAN (2024) et CLAN (MacWhinney, 2000) sous format CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*).

Tableau 33. Composition du corpus FRuBiC

a. AUDIOfru *Enregistrements audios des narrations*	**(a1) MAINfru**		
	MAINRU (en russe)		
	○ **CATS1RETEL**	**Répétition** – *Le chat,* WAV format	**82,3 min (1,4 h)** *M* = 1,87 min (0,80)
	○ CATS2COMPR	**Compréhension**, mp3 format	**103,7 min (1,7 h)** *M* = 2,36 min (0,72)
	○ **BBS1TEL**	**Récit** – *Les oisillons,* WAV format	**68,6 min (1,1 h)** *M* = 1,56 min (0,51)
	○ BBS2COMPR	**Compréhension**, mp3 format	**123,2 min (2,1 h)** *M* = 2,8 min (0,76)
	MAINFR (en français)		
	○ **DOGS1RETEL**	**Répétition** – *Le chien,* WAV format	**93,2 min (1,6 h)** *M* = 1,90 min (0,62)
	○ DOGS2COMPR	**Compréhension**, mp3 format	**101,3 min (1,7 h)** *M* = 2,07 min (0,74)
	○ **BGS1TEL**	**Récit** – *Les bébés chèvres,* WAV format	**95,05 min (1,6 h)** *M* = 1,94 min (0,92)
	○ BGS2COMPR	**Compréhension**, mp3 format	**121,7 min (2 h)** *M* = 2,48 min (0,68)
	(a2) MICHKAfru (en russe et en français)		
	○ **MICHKARU**	**Narration en russe** – *Michka,* WAV format	**49,45 min** *M* = 1,15 min (0,47)
	○ **MICHKAFR**	**en français** – *Michka,* WAV format	**63,1 min (1,1 h)** *M* = 1,31 min (0,54)
	(a3) MAMAfru (en russe)		
	○ MAMARU 1	**Input parental en russe** — *Michka*, WAV format	**219 min (3,6 h)** *M* = 4,5 min (2,68)
	○ MAMARU 2	(si la tâche réalisée 2 fois)	**99 min (1,65 h)** *M* = 3,4 min (2,54)
b. BILfru *Entretien avec l'enfant sur le bilinguisme*	(b1) BILfru ENTRETIEN	Enregistrement de l'entretien avec l'enfant en russe et/ou en français, WAV format	**1771 min (29,5h)** *M* = 37 min (9,16)
	(b2) LANGUAGE PORTRAIT	**Portrait langagier —** *Dessins*, en format PDF	**50** portraits
	(b3) AMOUR	**Indicateur Amour** — *Outils 1 et 2*, en format PDF	**50** réponses
	(b4) COMPETENCES	**Échelle de compétences**, en format PDF	**50** réponses
c. DATAfru *Réponses aux questionnaires parentaux*	**(c1) JALE**	**Journal d'Activités et de Langues de l'Enfant bilingue**, en format PDF	2L1 : **37** (sur 38) L2P : **10** (sur 12)
	(c2) AIRB	**Attitudes, Interaction et Ressentis en contexte Bilingue**, en format Excel	2L1 : **74** (sur 76) L2P : **17** (sur 24)
	(c3) SDQ	**Points forts — Points faibles**, en format PDF	2L1 : **76** (sur 76) L2P : **21** (sur 24)

Nous avons utilisé une transcription orthographique pour les transcriptions en français et en russe (en cyrillique[1]). La transcription a été faite et vérifiée par deux personnes, locutrices des langues concernées, et validée par la troisième personne, la chercheure bilingue.

[1] D'ailleurs, la romanisation est considérée comme non standard et n'est pas prise en charge par le nouveau système d'annotation morpho-syntaxique automatisée disponible dans nombreuses langues — le système des

Bien que nous ayons utilisé Praat pour automatiser l'annotation, notamment pour la détection des pauses silencieuses (≥ 250 ms), une vérification manuelle a été réalisée. Ayant pour but la transcription finale en format CHAT, un script Praat permettant de renommer le texte des segments « silent » en format de pauses « (0.00) », en écrivant la durée en secondes, a été créé (*cf.* Annexe C.2.2). Cependant, ce format n'est pas exigé par défaut et nous l'avons appliqué uniquement pour notre objectif d'étudier la fluence dans les productions orales (*cf.* 5.4.2.2). La transcription et l'encodage des phonations, y compris des pauses remplies, ont été faits manuellement en format CHAT ainsi que la segmentation en énoncés. La procédure détaillée de transcription et d'utilisation des logiciels est expliquée dans le tutoriel créé par nos soins (*cf.* Annexe C.2.1).

5.4.2.1 Énoncé : définition et découpage

Pour analyser des productions orales, il est nécessaire de segmenter la parole enregistrée en unités distinctes. Cependant, il existe un désaccord quant à l'unité de base à privilégier dans ce choix. Les options comprennent les ***énoncés*** (*utterances*) définis par MacWhinney (2000), les ***unités-T*** (*t-units*, unités minimalement terminables, Hunt, 1966, 1970), les ***unités-C*** (*c-units*, unités de communication, Loban, 1976, cité dans Gagarina et al., 2015), ainsi que les ***unités-AS*** (*Analysis of Speech units*, unités d'analyse du discours, Foster et al., 2000). Les différentes unités distinguées avec leurs définitions sont présentées dans le Tableau 34 ci-dessous.

Tableau 34. Différentes unités de segmentation et leurs définitions

énoncé	contient au moins une proposition principale (or, sujet peut être omis) et, si c'est le cas, une proposition subordonnée (MacWhinney, 2000).
unité de communication	est définie comme « une proposition indépendante avec ses modificateurs » (Loban, 1976, cité dans Gagarina et al., 2015), avec ses propositions dépendantes (subordonnées ou coordonnées), peut être incomplète et inclure des disfluences et des retraits (MacWhinney, 2000).
unité terminable	composée d'une proposition principale et de toutes ses propositions dépendantes (Hunt, 1966, 1970), l'unité la plus populaire pour l'analyse des données écrites et orales (Foster et al., 2000), un bon critère d'évaluation du développement syntaxique (Damé, 2022; Hunt, 1970).
unité d'analyse du discours	est principalement syntaxique, similaire à l'unité-T et élaborée pour les données parlées, constitue un énoncé d'un seul locuteur composé d'une proposition indépendante et de toutes les propositions subordonnées, avec l'utilisation raisonnée de l'intonation et des phénomènes de pause pour traiter certains cas délicats (Foster et al., 2000).

Dépendances Universelles (*Universal Dependencies system*). Ce système n'étant pas intégré dans CLAN, l'utilisation de la ligne de commande **Batchalign2** est requise (voir https://talkbank.org/morgrams/).

Selon le Trésor de la Langue Française informatisé, l'énoncé est un « segment de la chaîne parlée produit par un seul locuteur et situé entre deux silences » (Énoncé, n. d.). Bourdoux et al. (2009) définissent l'énoncé comme un « groupe de mots de la langue orale formant un 'tout' grammatical et/ou prosodique', ce serait en quelque sorte l'équivalent' de la phrase dans l'écrit » (p. 10). Parisse et Le Normand (2007) soulignent que « la bonne segmentation en énoncés dépend souvent de l'enfant, de son âge et de la situation » (p. 5) et proposent les critères de découpage suivants :

1. un énoncé doit respecter une logique syntaxique et être la plus courte construction syntaxique indépendante du contexte (d'un point de vue syntaxique) » ;
2. un énoncé correspond à une et une seule courbe intonative (montante, descendante, alternée) ;
3. un énoncé est limité (avant ou après) par un silence (par définition d'au moins 400 millisecondes) ou un tour de parole (c'est à dire l'intervention d'un autre locuteur) (Parisse & Le Normand, 2007, p. 6).

Comme il est expliqué dans le Guide dynamique d'utilisation de CLAN pour le projet Léonard, ces critères ne sont pas impératifs et les deux derniers, basés sur l'intonation, les pauses et la tour de parole, sont souvent utilisés intuitivement (Bourdoux et al., 2009). Certes, ces critères prosodiques semblent très utiles pour le découpage de la parole des petits enfants qui peuvent produire des énoncés agrammaticaux. Cependant, la segmentation en utilisant les silences risque d'être peu précise et moins systématique, car il est difficile de définir la durée maximale d'une pause à l'intérieur d'un énoncé. Chez les très jeunes enfants, les pauses peuvent être allongées et portées à au moins 600 ms (Bourdoux et al., 2009). Ainsi, le premier critère syntaxique est le plus concret et le plus fréquemment appliqué.

Afin d'uniformiser les transcriptions des productions orales de notre corpus, nous avons opté pour le format CHAT (MacWhinney, 2000) avec un ***énoncé*** en tant qu'unité syntaxique de segmentation du discours. Or, la définition de l'énoncé donnée par MacWhinney (2000) permet de la rapprocher à la description de l'unité d'analyse du discours (***unité-AS***) de Foster et al. (2000). Cette dernière est considérée être une unité linguistique « plus appropriée, convenable et authentique pour les données parlées qui prend en compte les caractéristiques inhérentes du discours, y compris ses caractéristiques syntaxiques, sémantiques et prosodiques (par exemple, l'intonation et la pause) » (Tavakoli & Wright, 2020, p. 49). Ainsi, pour segmenter la parole en énoncés, nous nous sommes basées sur les critères suivants :

1. un énoncé contient une proposition principale (indépendante) avec des propositions subordonnées (dépendantes) :

CHI: (0.49) ouais ‡ une pomme de bin [: pin] [p] qui oest tombée sur sa tête .

(MICHKAFR, 21B256)

2. les propositions coordonnées (avec les conjonctions telles que *mais*, *ou*, *et*, *donc*, *or*, *ni*, *car*, etc.) sont traitées comme des énoncés séparés :

*CHI: (0.51) il voulait de la fraise .

*CHI: (1.16) mai:s dehors il oy a (0.72) pas d(e) fraises .

(MICHKAFR, 20B098)

*CHI: (2.06) il est parti à [: dans] [*] la forêt .

*CHI: mais il on' a trouvé aucune fraise .

(MICHKAFR, 20B232)

3. un énoncé n'inclut pas plusieurs propositions principales : comme souligne MacWhinney (2000), les enfants enchaînent souvent plusieurs énoncés avec « et… et », chaque énoncé avec un nouveau « et » est placé sur une nouvelle ligne, en tant que nouvel énoncé :

*CHI: (1.91) et puis une pomme de pin lui avait [: était] [*] (0.35) tombée sur la tête .

*CHI: (0.36) et il avait eu une bosse .

*CHI: (1.24) et il s'est [/] (0.61) s'est dit +"/.

(MICHKAFR, 20B156)

4. les propositions coordonnées ayant le même sujet sont traitées en tant que énoncés indépendants, avec ou sans répétition du sujet :

*CHI: (0.40) alors là (0.31) il a pris tout ça .

*CHI: (0.43) et l'a mis (0.51) dans son panier .

(MICHKAFR, 21B293)

*CHI: (0.58) медведь атёлье [: отошёл] [*] [?] .

*CHI: и шёл &-вот_так .

(MICHKARU, 21B256)

En suivant cette définition de l'énoncé avec les consignes pour le découpage, la segmentation du discours en énoncés a été faite pour l'ensemble des narrations dans les deux

langues. Une attention particulière a été portée à la transcription en format CHAT que nous allons présenter brièvement dans la section suivante.

5.4.2.2 Transcription CHAT

Nous avons travaillé les enregistrements MAIN et Michka dans des fichiers séparés, comme il est indiqué dans le Tableau 33. Actuellement, toutes les transcriptions sont faites en format .TextGrid (Praat). La dernière étape consiste en la vérification du format CHAT appliqué (*cf.* Tableau 35) par nous-mêmes, notamment grâce à la conversion des transcriptions .TextGrid (Praat) vers les fichiers .cha (CLAN). Bien que les transcriptions MAIN ne soient pas encore finalisées, les narrations enfantines de la tâche Michka sont vérifiées et disponibles en format CLAN (*cf.* Annexe C.2.3). La particularité de notre transcription CHAT est que nous avons annoté toutes les pauses silencieuses (≥ 250 ms) avec leur durée directement dans le texte. Pour uniformiser l'analyse, les pauses entre les énoncés sont indiquées au début de chaque énoncé (*cf.* Figure 35). Afin d'étudier la fluence dans les productions orales chez les enfants bilingues, les annotations supplémentaires ont été réalisées pour le corpus Michka, que nous expliquerons par la suite.

Tableau 35. Liste non-exhaustive des symboles utilisés dans les transcriptions CHAT

Symbole	Signification
*CHI	*Target_Child*, participant
*INV	*Investigator*, chercheure
.	fin d'énoncé affirmatif
?	fin d'énoncé interrogatif
+"/.	fin d'énoncé avant la citation directe
+"	début de citation directe
text(text)text	mot incomplet
0text	mot omis
[: text] [*]	erreur
@i	interjection
@s	alternance codique (*code-switching*)
xxx	non transcrit car inintelligible
Disfluences type bégaiement	
:	prolongement
^	pause entre les syllabes
↫	segment répété
[/]	répétition d'un mot
Disfluences typiques	
<> [/]	répétition d'une chaîne de mots
[//]	reprise avec correction (syntaxique)
[///]	reprise avec reformulation (auto-correction sémantique)
[/-]	faux départ sans reprise
&+	fragment phonologique
(0.00)	pause avec sa durée en secondes
&-	pause remplie

5.4.2.3 Annotation des pauses et des syllabes

Outre l'encodage en format CHAT pour les disfluences (*cf.* Tableau 35), les annotations spécifiques nécessaires pour calculer les mesures de la fluence ont été faites manuellement dans une tier Praat intitulée « *NSyll* » (*cf.* Figure 36) : les pauses remplies (« *PR* ») et les pauses silencieuses ont été marquées, l'emplacement de ces dernières a été mentionné par les étiquettes « *PE* » (à l'extérieur d'énoncé) et « *PI* » (à l'intérieur d'énoncé). Le nombre de syllabes entre les pauses a été calculé manuellement et vérifié par deux personnes. Dans le Tableau 36, nous avons récapitulé les symboles utilisés pour l'annotation des pauses et des syllabes. Les fichiers .TextGrid (Praat) contenant ces annotations se trouvent en Annexe C.2.3.

Figure 35. Exemple d'une transcription de la narration Michka sur CLAN

/Volumes/frubic/_FRuBiC data/TRANSCRIPTIONSfru/MICHKAfru/BFLA/MICHKAFR/__done 26/20B001_Zoom/MICHKAFR_20B001.cha

```
@Begin
@Languages: fra
@Participants:	CHI 20B001 Target_Child, INV Ekaterina Investigator
@ID:	fra|MICHKAFR|CHI|5;10.|female|BFLA||Target_Child|CP||
@ID:	fra|MICHKAFR|INV||female|||Investigator|||
@Birth of CHI:	26-NOV-2014
@Birthplace of CHI:	France
@L1 of CHI:	Russian-French bilingual
@Media: MICHKAFR_20B001, audio
@Date:	01-NOV-2020
@Transcriber:Ekaterina Tiulkova, Noémie Baulande, Elodie Vildeuil
@Types: cross, narrative, biling
@Comment:	Zoom audio. This transcription was triple-checked. In the initial research on oral fluency, the empty pauses outside the utterances were explicitly marked at the beginning of the utterances, except for the first one.
@Bg:	Telling Michka
*CHI:	il était une fois (0.31) un petit ourson (0.65) <qu'il [: qui] [*] voulait (0.45) une frai(se)> [//] (0.30) elle [: il] [*] voulait ramasser des fraises . •
*CHI:	(1.84) il est y allé (1.34) &-hum (2.52) &-m dans la forêt . •
*CHI:	(1.64) et (1.70) a^pr^ès [% Zoom problem] (0.45) elle [: il] [*] a regardé (0.81) en [/] en d(e)ssous des arb(r)es +"/. •
*CHI:	+" (0.48) et (0.74) quand (0.37) est-ce (0.42) que (i)l 0y a des fraises ? •
*CHI:	(0.25)il 0n' 0y a eu [: pas] [*] pas [: eu] [*] d(e) fraises . •
*CHI:	(0.25) (i)l 0y a eu (0.74) que (0.50) des (1.08) &-hum (2.94) &-hum +... •
*CHI:	(0.48) <un p(e)tit peu 0il faut> [/] (0.30) &-hum (1.40) &-hum (0.86) un p(e)tit peu 0il faut penser . •
*CHI:	(1.30) ah@i ! •
*CHI:	+, (0.27) des (0.46) pommes de (0.30) pin: . •
*CHI:	(0.63) pa(r)c(e) que j'ai: [/] (1.07) <j'ai un> [/] j'ai un p(e)tit peu parlé vite &+daj . •
*CHI:	et si <je se [: me] [*] [% Zoom problem] souviens> [//] (0.50) je me souviens plus . •
*CHI:	c'est pour ça . •
*CHI:	(0.33) quand j(e) parle vite (0.40) je me souviens plus (0.70) . •
*INV:	super ! •
11Aug23[E][CHAT] 40
```

Tableau 36. Liste des symboles utilisés pour l'annotation des pauses et des syllabes

Symbole	Signification
PE	pause à l'extérieur d'énoncé
PI	pause à l'intérieur d'énoncé
PR	pause remplie
Nombre	nombre de syllabes entre les deux pauses

À l'aide d'un script Praat (*cf.* Annexe C.2.4), nous avons récupéré la durée de ces segments, alignés à la transcription orthographique CHAT, et réunis ces informations dans un tableur Excel (*cf.* Figure 37). Ces données ont été ensuite utilisées pour les calculs de différentes mesures de la fluence (*cf.* 7.2.6).

Figure 36. Exemple d'annotation des pauses et des syllabes sur Praat



Figure 37. Exemple d'un tableur Excel avec la durée des pauses et des syllabes des narrations Michka

Participant	ASU	PausesSyllPerRun	PausesSyll	durée (ms)	transcription
MICHKAFR_20B001_Nsyll	U1	5	5	1219,533	il était une fois
MICHKAFR_20B001_Nsyll		PI	PI	312	(0.31)
MICHKAFR_20B001_Nsyll		5	5	1544	un petit ourson
MICHKAFR_20B001_Nsyll		PI	PI	650,185	(0.65)
MICHKAFR_20B001_Nsyll		3	3	1051,729	<qu'il [: qui] [*] voulait
MICHKAFR_20B001_Nsyll		PI	PI	447,959	(0.45)
MICHKAFR_20B001_Nsyll		2	2	1169,643	une frai(se)> [//]
MICHKAFR_20B001_Nsyll		PI	PI	298,639	(0.30)
MICHKAFR_20B001_Nsyll		8	8	2142,412	elle [: il] voulait ramasser des fraises .
MICHKAFR_20B001_Nsyll	PE	PE	PE	1837,28	(1.84)
MICHKAFR_20B001_Nsyll	U2	5	5	1317,195	il est y allé
MICHKAFR_20B001_Nsyll		PI	PI	1343,876	(1.34)
MICHKAFR_20B001_Nsyll		PR	PR	525,865	&-hum
MICHKAFR_20B001_Nsyll		PI	PI	2522,898	(2.52)
MICHKAFR_20B001_Nsyll		PR	PR	360,107	&-m
MICHKAFR_20B001_Nsyll		4	4	1079,576	dans la forêt .
MICHKAFR_20B001_Nsyll	PE	PE	PE	1636,024	(1.64)
MICHKAFR_20B001_Nsyll	U3	1	1	623,247	et
MICHKAFR_20B001_Nsyll		PI	PI	1700,945	(1.70)
MICHKAFR_20B001_Nsyll		2	2	2052,706	a^pr^ès [% Zoom problem]
MICHKAFR_20B001_Nsyll		PI	PI	454,451	(0.45)
MICHKAFR_20B001_Nsyll		5	5	1350,369	elle [: il] [*] a regardé
MICHKAFR_20B001_Nsyll		PI	PI	805,027	(0.81)
MICHKAFR_20B001_Nsyll		5	5	1954,257	en [/] en d(e)ssous des arb(r)es +"/.
MICHKAFR_20B001_Nsyll	PE	PE	PE	483,609	+" (0.48)

5.4.2.4 Évaluation des narrations d'après MAIN

Bien que nous n'ayons pas pour objectif d'étudier l'acquisition des macrostructures dans les narrations ni leur compréhension générale par les enfants bilingues dans le cadre de ce travail, nous prévoyons de réaliser ces analyses ultérieurement. Le double codage d'après les grilles proposées par le manuel MAIN (Gagarina et al., 2019a, *cf.* Annexe C.2.5), a été commencé par les assistantes de recherche en russe et en français. Même si le traitement n'est pas encore finalisé pour l'ensemble des données, Vildeuil (2024) a comparé les macrostructures des narrations et l'usage des termes d'état interne en production chez les enfants L2P dans les deux langues.

5.4.3 Traitement des questionnaires parentaux

5.4.3.1 JALE : questionnaire et rapport de 3 jours

Tous les rapporteurs étaient les mères des enfants participants (N = 34), dont la plupart ont rempli le questionnaire et le journal en russe. Les carnets papier ont été scannés, anonymisés, saisis individuellement pour chaque participant et vérifiés ensuite par deux assistantes de recherche russophones. Les questionnaires ont été codés directement en français, tandis que les rapports de 3 jours ont été transcrits dans la langue originale. Par ailleurs, nous avons proposé la version courte uniformisée en français pour tout l'ensemble des rapports de 3 jours. Cette base de données est consultable en Annexe C.3.

5.4.3.2 AIRB : témoignages parentaux

Nous avons demandé aux couples parentaux de répondre séparément au questionnaire en ligne. Ainsi, nous avons obtenu et traité les réponses des 38 mères et des 36 pères des familles 2L1. Nous n'avons pas encore finalisé l'encodage des résultats pour les familles L2P, mais nous pouvons déjà constater un certain « absentéisme » du groupe : il nous manque sept réponses sur 24 (*cf.* Tableau 33). L'outil LimeSurvey nous a permis de recueillir les réponses sous forme d'un tableur Excel que nous avons travaillé par la suite, en codant les résultats d'une manière plus opérationnelle pour les futures analyses. L'encodage a été vérifié par deux personnes. Pour inclure toutes les familles dans les analyses, nous avons utilisé la moyenne des réponses pour les données manquantes des deux pères. Les données ainsi que les détails d'encodage sont disponibles dans Annexe C.3.2.

5.4.3.3 SDQ : comportement social et affectif

Les scores pour les réponses au questionnaire ***SDQ*** (*cf.* 5.3.1.4) des deux parents du corpus 2L1 ont été calculés via le site SDQscore (https://sdqscore.org/). Les résultats détaillés sont disponibles dans l'Annexe C.3.3.

À partir des données obtenues (***difficultés*** (D1) ***émotionnelles***, (D2) ***comportementales***, (D3) ***d'inattention et d'hyperactivité***, (D4) ***relationnelles***, et (D5) ***aptitudes prosociales***), deux mesures ont été opérationnalisées : un score regroupant les « points faibles », ou les *difficultés comportementales* (D1-D4, ***Behavioral Difficulties***, *DIFFICULTY*), et un autre score pour les « points forts », ou les *aptitudes prosociales* (D5, ***Prosocial Skills***, *PROS*). Dans le but d'étudier les difficultés comportementales dans un contexte bilingue, il est également possible d'utiliser la catégorisation suivante : ***comportements externalisés*** (D2+D3) et ***comportements internalisés*** (D1+D4) (voir Paradis et al., 2022).

Les deux scores du CSA (***Behavioral Difficulties*** et ***Prosocial Skills***) ont été calculés pour les évaluations faites par les mères (*MOT_PROS* et *MOT_DIFFICULTY*) et les pères (*FAT_PROS* et *FAT_DIFFICULTY*), soit par les parents russophones (*PRU_PROS* et *PRU_DIFFICULTY*) et francophones (*PFR_PROS* et *PFR_DIFFICULTY*). Un test de Wilcoxon pour échantillons appariés a été réalisé pour comparer les variables *MOT_PROS* et *FAT_PROS* ainsi que *MOT_DIFFICULTY* et *FAT_DIFFICULTY*. Pour la comparaison entre *MOT_PROS* et *FAT_PROS* (W = 201, p = 0,528), et la comparaison entre *MOT_DIFFICULTY* et *FAT_DIFFICULTY* (W = 255, p = 0329), les résultats n'ont pas montré de différence significative. De même, pour la comparaison entre *PRU_PROS* et *PFR_PROS* (W = 174, p = 0,754) ainsi que *PRU_DIFFICULTY* et *PFR_DIFFICULTY* (W = 277, p = 0,185), nous n'avons pas trouvé de différence statistiquement significative. Ainsi, nous constatons qu'il n'y a ni effet de genre, ni effet de la langue des parents sur l'évaluation du CSA des enfants.

5.4.4 Traitement des réponses des enfants

5.4.4.1 Portraits langagiers : analyse d'images

Le pourcentage de présence du russe et du français dans le ***Portrait langagier*** a été proposé en tant que mesure quantitative (A. Winsler, communication personnelle, 14 mai 2022) et évalué par cinq juges, qui ont décrit uniquement l'image sans prendre en considération les commentaires donnés par les enfants lors de l'entretien.

Il a été demandé aux juges d'estimer les proportions de la présence du russe, du français et d'autres langues dans « le corps » pour l'ensemble de la silhouette coloriée, dont la somme

totale était 100%. La procédure d'évaluation telle qu'elle était présentée aux juges est expliquée en détails en Annexe C.4.1.

Un *coefficient de corrélation intra-classe* (ICC) a été calculé pour évaluer l'accord entre les juges sur les estimations de pourcentages pour 48 participants (2L1, n = 37, et L2P, n = 11). L'analyse a été réalisée pour quatre variables séparément – *russe*, *français*, *anglais*, *autre(s)*, – en utilisant le modèle bidirectionnel (*twoway*) avec un type d'accord (*agreement*) pour une unité simple (*single measure*). Les résultats ont montré l'ICC de 0,910 pour le *russe*, de 0,856 pour le *français*, de 0,952 pour l'*anglais*, et de 0,941 pour les *autres* langues, en indiquant un excellent accord entre les juges. Le test F pour l'ICC a montré une significativité statistique pour toutes les variables : pour le *russe*, $F(47 ; 190) = 50{,}8$, IC [0,867 ; 0,943], $p < 0{,}001$; pour le *français*, $F(47 ; 190) = 30{,}3$, IC [0,793 ; 0,908], $p < 0{,}001$; pour l'*anglais*, $F(47 ; 190) = 102{,}0$, IC [0,928 ; 0,970], $p < 0{,}001$; et pour les *autres* langues, $F(47 ; 192) = 80{,}6$, IC [0,912 ; 0,963], $p < 0{,}001$. Étant donné cet excellent accord entre les juges, nous avons calculé la moyenne de leurs réponses afin d'établir un score final pour chaque langue. Le tableau des résultats est disponible en Annexe C.4.2.

Outre la présence quantitative des langues, les juges ont évalué la *représentation globale des langues* dans le corps colorié, en choisissant entre les deux options suivantes : (a) représentation *plutôt mixte* et (b) représentation *plutôt séparée*. La composition des langues dans les différentes parties du corps a également été précisée et les dessins ont été commentés. Un test de Kappa de Fleiss a été réalisé pour évaluer l'accord entre cinq juges sur les évaluations de la *représentation globale des langues* de 47 participants (2L1, N = 37, et L2P, N = 10). Les résultats indiquent un accord modéré entre les juges (κ = 0,612). La significativité statistique ($p < 0{,}001$) et la valeur élevée de z (13,5) renforcent cette conclusion, suggérant que l'accord observé entre les juges est peu probable d'être dû au hasard. Ainsi, selon la majorité des réponses (au moins 3 sur 5), nous avons attribué les portraits à l'un des deux groupes de représentation (a) ou (b) (*cf.* Annexe C.4.3 pour consulter les portraits des enfants 2L1 et leur description qualitative basée uniquement sur image).

5.4.4.2 Indicateur Amour : affection langagière

Les scores pour ***Indicateur Amour*** ont été calculés à partir de l'outil 1 (*cf.* Annexe B.13.4) et validés tels qu'ils étaient et/ou adaptés par l'outil 2 (*cf.* Annexe B.13.5) ainsi que les explications données par les enfants à l'oral. Pour l'outil 1, la quantité exacte des autocollants (points) que les enfants ont attribué au russe et au français a été calculée. Pour l'outil 2, le degré d'affection indiqué sur la barre horizontale croissante de 15 cm a été mesuré à l'aide d'une règle. Étant donné certaines imperfections dues à l'impression (*e.g.*, la taille réelle de la barre étant entre 14,3 et 15 cm), les résultats pour l'outil 2 ont été réajustés pour

l'échelle de 15 cm. Les données ont été codées et vérifiées par deux personnes. Les résultats des deux évaluations ont été comparées à l'aide d'une corrélation de Spearman et ont montré une corrélation positive significative entre les scores des deux tests (r = 0,555 ; p < 0,001). Ainsi, nous avons proposé les scores finaux pour les deux langues, basés sur les résultats de l'outil 1, or, certaines modifications ont été réalisées. Par exemple, deux participants ont attribué plus de 8 points pour une langue, malgré les consignes données de devoir attribuer de 0 à 8 points maximum — leur score final pour ces langues était baissé jusqu'à 8 points. Une participante a évalué son affection pour les deux langues sur l'échelle de 0 à 4, en disant que quatre était son nombre préféré — son score final a été augmenté jusqu'à 8 points pour les deux langues. Un autre enfant, malgré son affection exprimée à l'oral envers le russe, a donné à cette langue seulement 4 points, en précisant qu'il préférait quand même plus les Pokémons et les Transformers (6 et 8 points respectivement). Nous avons gardé les points initialement attribués par ce participant. Les résultats sont présentés dans le tableur Excel (*cf.* Annexe C.4.4).

5.4.4.3 Échelle de compétences : ressentis des compétences

Les scores pour l'activité ***Échelles de compétences*** ont été évalués par quatre juges, afin d'obtenir le résultat final. Tous les évaluateurs ont suivi les mêmes instructions (*cf.* Annexe C.4.5), en estimant la réponse donnée par les enfants du niveau des compétences de tous les membres de leur famille sur une échelle de 0 à 6. Les résultats du coefficient de corrélation intraclasse (ICC) indiquent un excellent accord entre les quatre juges : ICC (2 ; 1) = 0,992. Cette conclusion est renforcée par le test F (47 ; 144) = 521,0, IC [0,988 ; 0,995], p < 0,001, suggérant une fiabilité extrêmement élevée des évaluations fournies par les juges. Le score final a été calculé sur la base de la médiane des quatre réponses. Les données sur l'auto-évaluation des compétences en russe et en français pour les enfants 2L1 sont disponibles en Annexe C.4.6.

Dans les chapitres suivants, nous présenterons les résultats de deux études menées dans le cadre de cette thèse, visant à mieux comprendre le développement bilingue harmonieux (DBH) ainsi que la relation entre le bien-être, l'input et la fluence. Ces chapitres reprennent les articles sous presse, adaptés et enrichis pour répondre aux objectifs de ce travail de thèse. Chaque chapitre débutera par une introduction de l'étude, rappelant et/ou complétant les éléments théoriques abordés précédemment. Nous y détaillerons ensuite la méthodologie utilisée et les résultats obtenus. Enfin, ces résultats seront discutés et mis en perspective par rapport à l'ensemble de la thèse.

6. Étude 1 — Comportement social et affectif et attitudes langagières des enfants bilingues

6.1 Introduction 195
6.2 Contexte de l'étude 196
6.3 Méthodologie 196
6.3.1 Participants 196
6.3.2 Procédure 197
6.3.3 Outils utilisés 197
6.4 Analyses statistiques 198
6.5 Résultats 199
6.5.1 Comportement social et affectif rapporté par les parents 199
6.5.2 Attitudes langagières expliquées par les enfants 201
6.6 Discussion 209
6.7 Conclusion 211

Ce chapitre est consacré à la présentation de la première étude réalisée dans le cadre de cette thèse et du projet FRuBiC. L'étude explore les attitudes langagières des enfants et leur comportement social et affectif (CSA) avec des données parentales et enfantines.

Bien que le lien entre la compétence langagière des enfants, le bien-être et le rôle des efforts parentaux et scolaires dans le CSA ait été sondé précédemment, l'étude du DBH doit être approfondie en raison des expériences bilingues uniques. Trente-sept enfants bilingues russe-français de 5 ans ont indiqué leurs attitudes langagières et les parents ont jugé le CSA des enfants. Les analyses comportent des corrélations et une régression logistique ordinale qui montrent que le bien-être exprimé par le CSA et les sentiments positifs à l'égard des langues sont liés. Les enfants favorisant de manière égale les deux langues rapportent se sentir plus compétents dans les deux, montrent davantage d'aptitudes prosociales positives et des scores de difficultés comportementales réduits.

Les résultats de cette recherche ont été présentés lors du colloque CCERBAL[1] 2023 « Bilinguisme et multilinguisme : compétences transversales, mobilité et bien-être » à l'Université

[1] Centre canadien d'études et de recherche en bilinguisme et aménagement linguistique.

d'Ottawa (Tiulkova et al., 2023a). L'article en français (Tiulkova et al., in press) sera publié prochainement dans les Actes du Colloque du CCERBAL 2023, du 14ème numéro des Cahiers de l'ILOB. Ce chapitre est une version adaptée de l'article avec les descriptions des données et les illustrations plus détaillées.

6.1 Introduction

De Houwer (2006) souligne l'importance du ***bilinguisme harmonieux*** (BH) non seulement pour le développement langagier des enfants bilingues, mais aussi pour leur bien-être (De Houwer, 2009, 2015). Selon elle, le ***développement bilingue*** est ***harmonieux*** (DBH), lorsque des familles avec de jeunes enfants vivent l'expérience du bilinguisme de manière neutre ou positive, c'est-à-dire sans rencontrer de problèmes significatifs liés à cette situation linguistique particulière (De Houwer, 2020). Sa revue des recherches menées auprès de familles ayant des enfants âgés de moins de 6 ans montre surtout que le bien-être des parents est affecté par le manque de maîtrise de la LNon-Soc par les enfants (De Houwer, 2017b). De plus, elle fait surgir l'hypothèse que l'insécurité et la détresse ressenties par les parents à ce sujet pourraient avoir un impact négatif sur le bien-être des enfants. Effectivement, une bonne atmosphère familiale contribue au développement positif et au bien-être des enfants (Rees et al., 2020), tandis que le lien affectif soutient l'intérêt des enfants pour la langue et la culture non-sociétales transmises par leurs parents (Tannenbaum & Howie, 2002; Tannenbaum & Berkovich, 2005; Said & Zhu, 2019).

La relation positive entre le bilinguisme chez les enfants et leur bien-être a été mise en évidence par de nombreuse études (*e.g.*, Boutakidis et al., 2011; Portes & Hao, 2002; Tseng & Fuligni, 2000). On trouve que la maîtrise de la LNon-Soc assure la compréhension intergénérationnelle, améliore la cohésion familiale et diminue le stress émotionnel. La maîtrise de la LSoc permet la communication avec les pairs et d'autres interlocuteurs en dehors de la maison (Liu et al., 2009; Sun et al., 2021). De plus, les enfants bilingues maîtrisant les deux langues ont montré de meilleures compétences socio-émotionnelles que ceux ne pratiquant qu'une seule langue, probablement grâce aux occasions de communication variées (Han, 2010). Selon Sun (2019, 2022), la littératie en LNon-Soc serait importante pour le bien-être socio-émotionnel des enfants bilingues d'âge préscolaire et contribuerait positivement à leurs aptitudes prosociales. De plus, un vocabulaire réceptif bilingue plus étendu et l'utilisation des deux langues prédiraient un meilleur CSA (Sun et al., 2021). De même, le lien entre le développement du langage et le CSA est confirmé pour les enfants monolingues (Kalland & Linnavalli, 2022). Or, cette relation entre l'efficience et les compétences socio-émotionnelles est bidirectionnelle. Les enfants dotés de meilleures compétences socio-émotionnelles et d'une

solide maîtrise de leur LNon-Soc font des progrès plus rapides dans leur apprentissage de la LSoc (Winsler et al., 2014).

6.2 Contexte de l'étude

Plusieurs travaux démontrent ainsi que l'expérience positive du bilinguisme familial favorise l'acquisition et le maintien des deux langues (De Houwer, 2015). Cependant, les revues de littérature sur le bien-être en contexte bilingue (De Houwer, 2017b, 2020 ; Müller et al., 2020) révèlent un nombre très limité d'études sur les enfants en Europe. À notre connaissance, seulement une recherche a été menée en France (voir Humeau et al., 2023). De Houwer (2017b) souligne la nécessité d'entreprendre des études plus systématiques sur ces relations complexes et de concevoir des outils pour mesurer le DBH prenant en compte les points de vue de tous les acteurs en plus de données comportementales. Notamment le point de vue des enfants mérite d'être étudié plus systématiquement, vu que l'expérience bilingue est personnelle et unique (De Houwer, 2015; Wilson, 2019) et que les enfants sont considérés comme les mieux placés pour évaluer leur propre bien-être[1] (Humeau et al., 2023).

Pour cela, notre étude vise à mettre en relation les attitudes des enfants bilingues envers leurs deux langues premières (2L1) et leur CSA, en tant que manifestation de leur bien-être en utilisant à la fois les évaluations des parents et des enfants.

6.3 Méthodologie

6.3.1 Participants

Trente-sept bilingues simultanés (22 filles et 15 garçons) âgés de 5;00 à 5;11 ans (*M* = 64,8 mois [4,62]), ayant le russe et le français comme L1, issus de 35 familles mixtes franco-russes, font partie de cet échantillon (*cf.* la section 5.1.3.2 pour la présentation complète du groupe 2L1). Bien que ce soient les mères (34 russophones, une francophone) qui ont été nos interlocutrices principales, les deux parents ont participé à l'étude en répondant aux questionnaires proposés, sauf deux réponses manquantes de la part des pères pour le questionnaire ***AIRB*** (*cf.* 5.4.3.2).

[1] Même si la validité de mesures du bien-être subjectif d'enfants est parfois questionné en les considérant comme immatures pour la compréhension du concept de la satisfaction de vie (Bradshaw, 2019), Waters et al. (2022) ont étudié avec succès la signification du bien-être pour les enfants de 5-6 ans via la méthode d'analyse narrative visuelle.

6.3.2 Procédure

Les parents ont répondu aux questionnaires sur papier et en ligne, ils ont également participé aux entretiens à distance. Les deux sessions de tests avec les enfants ont eu lieu à leur domicile. Pour l'entretien sur le bilinguisme (50 min), les enfants ont été libres de choisir la langue de communication : 24 enfants ont choisi le russe, 11 enfants – le français, et deux enfants l'ont fait dans les 2L1. Les données ont été collectées par la même personne, bilingue franco-russe (*cf.* 5.2.3).

6.3.3 Outils utilisés

Les deux parents ont répondu à deux questionnaires détaillés ci-après (a1 – ***SDQ***, a2 – ***AIRB***). Les enfants se sont exprimés sur (b1) leur personnalité bilingue (***Portrait langagier***), (b2) leur affection envers leurs langues (***Indicateur amour***) et (b3) leurs ressentis des compétences langagières (***Échelle d'auto-évaluation***) (TALES@home, n. d.). Les enfants ont également réalisé d'autres tâches langagières qui ne sont pas décrites ici (*cf.* 5.3.2).

6.3.3.1 Comportement social et affectif rapporté par les parents (a1)

Afin d'évaluer le CSA des enfants, nous avons utilisé les versions russe et française de l'outil (a1) ***SDQ*** (Goodman, 1997). Les deux parents ont répondu aux 25 questions du questionnaire (pour la description de l'instrument, *cf.* 5.3.1.4). Les scores des réponses des couples parentaux ont été calculés pour les évaluations des difficultés comportementales ainsi que pour les aptitudes prosociales des enfants bilingues (*cf.* 5.4.3.3). Outre cela, les parents ont répondu au questionnaire (a2) ***JALE*** (*cf.* 5.3.1.2) permettant de recueillir les informations relatives à l'enfant bilingue et à son entourage, ainsi qu'aux conditions d'acquisition pour les langues auxquelles l'enfant est exposé.

6.3.3.2 Attitudes langagières expliquées par les enfants

Pour évaluer l'expérience bilingue vue par les enfants, nous avons opté pour l'entretien basé sur l'outil TALES@home (Talking About Language and EmotionS at HOME, n.d.). La description de l'instrument et de la procédure est disponible dans la section 5.3.3. Nous présenterons ci-dessous le récapitulatif des tâches réalisées lors de cet entretien, en vue d'évaluation des attitudes langagières des enfants.

6.3.3.2.1 Attitude 1 – Présence des langues (b1)

Afin d'étudier comment les jeunes enfants aperçoivent leur propre bilinguisme, nous leur avons demandé de dessiner un ***Portrait langagier***, en attribuant une couleur pour chacune de leurs langues et en coloriant avec ces couleurs particulières une silhouette imprimée, d'après les consignes expliquées dans la section 5.3.3.1. Le pourcentage de *présence des langues* dans le portrait, évalué par cinq juges à partir des dessins des enfants, a été proposé en tant que mesure quantitative (*cf.* 5.4.4.1).

6.3.3.2.2 Attitude 2 – Affection envers les langues (b2)

Pour obtenir des connaissances sur les préférences langagières de nos jeunes bilingues, nous les avons invités à évaluer leur niveau d'affection pour les deux langues à l'aide de l'outil ***Indicateur Amour*** (pour la procédure d'évaluation, *cf.* 5.3.3.2). Les scores d'*Indicateur Amour* pour le russe et pour le français sont calculés sur l'échelle de 0 à 8 (pour le traitement de ces données, *cf.* 5.4.4.2).

6.3.3.2.3 Attitude 3 – Compétences langagières auto-évaluées (b3)

Dans le cadre de cette étude, nous avons utilisé l'auto-évaluation des compétences en russe et en français (sur une échelle de 0 à 6, *cf.* la section 5.4.4.3), rapportée par les enfants bilingues à l'aide de l'activité ***Échelles de compétences*** (*cf.* la procédure dans la section 5.3.3.3).

6.4 Analyses statistiques

Afin d'examiner les liens généraux entre les attitudes de l'enfant envers ses langues, le bilinguisme et le CSA, nous avons soumis les indices de disparité indiquant le degré de (dés)équilibre pour la présence (*LP_DISB*), l'affection (*AMOUR_DISB*) et le niveau de compétence auto-évalué (*AUTOPROF_DISB*) pour chaque langue au test de corrélation de Spearman. Pour établir la causalité entre les attitudes envers ses langues (*AMOUR_DISB* et *AUTOPROF_DISB*) et le CSA évalué par les parents, nous avons opté pour une régression logistique ordinale.

Nous supposons que plus l'enfant a une affection langagière équilibrée, plus son CSA est évalué comme positif (H1) ; et que plus l'enfant estime que ses compétences dans ses deux langues sont équilibrées, plus son CSA est évalué comme positif (H2).

Afin de vérifier nos hypothèses, les variables ont été opérationnalisées pour les attitudes langagières de la manière suivante : 1) la *disparité d'affection langagière* via l'indice

AMOUR_DISB (de 0 à 8, où 0 = l'affection identique pour les 2L1, et 8 = le déséquilibre le plus important, avec le score le plus élevé pour une langue et le moins élevé pour l'autre) ; 2) la *disparité de compétences langagières auto-évaluées* via l'indice *AUTOPROF_DISB* (de 0 à 6, où 0 = compétences identiques dans les 2L1, 6 = compétence dans une seule L1); 3) la *disparité de présence des langues dans le portrait langagier*[1] via l'indice *LP_DISB* (de 0 à 100, 0 = présence égale, et 100 = présence d'une seule langue). Le jeu de données utilisé dans cette étude est disponible en Annexe D.2.1.

Hazo et al. (2023) indiquent qu'« il est difficile d'évaluer précisément la santé mentale d'un enfant à partir de ce que rapporte l'un de ses parents » (p. 1). Nous avons donc pris en compte les réponses au questionnaire ***SDQ*** rapportées par les mères et les pères qui ont été transformées en quatre variables du CSA : deux *scores de difficultés comportementales* (*MOT_DIFFICULTY* et *FAT_DIFFULTY*) et deux scores d'*aptitudes prosociales* (*MOT_PROS* et *FAT_PROS*).

6.5 Résultats

6.5.1 Comportement social et affectif rapporté par les parents

Dans le Tableau 37 ci-dessus sont présentés les résultats des scores des difficultés comportementales et des aptitudes prosociales, rapportés par les deux parents, ainsi que les interprétations proposées par l'outil ***SDQ***.

Le test de Spearman montre une corrélation significative des estimations des mères et des pères : d'un côté, avec une corrélation positive entre les *scores des difficultés comportementales* des deux parents (r = 0,614 ; p <0,001) et les scores d'*aptitudes psychosociales* (r = 0,460 ; p <0,01) (*cf.* Tableau 38) ; de l'autre, avec une corrélation négative entre le score *MOT_DIFFICULTY* et les scores *MOT_PROS* (r = -0,655 ; p <0,001) et *FAT_PROS* (r =- 0,465 ; p <0,01) ainsi qu'entre le score *FAT_DIFFULTY* et les scores *MOT_PROS* (r = -0,546 ; p <0,001) et *FAT_PROS* (r = -0,492 ; p <0,01). Les mères et les pères de notre échantillon évaluent donc de manière similaire le CSA de leurs enfants, ce qui diffère des conclusions de Gupta et al. (2012) utilisant le même test (*cf.* également la section 5.4.3.3).

[1] Le portrait langagier est une représentation graphique du répertoire linguistique individuel engageant les enfants dans une réflexion sur soi et la visualisation de leur bilinguisme (Busch, 2018). L'entretien semi-guidés permet d'obtenir des explications sur le vécu des enfants qui éclairent les autres données collectées.

Tableau 37. Résultats du questionnaire SDQ rapportés par les couples parentaux 2L1

	Behavioral Difficulties				***Prosocial Skills***			
	Score		*Interprétation*		*Score*		*Interprétation*	
	Mères	**Pères**	**Mères**	**Pères**	**Mères**	**Pères**	**Mères**	**Pères**
1	8	14	normal	état limite	8	8	normal	normal
2	13	12	normal	normal	7	6	état limite	bas
3	12	10	normal	normal	6	6	bas	bas
4	10	10	normal	normal	7	9	état limite	normal
5	3	3	normal	normal	10	10	normal	normal
6	8	8	normal	normal	9	6	normal	bas
7	20	11	très élevé	normal	5	10	très bas	normal
8	14	4	état limite	normal	5	6	très bas	bas
9	4	9	normal	normal	8	9	normal	normal
10	5	3	normal	normal	9	10	normal	normal
11	20	12	très élevé	normal	7	6	état limite	bas
12	3	4	normal	normal	9	9	normal	normal
13	10	8	normal	normal	9	9	normal	normal
14	1	8	normal	normal	10	8	normal	normal
15	8	7	normal	normal	10	9	normal	normal
16	5	5	normal	normal	9	7	normal	état limite
17	11	5	normal	normal	10	10	normal	normal
18	16	14	état limite	état limite	7	7	état limite	état limite
19	5	5	normal	normal	8	9	normal	normal
20	3	4	normal	normal	7	8	état limite	normal
21	13	21	normal	très élevé	5	3	très bas	très bas
22	4	6	normal	normal	6	9	bas	normal
23	14	9	état limite	normal	5	4	très bas	très bas
24	9	13	normal	normal	8	8	normal	normal
25	10	9	normal	normal	9	10	normal	normal
26	16	14	état limite	état limite	2	2	très bas	très bas
27	6	7	normal	normal	9	8	normal	normal
28	12	12	normal	normal	6	7	bas	état limite
29	17	12	élevé	normal	5	8	très bas	normal
30	9	13	normal	normal	6	7	bas	état limite
31	8	15	normal	état limite	4	8	très bas	normal
32	23	25	très élevé	très élevé	5	4	très bas	très bas
33	16	9	état limite	normal	6	7	bas	état limite
34	9	5	normal	normal	8	6	normal	bas
35	3	4	normal	normal	10	7	normal	état limite
36	3	3	normal	normal	9	10	normal	normal
37	8	14	normal	état limite	10	6	normal	bas

Note. Behavioral Difficulties = difficultés comportementales (0-40 points [normal, 0-13 ; état limite, 14-16 ; élevé, 17-19 ; très élevé, 20-40]). *Prosocial Skills* = aptitudes prosociales (0-10 points, [très bas, 0-5 ; bas, 6 ; état limite, 7 ; normal, 8-10]).

Tableau 38. Corrélations de Spearman entre les indices de disparité d'attitudes langagières (affection, compétence, présence) et les score du CAS rapportés par les parents

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. *AMOUR_DISB*	—					
2. *AUTOPROF_DISB*	**0,327***	—				
3. *LP_DISB*	0,203	0,141	—			
4. *MOT_DIFFICULTY*	**0,448****	**0,369***	-0,066	—		
5. *FAT_DIFFICULTY*	**0,424****	0,241	-0,021	**0,614*****	—	
6. *MOT_PROS*	-0,258	-0,017	0,124	**-0,655*****	**-0,546*****	—
7. *FAT_PROS*	**-0,325***	0,023	0,208	**-0,465****	**-0,492****	**0,460****

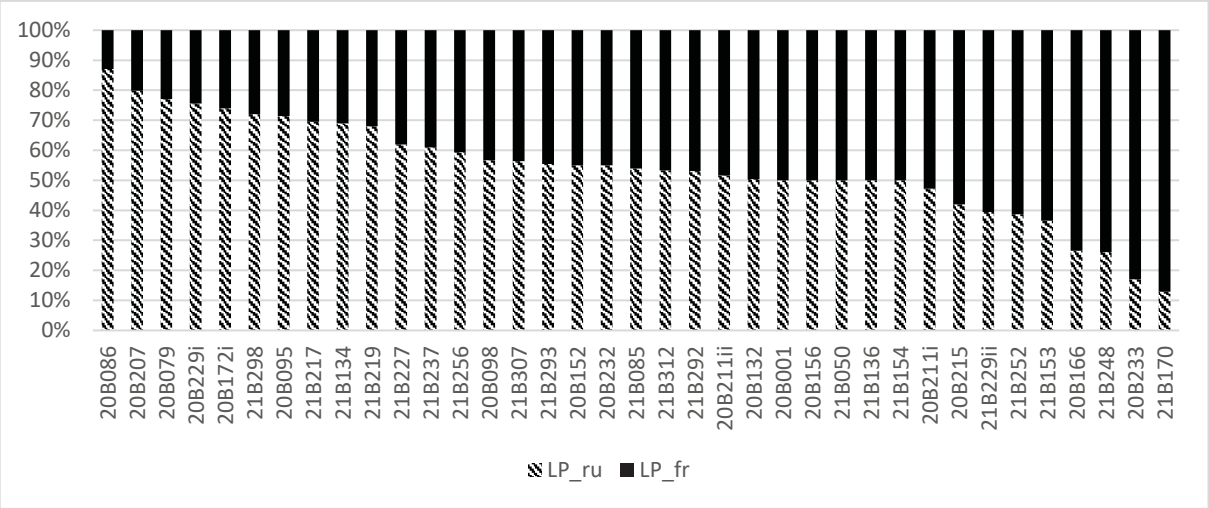
* p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001

Note. 1. indice de disparité d'affection langagière ; 2. indice de disparité de compétences langagières auto-évaluées ; 3. indice de disparité de présence des langues ; 4. score total de difficultés rapporté par les mères ; 5. score total de difficultés rapporté par les pères ; 6. score total d'aptitudes prosociales rapporté par les mères ; 7. score total d'aptitudes prosociales rapporté par les pères.

6.5.2 Attitudes langagières expliquées par les enfants

Dans le portrait langagier, tous les enfants ont représenté le russe et le français, et le pourcentage de leur présence a été calculé (*LP_RU* et *LP_FR*), en excluant la présence possible d'autres langues, afin d'homogénéiser les réponses et de permettre la comparaison. Le russe est un peu plus présent (*LP_RU*, *M* = 54,1 [16,9], *12,9 – 87*) que le français (*LP_FR*, *M* = 45,9 [16,9], *13 – 87,1*) (*cf.* Figure 38).

Figure 38. Présence du russe et du français dans les portraits langagiers des enfants 2L1 (*n* = 37) en pourcentage



En ce qui concerne les couleurs pour ces deux langues, les enfants ont choisi neuf couleurs différentes pour le russe, ayant une préférence pour le rose (43%) et le rouge (22%) (*cf.* Figure 39), ainsi que neuf couleurs pour le français, avec une préférence pour le bleu foncé (22%) et le noir (19%) (*cf.* Figure 40).

Figure 39. Couleurs choisies pour le russe par les enfants 2L1 (n = 37)

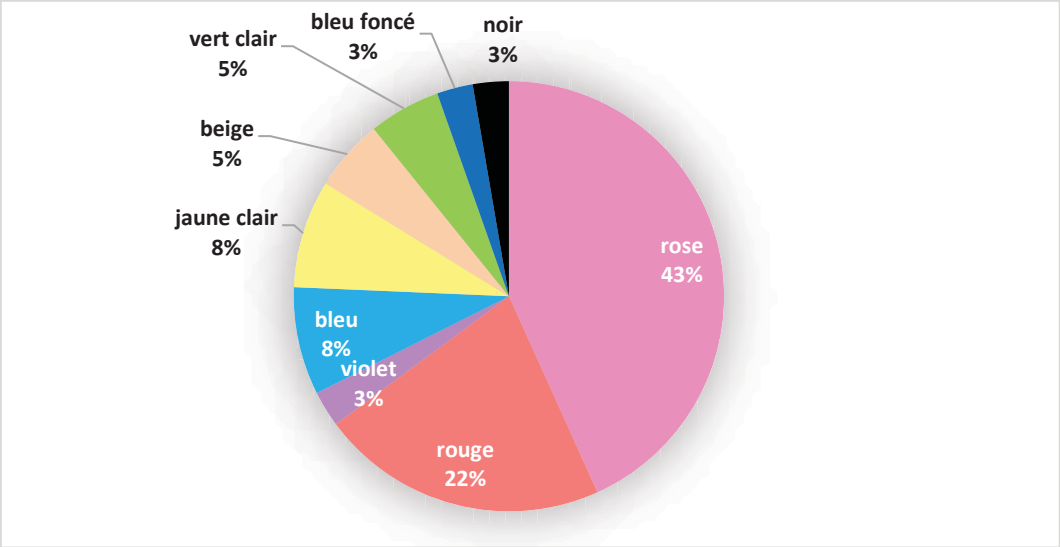
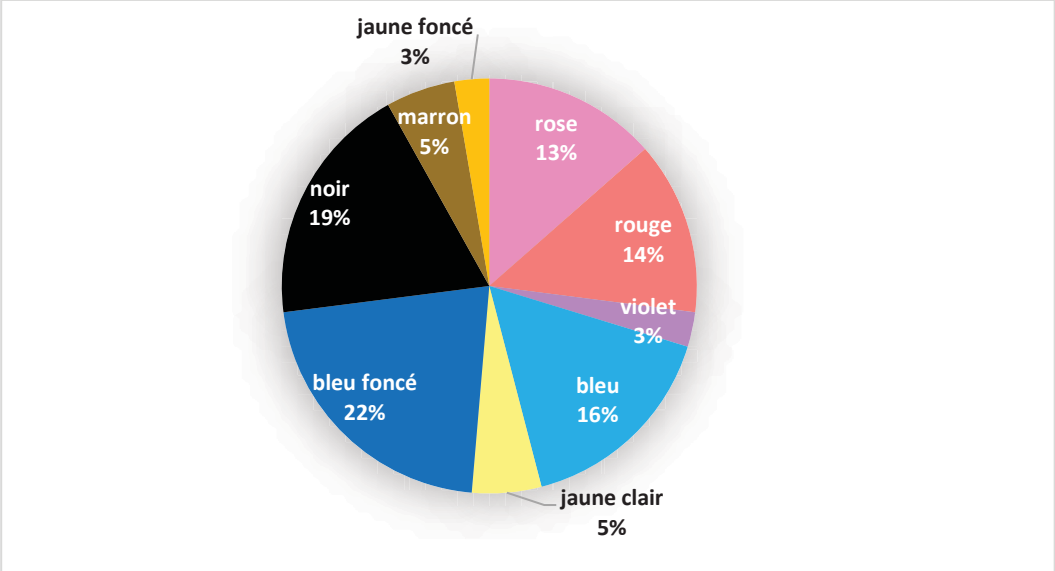


Figure 40. Couleurs choisies pour le français par les enfants 2L1 (n = 37)

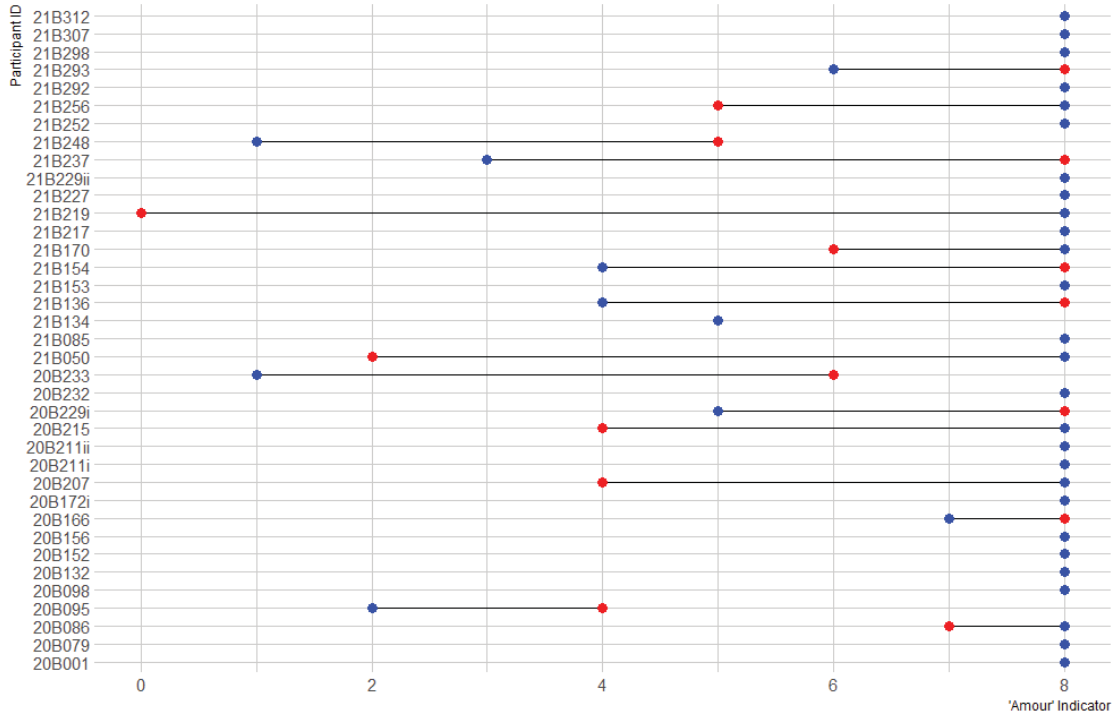


L'affection pour le russe (*AMOUR_RU*, M = 6,92 [1,98], *0-8*) et le français (*AMOUR_FR*, M = 6,86 [2,15], *1-8*) est comparable en moyenne, cependant, quelques participants ont attribué des scores très bas (0-2) pour le russe (n = 2, n°26 et n°18) et pour le français (n = 3,

n°4, n°17 et n°30). Dans la Figure 41 sont illustrés les résultats pour les scores d'indicateur d'affection pour le russe et pour le français (*AMOUR_RU* en rouge et *AMOUR_FR* en bleu) ainsi que le degré de disparité d'affection langagière via le trait noir entre les deux valeurs (*AMOUR_DISB*). Comme nous pouvons le constater, la plupart des enfants préfèrent les deux langues de la même manière (n = 21, soit 56,8%). Neuf participants déclarent une préférence pour le russe (24,3%) et sept participants pour le français (18,9%).

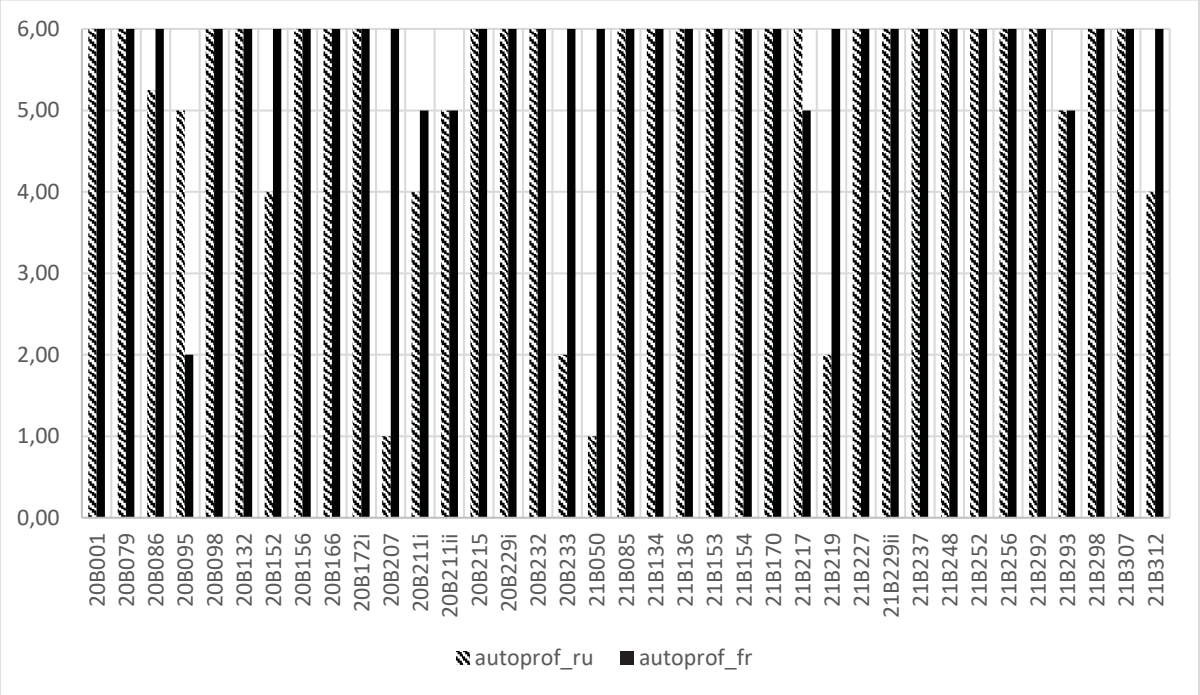
Presque tous les enfants se sont évalués suffisamment performants en russe (*AUTOPROF_RU*, M = 5,25 [1,46], *1-6*) et en français (*AUTOPROF_FR*, M = 5,78, [0,712], *2-6*). Quatre enfants (n°11, n°17, n°18 et n°26) ressentent leur compétence très réduite en russe (0-2) et seulement un enfant (n°4) en français (2) (*cf.* Figure 42). Cependant, la plupart des participants estiment avoir la compétence équilibrée dans les deux (n = 27, soit 73%). Huit enfants s'évaluent plus performants en français (21,6%) et deux enfants en russe (5,4%).

Figure 41. *Indicateur Amour* en russe et en français



Note. *AMOUR_RU* — en rouge, *AMOUR_FR* et si la valeur pour les deux langues est la même — en bleu. Le trait correspond à l'indice de disparité d'affection langagière (*AMOUR_DISB*).

Figure 42. Auto-évaluation de compétences langagières des enfants 2L1 (n = 37)



6.5.2.1 Corrélations

Les attitudes envers les langues montrent des corrélations significatives avec les scores du CSA (*cf.* Tableau 38) :

- Moins la *disparité d'affection langagière* est importante, plus le score d'*aptitudes prosociales* est évalué par les pères comme positif (r = -0,325 ; p <0,05) ;
- Plus la *disparité d'affection langagière* est importante, plus le *score total de difficultés* évalué par les pères (r = 0,424 ; p <0,01) et les mères (r = 0,448 ; p <0,01) est élevé ;
- Plus la *disparité de compétences langagières auto-évaluées* est importante, plus le *score total de difficultés* évalué par les mères est élevé (r= 0,369 ; p <0,05).

Aucune corrélation n'a été trouvée entre la *disparité de présence des langues* et le CSA. Ainsi, la mesure proposée pour la présence du russe et du français dans les portraits langagiers s'est révélée non-appropriée sans prise en considération des commentaires des enfants.

6.5.2.2 Régression Logistique Ordinale

Nous avons privilégié l'utilisation de la régression logistique ordinale (RLO) aux modèles métriques afin de minimiser les fausses interprétations des données de nature ordonnée (Liddell & Kruschke, 2018). Les variables indépendantes – la *disparité d'affection langagière* (*AMOUR_DISB*) et la *disparité des compétences langagières auto-évaluées* (*AUTOPROF_DISB*) ont montré une corrélation significative (r = 0,327 ; p < 0,05). Pour éviter les effets indésirables de la multicolinéarité, des analyses distinctes ont été menées afin d'examiner la prédiction de la catégorie du CSA de l'enfant (variable dépendante) en fonction de chaque variable prédictive. Toutes les analyses présentées ont été réalisées à l'aide du logiciel R (R Core Team, 2022) et du package MASS (Venables & Ripley, 2002).

Le récapitulatif des résultats des modèles de la RLO est présenté dans le Tableau 39. La relation s'est révélée significative entre : (1) la *disparité d'affection langagière* et (i) le *CSA* rapporté par les mères ; (ii) le *score total d'aptitudes prosociales* rapporté par les pères ; (2) la *disparité de compétences langagières auto-évaluées* et (iii) *le score total de difficultés* rapporté par les mères.

Tableau 39. Résultats des modèles de la RLO sur la prédiction de la catégorie du CSA en fonction des attitudes enfantines envers les langues

		Coefficient β	p	Rapport de cotes cumulatif	Intervalle de confiance à 95 %
	(VI-1) AMOUR_DISB				
Behavioral Difficulties	**1.VD-1 *MOT_DIFFICULTY****	**0,37**	**0,02***	**1,45**	**[1,07 ; 2,04]***
	1.VD-2 *FAT_DIFFICULTY*	0,30	0,07	1,35	[0,968461 ; 1,904116]
Prosocial skills	**1.VD-3 *MOT_PROS****	**0,31**	**0,03***	**1,37**	**[1,025514 ; 1,87161]***
	1.VD-4 *FAT_PROS**	**0,3**	**0,04***	**1,35**	**[0,0095 ; 0,6112]***
	(VI-2) AUTOPROF_DISB				
Behavioral Difficulties	**2.VD-1 *MOT_DIFFICULTY****	**0,48**	**0,02***	**1,62**	**[1,050632 ; 2,529754]***
	2.VD-2 *FAT_DIFFICULTY*	0,31	0,18	1,36	[0,8396824 ; 2,146216]
Prosocial skills	2.VD-3 *MOT_PROS*	0,11	0,54	1,12	[0,7717 ; 1,6278]
	2.VD-4 *FAT_PROS*	0,17	0,37	1,19	[0,7971 ; 1,7588]

*** significatif au seuil < 0,05**

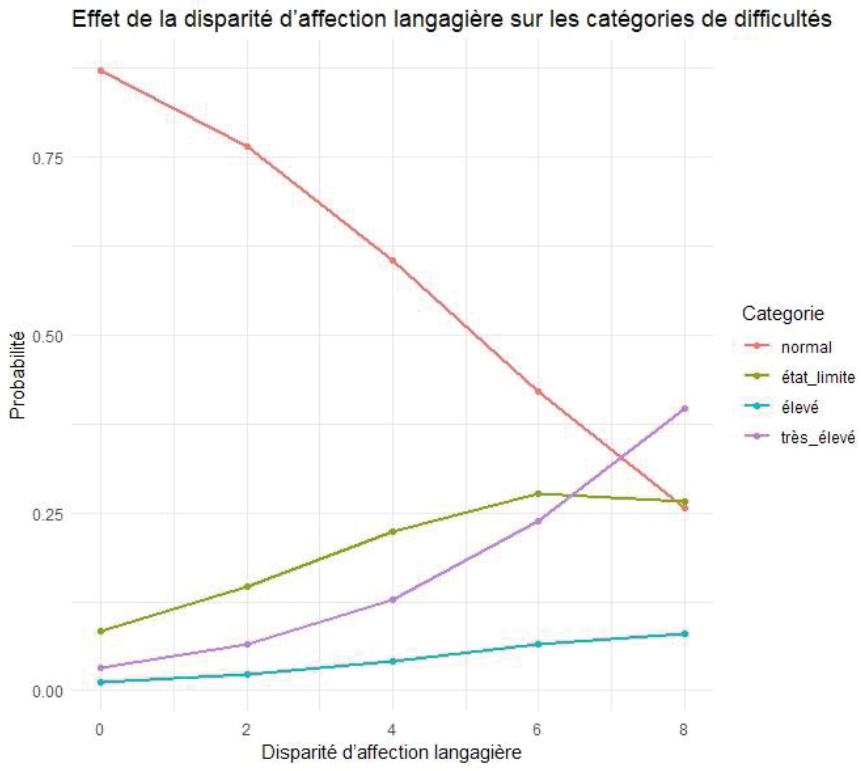
Note. **Variables indépendantes (VI)** : 1 – *AMOUR_DISB*, indice de disparité d'affection langagière ; 2 – *AUTOPROF_DISB*, indice de disparité de compétences langagières auto-évaluées ; **Variables dépendantes (VD)** : 1 – *MOT_DIFFICULTY*, score total de difficultés rapporté par les mères ; 2 – *FAT_DIFFICULTY*, score total de difficultés rapporté par les pères ; 3 – *MOT_PROS*, score total d'aptitudes prosociales rapporté par les mères ; 4 – *FAT_PROS*, score total d'aptitudes prosociales rapporté par les pères.

6.5.2.2.1 Disparité d'affection langagière et Score total de difficultés

La relation entre la *disparité d'affection langagière* (*AMOUR_DISB*) et le *score total de difficultés* rapporté par les mères (*MOT_DIFFICULTY*) est significative (β = 0,373 ; p = 0,02), tout comme tous les coefficients du modèle, tandis que la relation entre *AMOUR_DISB* et *FAT_DIFFICULTY* ne l'est pas (β = 0,30 ; p = 0,07). Les enfants ont 1,45 fois plus de chances d'avoir un *score total de difficultés* plus élevé et donc attribué aux catégories de difficultés plus élevées (*état limite*, *élevé*, *très élevé*) pour chaque augmentation d'un niveau de la *disparité d'affection langagière* (de 0 à 8).

La relation entre la *disparité d'affection langagière* (*AMOUR_DISB*) et la probabilité d'être affecté à une des catégories du *score total de difficultés* (*normal*, *état limite*, *élevé, très élevé*) est illustrée dans la Figure 43. Prenons l'exemple du score *normal* : si la *disparité d'affection langagière* augmente, la probabilité d'être classé par les mères dans la catégorie du *score total de difficultés normal* diminue et la probabilité d'être attribué aux catégories *état limite* → *très élevé* augmente.

Figure 43. Probabilités de changement de catégorie du score total de difficultés (*MOT_DIFFICULTY*) selon le score de la disparité d'affection langagière (*AMOUR_DISB*)



6.5.2.2.2 Disparité d'affection langagière et Score d'aptitudes prosociales

La relation entre la *disparité d'affection langagière* (*AMOUR_DISB*) et le *score total d'aptitudes prosociales* rapporté par les mères (*MOT_PROS*) est significative (β = 0,31 ; p = 0,03) ainsi que la relation entre *AMOUR_DISB* et *FAT_PROS* (β = 0,3 ; p = 0,04) (*cf.* Tableau **39**). Ceci suggère que pour chaque augmentation de niveau de la *disparité d'affection langagière*, la probabilité pour les enfants d'avoir un *score d'aptitudes prosociales* plus faible se multiplie (*MOT_PROS* = 1,35 ; *FAT_PROS* = 1,37).

D'après la Figure 44, nous constatons que, si le score de la *disparité d'affection langagière* augmente, la probabilité d'être classés par les mères (*MOT_PROS*) dans les catégories *normal* → *bas* diminue, tandis que la probabilité d'appartenir à la catégorie *très bas* augmente. Cela signifie que les scores de *disparité d'affection langagière* plus élevés sont associés à une plus faible probabilité d'obtenir un *score d'aptitudes prosociales* évalué comme *normal* → *bas*, et par conséquent à une plus forte probabilité qu'il soit évalué comme *très bas*.

Figure 44. Probabilités de changement de catégorie du score d'aptitudes prosociales rapporté par les mères (*MOT_PROS*) selon le score de disparité d'affection langagière (*AMOUR_DISB*)

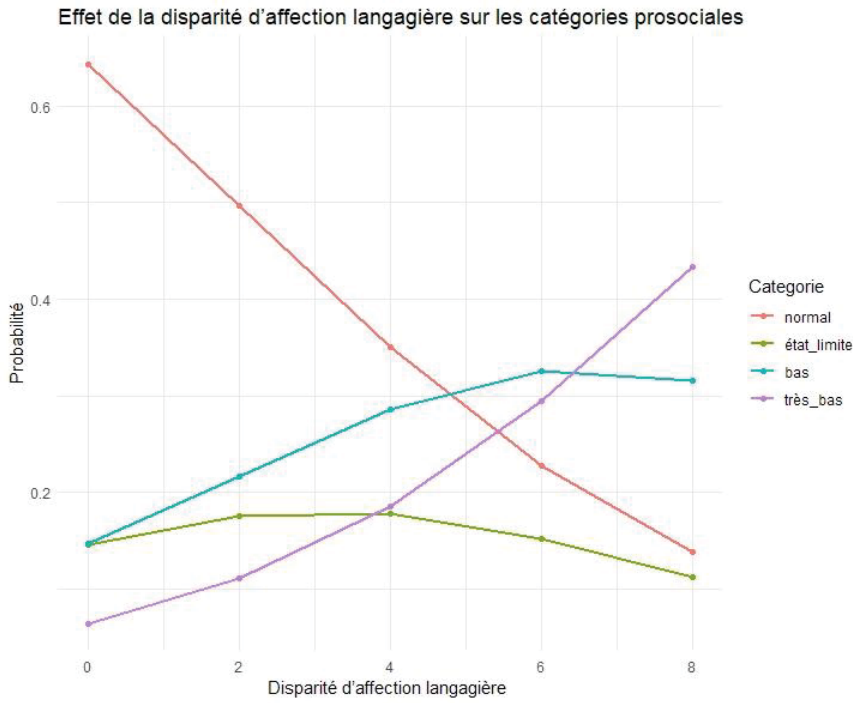
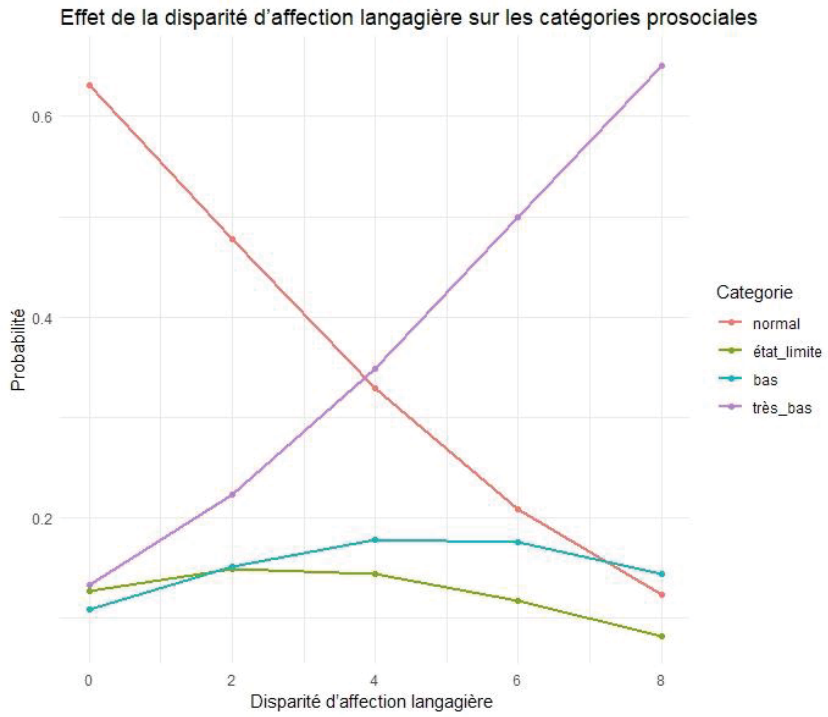


Figure 45. Probabilités de changement de catégorie du score d'aptitudes prosociales rapporté par les pères (*FAT_PROS*) selon le score de disparité d'affection langagière (*AMOUR_DISB*)



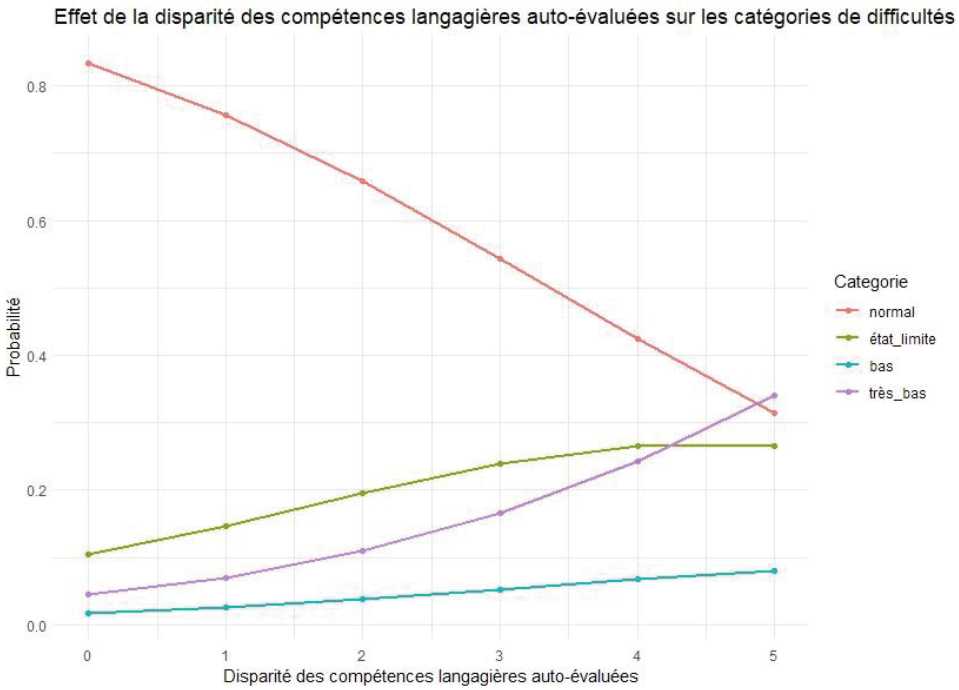
L'évaluation des pères (*FAT_PROS*) est très semblable (*cf.* Figure 45), sauf que les scores de *disparité d'affection langagière* (*AMOUR_DISB*) plus élevés sont associés à une plus faible probabilité d'obtenir un *score d'aptitudes prosociales normal* et *état limite*, et à une plus forte probabilité qu'il soit évalué comme *très bas* ou *bas*.

6.5.2.2.3 Disparité de compétences langagières auto-évaluées et Score total de difficultés

Les analyses suivantes visent à étudier si les évaluations parentales des *difficultés comportementales* des enfants prédisent leur score de *disparité des compétences langagières auto-évaluées*. La relation entre *AUTOPROF_DISB* et *MOT_DIFFICULTY* est significative (β = 0,48 ; p = 0,02), tandis que la relation entre *AUTOPROF_DISB* et *FAT_DIFFICULTY* ne l'est pas (β = 0,31 ; p = 0,18) (*cf.* Tableau 39). Les résultats suggèrent que pour chaque augmentation de niveau de la *disparité des compétences langagières auto-évaluées*, la probabilité pour les enfants d'avoir un *score total de difficultés* évalué par les mères plus élevé, donc d'être attribués aux catégories des difficultés plus élevées (*état limite* → *très élevé*), est multipliée par 1,62.

La relation entre la *disparité des compétences langagières auto-évaluées* (*AUTOPROF_DISB*) et la probabilité d'être affecté à une des catégories du *score total de difficultés* (*normal*, *état limite*, *élevé*, *très élevé*) rapporté par les mères est illustrée dans la Figure 46. Nous constatons que les valeurs plus élevées du *score de disparité des compétences langagières auto-évaluées* sont généralement associées aux probabilités plus faibles d'appartenir aux catégories *normal* → *élevé*, tandis qu'elles sont associées à des probabilités plus élevées d'être catégorisées comme *très élevé* en termes de difficultés.

Figure 46. Probabilités de changement de catégorie du score total de difficultés rapporté par les mères (*MOT_PROS*) selon le score de disparité des compétences langagières auto-évaluées (*AUTOPROF_DISB*)



6.6 Discussion

La présente étude a exploré la relation entre les attitudes de l'enfant bilingue envers ses langues et son CSA rapporté par les parents. À notre connaissance, c'est la première recherche de cette envergure menée en France, auprès de 37 enfants bilingues de 5 ans ayant le russe et le français comme 2L1, ce qui, de surcroît, reste encore très peu étudié. De plus, ce ne sont pas uniquement les mères (les informatrices habituelles) qui ont fourni les réponses sur les attitudes et les pratiques langagières familiales mais aussi les pères et les enfants eux-mêmes.

L'analyse de RLO confirme l'effet significatif de l'affection de l'enfant pour ses deux langues sur son CSA. D'après les évaluations des deux parents, les participants exprimant une

affection plus équilibrée entre leurs langues ont moins de difficultés psychosociales et des compétences prosociales plus élevées. Autrement dit, si l'enfant a une attitude positive envers toutes les langues de la famille (la situation bilingue), son CSA est évalué plus positivement par les parents. Si l'enfant préfère une seule langue, qu'elle soit sociétale ou non, et si l'écart entre les deux langues est important, la probabilité que les parents estiment que l'enfant a des difficultés comportementales et prosociales augmente. Pour l'auto-évaluation des compétences langagières, le lien s'est révélé moins significatif que pour l'affection langagière : si l'enfant déclare maîtriser les deux langues de façon plutôt équilibrée, les mères estiment qu'il a des meilleures compétences prosociales. Au niveau du portrait langagier, initialement conçu comme un outil de mesure qualitative, la présence des langues n'a pas donné de résultats significatifs dans notre étude, ce qui pourrait être expliqué par la nécessité d'améliorer la mesure par la suite, en prenant en compte les commentaires des enfants.

Cette étude démontre que les attitudes positives des enfants envers toutes leurs langues prédisent un meilleur CSA. De même, le ressenti de compétences langagières équilibrées augmente la probabilité d'avoir une meilleure compétence prosociale. Les retombées de la présente étude sont ainsi en accord avec les conclusions faites par Humeau et al. (2023) concernant le lien étroit entre l'utilisation de la LNon-Soc par l'enfant bilingue et sa satisfaction de vie. Cependant, Humeau et al. (2023) n'ont pas trouvé de rapport significatif entre la maîtrise des langues et le bien-être des enfants, contrairement à Collins et al. (2011) et Han (2010), qui ont trouvé que les compétences dans les deux langues sont liées à de meilleures compétences socio-émotionnelles. Étant donné que nous nous basons uniquement sur les auto-évaluations des enfants ici — qui, bien que pouvant être considérées fiables (Kim & Chao, 2009; Portes & Hao, 2002) restent une mesure subjective — il faudrait à l'avenir prendre en considération les compétences observables (Sun et al., 2021). Quant aux entretiens menés avec les enfants au sujet de leur bilinguisme, nous avons montré que les attitudes des enfants jouent en effet un rôle significatif dans leur DBH (Zhang & Slaughter-Defoe, 2009; Wilson, 2019). Ainsi, nos résultats soulignent l'importance d'examiner les expériences individuelles au sein des familles bilingues dans le contexte d'une description détaillée du DBH. À cet égard, Sun (2023) propose le cadre conceptuel de l'Expérience Bilingue Harmonieuse (EBH), nécessitant des études longitudinales à grande échelle afin de vérifier la chaîne potentielle d'effets unidirectionnels ou bidirectionnels.

Par ailleurs, un des facteurs principaux associés aux difficultés psychosociales de l'enfant est le bien-être du parent répondant (Gupta et al., 2012; Hazo et al., 2023) qui pourrait évaluer le comportement social et affectif de l'enfant d'une manière plus sévère. De l'autre côté, les parents peuvent être plus enclins à exagérer les aspects positifs et à sous-évaluer les comportements problématiques de leurs enfants (Kristoffersen et al., 2015). Pour cela, il serait important d'inclure dans de futures études les évaluations de tous les *adultes significatifs*, tels

que les parents mais aussi les éducateurs. Étant donné que le sexe des enfants a également un impact sur l'évaluation de leur CSA (Sun et al., 2021), il serait préférable d'avoir un échantillon plus grand pour pouvoir inclure ce facteur dans les analyses. En outre, comme nos données ont été collectées pendant la pandémie de Covid-19, il est plausible que le bien-être des enfants ainsi que celui de leurs parents rapporteurs ait été affecté par cette situation exceptionnelle (Hazo et al., 2023).

6.7 Conclusion

Malgré ces limitations, les résultats de la présente étude identifient plusieurs points pertinents permettant d'affiner la description du concept de DBH. Premièrement, nos résultats indiquent que le bien-être des enfants bilingues est lié à leurs sentiments positifs à l'égard des deux langues. Lorsque les enfants aiment autant chacune des langues, ils se sentent plus compétents dans les deux, leur CSA est évalué par les parents comme plus positif et le score total de difficultés est moins élevé. D'autre part, nous avons démontré le lien entre la maitrise exclusive d'une seule langue (ici, sociétale) et un CSA évalué comme plus fragile.

En conclusion, ces relations mises en évidence contribuent à la meilleure compréhension du DBH, en établissant le lien entre les ressentis et les attitudes de l'enfant bilingue avec son bien-être manifesté par le CSA évalué. Or, il reste encore à préciser la nature bidirectionnelle de ce lien entre le bilinguisme et le bien-être, en menant une étude longitudinale afin d'examiner la causalité de l'expérience bilingue et le CSA ainsi que les relations familiales et le développement de la LNon-Soc (Humeau et al., 2023; Tannenbaum & Berkovich, 2005; Sun et al., 2021).

Dans le chapitre précédant, nous avons tenté de mieux comprendre le développement bilingue harmonieux (DBH) en étudiant la relation entre le comportement social et affectif (CSA) des enfants bilingues et leurs attitudes envers les langues auxquelles ils sont exposés au quotidien. Dans le chapitre 7, nous présenterons les résultats de notre seconde étude ayant pour objectif d'évaluer l'impact de l'input sur le DBH, notamment sur le CSA des enfants bilingues ainsi que leur fluence de production dans les deux langues.

7. Étude 2 — Rôle de l'input dans le développement bilingue harmonieux

7.1 Introduction 213
7.2 Méthodologie 214
7.2.1 Participants et procédure 214
7.2.2 Mesures quantitatives and qualitatives de l'input 215
7.2.3 Attitudes parentales 218
7.2.4 Comportement social et affectif (CSA) 219
7.2.5 Évaluation relative de la compétence langagière 220
7.2.6 Mesures de la fluence 221
7.2.7 Analyses 223
7.3 Résultats 224
7.3.1 Classification Ascendante Hiérarchique (CAH) 224
7.3.2 Analyse de corrélation de Spearman 231
7.4 Discussion 232
7.4.1 Profils familiaux et DBH 232
7.4.2 Quantité et qualité de l'input et CSA 234
7.4.3 Quantité et qualité de l'input et fluence de production 234
7.5 Conclusion 235

Ce chapitre est consacré à la présentation de la deuxième étude réalisée dans le cadre de cette thèse et du projet FRuBiC. Le travail présent se penche sur le concept de DBH (De Houwer, 2020) et suit le cadre holistique sur l'expérience bilingue harmonieuse (EBH), proposé récemment par Sun (2023). L'input jouant sans aucun doute un rôle majeur dans le développement bilingue (De Houwer, 2018c; Unsworth, 2016a), il faudrait mieux étudier sa quantité et sa qualité nécessaires pour favoriser l'expérience harmonieuse (Meisel, 2017). La première question de cette étude explore la relation entre les mesures quantitatives et qualitatives de l'input ainsi que d'autres facteurs externes ainsi que le CSA des enfants bilingues. La deuxième question est consacrée à la relation entre l'input et la compétence langagière exprimée en mesures de la fluence de production.

Les résultats de cette recherche ont été présentés lors du troisième colloque international bi-annuel GIS RéAL2 « Contact des langues et acquisition bi/plurilingue : diversité des situations, diversité des processus ?» (Université de Mulhouse, France) (Tiulkova et al., 2023b), du colloque *EuroSLA 32* (*University of Birmingham*, Royaume-Uni) (Tiulkova et al., 2023c) et du colloque *IASCL 2024*, *XVIth International Congress for The Study of Child*

Language (Université Charles de Prague, République Tchèque) (Tiulkova, Marijanović, & Köpke, 2024). Ce chapitre est une version adaptée en français de Tiulkova, Marijanović, Camps et Köpke (2024) qui est apparue dans le Numéro Spécial « *Research Methods for Exploring the Role of Input in Child Bilingual Development* » (*Languages*). La partie sur la fluence de production n'a pas été incluse dans l'article.

7.1 Introduction

Comme il a été exploré dans le chapitre 1, la notion de DBH met en avant l'importance du bien-être dans le développement global des enfants, notamment pour l'acquisition du langage. Les compétences langagières, qu'il s'agisse de langues sociétales (LSoc) ou non (LNon-Soc), influencent divers aspects du bien-être des bilingues (*e.g.*, Boutakidis et al., 2011; Han, 2010; Portes & Hao, 2002). Une meilleure compétence en LNon-Soc, un input riche et des pratiques de littératie familiale sont associés à un CSA supérieur chez les enfants bilingues (Sun, 2022). À l'inverse, des difficultés comportementales sont corrélées à de moindres compétences en L2 (Paradis et al., 2022). Sun (2023) a récemment introduit l'EBH, un cadre qui explore les relations entre attitudes linguistiques parentales, utilisation des langues et bien-être socio-émotionnel des enfants. De même, la fluence de production étant un indicateur objectif de l'aisance à l'oral (*cf.* le chapitre 3), nous formulons l'hypothèse que les bilingues précoces plus fluents éprouveraient le sentiment plus fort de bien-être lié aux langues et à leur usage. Au contraire, les enfants ayant plus de difficulté à l'oral (moins fluents) pourraient ressentir de la frustration par rapport à leur situation bilingue, voire refuser de parler certaines langues. Il est donc pertinent d'étudier la relation entre l'input, la fluence de production, le CSA des enfants bilingues, ainsi que leurs profils uniques en ce qui concerne le DBH.

La quantité d'input, déterminante pour le développement langagier, explique les variations individuelles à différents niveaux linguistiques : phonologique, lexical et morphosyntaxique (*cf.* la section 2.1.2). Une seule étude, à notre connaissance, celle de Cohen et Mazur-Palandre (2018), a relié la fluence de production à l'exposition cumulative. Il n'est cependant pas encore clair quelle quantité de l'input, ou quelle qualité de l'input, sont nécessaires pour atteindre la masse critique pour l'acquisition réussie. Cela soulève également la question de savoir comment mesurer la quantité et la qualité de l'input, discutée ci-dessous.

Les mesures quantitatives d'input évaluent l'exposition typique d'un enfant via des questionnaires ou journaux langagiers (*cf.* la section 2.2.3). Cependant, une fois qu'une masse critique a été atteinte, la quantité d'input semble moins importante (Gathercole, 2007). Il n'est pas nécessaire qu'elle soit atteinte en une seule fois, permettant aux enfants bilingues de bénéficier d'un input discontinu au fil des années et d'atteindre finalement une compétence équilibrée. Prendre en compte la dynamique de l'exposition linguistique tout au long du

développement est probablement l'un des principaux défis pour les études futures dans ce domaine.

L'accent mis sur les aspects quantitatifs de l'input a également conduit à un débat sur les limitations possibles du développement linguistique bilingue dues à un input réduit dans une ou les deux langues (Hyams, 1991 ; voir aussi De Houwer, 2018b). Sans développer ce débat en détail, un point qui en ressort est la constatation que les bilingues se débrouillent généralement assez bien avec moins d'input dans chaque langue que les monolingues. Il peut être utile de rappeler quel est le rôle supposé de l'input. L'input devrait permettre à l'enfant de saisir le fonctionnement des différentes structures linguistiques et comment elles nous permettent d'exprimer des significations. Un autre point est la fonction : l'input devrait permettre aux enfants d'obtenir des exemples de comment se comporter dans une grande variété de contextes de communication et comment réaliser différents actes de communication et répondre à différents besoins. Dans de nombreux cas, plus de fonctions seront développées dans la LSoc que dans la LNon-Soc. Mais cela dépend largement de l'input fourni dans la famille. Donc, si nous voulons vraiment comprendre le processus, les aspects qualitatifs de l'input doivent être pris en compte (*cf.* la section 2.2.2).

La qualité de l'input se réfère à la richesse de l'environnement linguistique de l'enfant, mais aussi à son adéquation par rapport à l'âge et aux intérêts de l'enfant (Carroll, 2017). De nombreux auteurs ont lié la qualité du discours à la nativité et ont avancé que l'input fourni par des locuteurs non-natifs est moins bénéfique pour la compétence lexicale et grammaticale de l'enfant que le discours de locuteurs natifs ou bien les locuteurs non-natifs très compétents (Hoff et al., 2020). Les parents dans un contexte d'immigration peuvent également montrer de l'attrition (Brehmer et Kurbangulova, 2017).

Bien qu'il ait été démontré que l'input joue un rôle majeur dans le développement bilingue (De Houwer, 2018c; Unsworth, 2016a), nous n'avons pas encore de connaissances assez précises sur la quantité et la qualité de l'input nécessaire pour favoriser un bilinguisme harmonieux chez les enfants qui grandissent dans un environnement multilingue. L'objectif de la présente étude est de contribuer à la description du DBH et à celle de l'EBH, d'explorer les triples liens complexes entre les dimensions quantitatives et qualitatives de l'input, le CSA des enfants et leurs compétences linguistiques exprimées par la fluence de production.

7.2 Méthodologie

7.2.1 Participants et procédure

Dans cette étude, nous nous concentrons sur 34 familles mixtes franco-russes vivant en France, avec 36 enfants (22 filles et 14 garçons) dont les premières langues sont le russe (LNon-

Soc) et le français (LSoc). Nous avons décrit l'échantillon 2L1 ci-dessus (*cf.* 5.1.3.2) ainsi que la procédure appliquée lors de la collecte de données (*cf.* 5.3).

7.2.2 Mesures quantitatives and qualitatives de l'input

Pour obtenir les données sur le degré d'*exposition courante* (*EC*) et les dimensions qualitatives de l'input, nous avons conçu le ***Journal d'Activités et de Langues de l'Enfant bilingue*** (***JALE***), un cahier russe-français à remplir par les parents (*cf.* la description de l'outil dans la section 5.3.1.2). Cette tâche a été réalisée uniquement par les mères qui ont répondu au questionnaire détaillé sur l'environnement linguistique et ont rapporté le quotidien des enfants bilingues pour 3 jours d'une semaine type (*cf.* le traitement de données obtenues dans la section 5.4.3.1).

7.2.2.1 Exposition courante (EC) au russe

L'EC au russe a été codée séparément par deux juges russophones, en utilisant les informations du JALE, d'après les consignes et la grille d'évaluation proposées (*cf.* Annexe D.1). Pour estimer l'exposition aux langues des enfants au cours d'une semaine scolaire, comme MacLeod et al. (2013), nous avons utilisé une journée type de 13,5 heures d'éveil (*M* = 13,6 [0,758]), soit 94,5 heures d'éveil au total pour une semaine, et calculé la proportion d'exposition à chaque langue pour cette période de temps. Trois jours types ont été évalués individuellement et multipliés dans le calcul final de la manière suivante :

Jour de semaine x 4, Mercredi x 1, Jour de fin de semaine x 2.

Dans la grille d'évaluation (*cf.* Annexe D.1.2), chaque jour est divisé en 5 colonnes : (1) FR, (2) FR+/RU, (3) FR/RU, (4) RU+/FR, (5) RU. Chaque colonne a son propre coefficient d'exposition au russe : (1) FR = 0 ; (2) FR+/RU = 0,25 ; (3) FR/RU = 0,5 ; (4) RU+/FR = 0,75 ; (5) RU = 1, où les mesures suivantes ont été appliquées :

- **0**, si le russe n'est pas présent ;
- **0,25**, si le russe est présent mais généralement moins que le français (la mère indique qu'elle parle français, il y a d'autres francophones présents ; donc plus de français, même si la mère écrit qu'elle parle russe avec l'enfant) ;
- **0,5**, si les deux langues sont généralement présentes et que les deux parents passent du temps avec l'enfant (par exemple, il est indiqué que les parents partagent les tâches de lecture, les rituels du coucher, etc.) ;
- **0,75**, si le français est présent mais généralement moins que le russe (le père francophone est présent mais ne participe pas à la communication avec l'enfant).

Pour chaque colonne, les évaluatrices ont indiqué le nombre d'heures de la journée type pendant lesquelles l'enfant avait été exposé aux langues selon leur coefficient d'estimation basé sur le JALE. La somme du nombre d'heures a été calculée automatiquement pour une vérification de contrôle et devait être égale à 13,5. À l'aide d'une forme Excel que nous avons conçue (d'ailleurs, semblable à l'outil *Bilingual Language Experience Calculator*, *BiLEC*, Unsworth, 2016b), le nombre d'heures a ensuite été multiplié par le coefficient d'exposition au russe, et la quantité totale de russe et de français par semaine a été automatiquement calculée en heures, ainsi qu'en pourcentage global de l'*EC au russe* et *au français* par semaine (*CURRENT EXPOSURE TO RUSSIAN/FRENCH PER WEEK*).

Afin de faciliter l'évaluation et de permettre la comparaison entre les enfants, nous avons supposé qu'une majorité d'enfants avaient des routines similaires et nous avons proposé le schéma suivant des journées types décrites dans le Tableau 40. Cette grille flexible a également permis de détecter que les routines de certains participants pouvaient différer de la moyenne et d'adapter notre estimation, selon les rapports parentaux.

Tableau 40. Trois journées types avec des horaires généralisés pour tous les participants

	Nombre d'heures	***Horaires***
Semaine (journée d'école)		
Matin (routine matinale)	1	7h30 – 8h30
École (avec pause de 2h)	8	8h30 – 16h30
Soir (après l'école, temps en famille/repas/routine du coucher)	4,5	16h30 – 21h00
CLAE/nounou/parent	2	16h30 – 18h30
Soir	2,5	18h30 – 21h00
Mercredi (demi-journée d'école)		
Matin (routine matinale)	1	7h30 – 8h30
Demi-journée d'école	4	8h30 – 11h30
Demi-journée avec nounou/parent	5	11h30 – 16h30
Journée avec nounou/parent	8	8h30 – 16h30
Soir	4,5	16h30 – 21h00
Fin de semaine		
Week-end	11,5	non
École russe	2[1]	

Note. CLAE = Centre de Loisirs Associé à l'École.
[1] Pour 4 heures réelles (en raison d'une multiplication).

Le coefficient de corrélation intra-classe (ICC) a été calculé pour évaluer la concordance entre deux juges sur l'évaluation de l'EC au russe pour 36 enfants 2L1. La concordance absolue entre les deux évaluatrices était bonne, selon le modèle d'effets aléatoires à deux facteurs et une unité d'évaluation unique, ICC (2 ; 1) = 0,84 ; IC [0,75 ; 0,90], $p < 0{,}001$. Les cas de

désaccord ont été discutés par les juges et corrigés. Les résultats ont été fusionnés en un seul score basé principalement sur l'évaluation de la première juge, la chercheure ayant réalisé le recueil de données et visité les familles en personne. Les statistiques descriptives de la variable EC au russe (*CURRENT EXPOSURE TO RUSSIAN*) sont présentées dans le Tableau 41.

Tableau 41. Statistiques descriptives des variables utilisées pour la Classification Ascendante Hiérarchique

Variable	M	ET	Plage (possible)	Source
Comportement social et affectif				
1. PROSOCIAL SKILLS	7,42	1,81	4-10 (0-10)	SDQ
2. Behavioral Difficulties	9,69	5,53	1-23 (0-40)	
Évaluation relative de la compétence langagière				
3. Relative Proficiency Rating	-0,111	0,854	-1-1 (-1-1)	BILTALK
4. Russian Task	0,861	0,351	0-1 (0-1)	Michka
Quantité de l'input				
5. Current Exposure to Russian	38,1	14,4	13,2-85,2 (0-100)	JALE
Qualité de l'input				
6. Support in Learning Russian	5,19	1,58	0-7 (0-7)	JALE
7. Visits of Russian-speaking Countries	1,64	1,07	0-4 (0-4)	
8. Number of Activities in Russian	1,22	1,46	0-5 (0-5)	
9. Relative Time of Activities in Russian	1,64	1,76	0-6 (0-6)	
10. Number of Different Russian-speakers	3,53	1,25	1-7 (1-7)	
11. Russian-speaking Parents' Education	5,94	0,924	4-7 (1-7)	
Attitudes des parents russophones				
12. Beliefs – Input	2,06	0,860	1-4 (1-4)	BILPATT
13. Beliefs – Bilingualism	1,36	0,593	1-3 (1-4)	
14. Attitudes – Bilingualism	1,39	0,688	1-4 (1-4)	
15. Attitudes – Code-mixing	3,17	0,941	1-4 (1-4)	
16. Expectations – Child Language Use	3,42	0,806	1-4 (1-4)	BILTALK
17. Feelings – Child Language Use	2,42	1,20	1-4 (1-4)	
18. Practices – Code-switching	1,44	0,809	1-4 (1-4)	

Note. ***(1) PROSOCIAL SKILLS*** **:** 10 points max (0-5 : très bas ; 6 : bas ; 7 : état limite ; 8-10 : normal). ***(2) BEHAVIORAL DIFFICULTIES :*** 40 points max (0-13 : normal ; 14-16 : état limite ; 17-19 : élevé ; 20-40 : très élevé). ***(3) RELATIVE PROFICIENCY RATING*** **:** -1 = meilleur en français (*n* = 15 ; 41,7%), 0 = pas de différence (*n* = 10 ; 27,8%), 1 = meilleur en russe (*n* = 11 ; 30,6%). ***(4) RUSSIAN TASK*** **:** 0 = non-réalisation (*n* = 5 ; 13,9%), 1 = réalisation générale (*n* = 31 ; 86,1%). ***(5) CURRENT EXPOSURE TO RUSSIAN*** **:** pourcentage d'exposition hebdomadaire au russe. ***(6) SUPPORT IN LEARNING RUSSIAN*** (« *Qu'est-ce que vous faites pour maintenir le russe chez votre enfant ?* » : somme de points par activité, 0 = rien ; 1 = Je lui lis / Je lui parle beaucoup / Je joue avec lui en russe / Je lui mets des vidéos, la télévision en russe / Je fais avec lui des activités langagières orales / J'incite l'enfant à parler russe / Autre. ***(7) VISITS OF RUSSIAN-SPEAKING COUNTRIES*** **:** 0 = Non, 1 = Rarement, 2 = Moins d'un mois par an, 3 = 1-2 mois par an, 4 = 3 mois ou plus par an. ***(8) NUMBER OF ACTIVITIES IN RUSSIAN :*** 1 point par activité extrascolaire différente en russe (*e.g.*, école du samedi russe, danse, théâtre). ***(9) RELATIVE TIME OF ACTIVITIES IN RUSSIAN :*** somme des points par activité en russe, 0 = pas d'activité en russe, 1 = moins de 2h par semaine, 2 = 2-3h par semaine, 3 = plus de 3h par semaine. ***(10) NUMBER OF DIFFERENT RUSSIAN-SPEAKERS*** **:** 1 point pour chaque russophone différent avec lequel l'enfant est en contact chaque semaine, même s'il s'agit d'un appel vidéo avec les grands-parents. ***(11) RUSSIAN PARENTS' EDUCATION :*** 10 ans = CAP, BEP ; 12 ans = Bac ; 14 ans = Bac+2, DEUG, BTS, DUT, DEUST, 15 ans = Bac+3, licence, licence professionnelle, 16 ans = Bac+4, maîtrise, master 1, 17 ans = Bac+5, master, DEA, DESS, diplôme d'ingénieur, 20 ans = Bac+8, doctorat, HDR. ***(12-18) ATTITIDES DES PARENTS RUSSOPHONES*** **:** 1 = Absolument pas d'accord, 2 = Pas vraiment d'accord, 3 = Plutôt d'accord, 4 = Absolument d'accord.

7.2.2.2 Mesures qualitatives de l'input en russe

Sur la base des réponses au questionnaire parental du JALE, nous avons opérationnalisé huit mesures de la qualité de l'input pour une semaine scolaire typique. Seules cinq d'entre elles ont été incluses dans la CAH (*cf.* le Tableau 41 pour une description plus détaillée) :

- *soutien à l'apprentissage du russe* (*SUPPORT IN LEARNING RUSSIAN*) ;
- *visites de pays russophones* (*VISITS OF RUSSIAN-SPEAKING COUNTRIES*) ;
- *nombre d'activités en russe* (*NUMBER OF ACTIVITIES IN RUSSIAN*) ;
- *durée relative des activités en russe* (*RELATIVE TIME OF ACTIVITIES IN RUSSIAN*) ;
- *nombre de russophones différents* (*NUMBER OF DIFFERENT RUSSIAN-SPEAKERS*).

Deux autres mesures – le *temps consacré aux médias en russe* (*TIME OF MEDIA IN RUSSIAN*, en heures) et la *fréquence des pratiques de lecture en russe* (*FREQUENCY OF READING PRACTICES IN RUSSIAN*) – n'ont pas été utilisées dans la CAH. Premièrement, presque tous les parents ont déclaré faire la lecture à leurs enfants tous les jours ou toutes les semaines, et une seule famille a déclaré ne pas faire la lecture. Deuxièmement, le temps passé avec les médias sans les commentaires d'un adulte est insuffisant pour être considéré comme une mesure significative de la qualité de l'input (Sorenson Duncan & Paradis, 2019). Toutefois, nous avons inclus le niveau d'études des parents russophones comme variable de contrôle, car il a été identifié comme un facteur important pour la qualité de l'input (De Cat, 2021).

7.2.3 Attitudes parentales

Les couples bilingues (34 mères et 33 pères) ont répondu à l'enquête ***Attitudes, Interaction et Ressentis en contexte Bilingue (AIRB)*** en ligne, basée principalement sur les questionnaires *BILPATT — Language Attitude Questions for Parents in Bilingual Settings* (De Houwer, 1999) et *BILTALK — Talk and Interaction Questions for Parents in Bilingual Settings* (De Houwer, 2018a). Une description plus détaillée du questionnaire a été faite ci-dessus dans la section 5.3.1.3. Pour cette étude, nous avons utilisé uniquement les données des parents russophones (n = 34), en proposant sept variables suivantes pour les analyses futures :

- (1) *BELIEFS – INPUT* (*cf.* Annexe B.9.1, n°6, « Les enfants apprennent à parler même s'ils n'entendent pas souvent d'autres gens parler ») ;
- (2) *BELIEFS – BILINGUALISM* (*ibidem*, n°7, « Les enfants qui entendent deux langues ont des difficultés pour bien apprendre une langue ») ;

- (3) *ATTITUDES – BILINGUALISM* (*ibidem*, n°2, « C'est perturbant pour les jeunes enfants d'apprendre deux langues en même temps ») ;
- (4) *ATTITUDES – CODE-MIXING* (*ibidem*, n°10, « Ce n'est pas bien de mélanger deux langues dans une même phrase ») ;
- (5) *EXPECTATIONS – CHILD LANGUAGE USE* (*cf.* Annexe B.9.3.1, n°18, « Je voudrais que mon enfant me réponde toujours dans la langue que je lui parle d'habitude ») ;
- (6) *FEELINGS – CHILD LANGUAGE USE (ibidem*, n°20, « Cela me rend triste que mon enfant ne parle pas la même langue que je lui parle d'habitude ») ;
- (7) *PRACTICES – CODE-SWITCHING* (*ibidem*, n°14, « Quand je parle à mon enfant, j'utilise souvent les deux langues (le russe et le français) dans la même conversation »).

Quatre réponses prédéfinies ont été proposées et codées ultérieurement selon la valeur correspondante : « Absolument d'accord » = 4, « Plutôt d'accord » = 3, « Pas vraiment d'accord » = 2, « Absolument pas d'accord » = 1 (*cf.* Tableau 41 pour les statistiques descriptives ainsi que Tableau 42 pour les fréquences des réponses).

7.2.4 Comportement social et affectif (CSA)

En outre, les parents ont évalué le CSA de leurs enfants à l'aide du questionnaire SDQ (Goodman, 1997). Nous avons fait la description détaillée dans la section 5.4.3.3. Pour rappel, l'outil comporte 25 questions réparties en cinq dimensions se rapportant à des difficultés ou compétences psychosociales distinctes : (D1) ***difficultés émotionnelles***, (D2) ***difficultés de conduite***, (D3) ***inattention*** et ***hyperactivité***, (D4) ***difficultés relationnelles avec les pairs*** et (D5) ***aptitudes prosociales*** (Hazo et al., 2023). Deux mesures ont été opérationnalisées à partir de ces données : un score regroupant les « points faibles », ou les *difficultés comportementales* (D1-D4, *Behavioral Difficulties*), et un autre score pour les « points forts », ou les *aptitudes prosociales* (D5, *Prosocial Skills*).

Pour cette étude, seule l'évaluation des parents russophones (n = 34) a été prise en compte pour les deux variables : (1) *PROSOCIAL SKILLS* (0-10 points, [très bas, 0-5 ; bas, 6 ; état limite, 7 ; normal, 8-10]) et (2) *BEHAVIORAL DIFFICULTIES* (0-40 points [normal, 0-13 ; état limite, 14-16 ; élevé, 17-19 ; très élevé, 20-40]) (*cf.* Tableau 41 pour la description de ces variables).

Tableau 42. Fréquences des réponses pour les mesures des attitudes parentales

	Résultats des réponses des parents russophones (*n* = 34)			
Variables	**Absolument pas d'accord (=1)**	**Pas vraiment d'accord (=2)**	**Plutôt d'accord (=3)**	**Absolument d'accord (=4)**
(1) *BELIEFS – INPUT* « Les enfants apprennent à parler même s'ils n'entendent pas souvent d'autres gens parler »	11 (30,6%)	13 (36,1%)	11 (30,1%)	1 (2,8%)
(2) *BELIEFS – BILINGUALISM* « Les enfants qui entendent deux langues ont des difficultés pour bien apprendre une langue »	25 (69,4%)	9 (25,0%)	2 (5,6%)	0
(3) *ATTITUDES – BILINGUALISM* « C'est perturbant pour les jeunes enfants d'apprendre deux langues en même temps »	25 (69,4%)	9 (25,0%)	1 (2,8%)	1 (2,8%)
(4) *ATTITUDES – CODE-MIXING* « Ce n'est pas bien de mélanger deux langues dans une même phrase »	3 (8,3%)	4 (11,1%)	13 (36,1%)	16 (44,4%)
(5) *EXPECTATIONS – CHILD LANGUAGE USE* « Je voudrais que mon enfant me réponde toujours dans la langue que je lui parle d'habitude »	1 (2,8%)	4 (11,1%)	10 (27,8%)	21 (58,3%)
(6) *FEELINGS – CHILD LANGUAGE USE* « Cela me rend triste que mon enfant ne parle pas la même langue que je lui parle d'habitude »	11 (30,6%)	9 (25,0%)	6 (16,7%)	10 (27,8%)
(7) *PRACTICES – CODE-SWITCHING* « Quand je parle à mon enfant, j'utilise souvent les deux langues (le russe et le français) dans la même conversation »	26 (72,2%)	5 (13,9%)	4 (11,1%)	1 (2,8%)

Note. Quantités (% du total).

7.2.5 Évaluation relative de la compétence langagière

Nous avons obtenu l'*évaluation relative de la compétence langagière* (*RELATIVE PROFICIENCY RATING*) à partir des réponses des parents à l'enquête en ligne ***AIRB*** (via *BILTALK,* De Houwer, 2018a). Ce score concerne l'évaluation comparative réalisée par les parents de la langue la mieux développée. La question explicite « Autant que je puisse en juger, mon enfant parle beaucoup mieux » a été posée dans les deux sens : « français que russe » (*cf.* B.9.3.1, n°5) et « russe que français » (*ibidem*, n°13), avec quatre réponses possibles « Absolument d'accord » = 4, « Plutôt d'accord » = 3, « Pas tout à fait d'accord » = 2, « Absolument pas d'accord » = 1. Nous avons codé les réponses des parents, comme l'explique

De Houwer (2023), et proposé un score d'évaluation commune, *RELATIVE PROFICIENCY RATING*, basée sur les évaluations des parents russophones et francophones.

Dans le Tableau 41, nous retrouvons les résultats avec les trois valeurs possibles du score *RELATIVE PROFICIENCY RATING* : (1) « mieux français » = -1 (n = 15, 47,7%), (2) « pas de différence » = 0 (n = 10, 27,8%), (3) « mieux russe » (n = 11, 30,6%).

7.2.6 Mesures de la fluence

Afin d' étudier la fluence dans les productions orales en russe des enfants bilingues ainsi que l'input parental, nous avons utilisé la tâche de narration d'après les images ***Michka*** (Tiulkova, 2017), similaire au *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (*MAIN*, Gagarina et al., 2019a), mais plus spécifiquement orientée vers le contexte russe. Pour minimiser les disfluences des enfants causées par un lexique moins fréquent, les parents russophones ont reçu le matériel prêt à l'emploi avec six images par voie postale (ou, très exceptionnellement, par courriel) et les instructions pour raconter une histoire basée sur ces images à l'enfant participant, au plus tard la veille de la visite de la chercheure. La narration parentale et toute interaction avec l'enfant concernant l'histoire ont été enregistrées sur le téléphone portable et envoyées à la chercheure. Ensuite, les enfants ont été évalués individuellement en deux langues par la chercheure bilingue.

Les participants ont d'abord effectué les trois tâches de compétence langagière en russe, y compris la tâche Michka. Un autre jour, avec un intervalle de temps ne dépassant pas un mois entre les deux entretiens (M = 6 jours [4,59]), la deuxième session a eu lieu en français, structurée de manière identique à la première. Pour la session en français, afin de compenser le manque de préparation, nous avons demandé aux enfants de regarder d'abord attentivement les images puis de demander les mots qu'ils auraient pu oublier en français. Nous avons décrit la procédure globale de recueil de données dans la section 5.2.1 et l'évaluation des productions orales en particulier dans la section 5.3.2.

Au total, nous avons collecté 31 histoires Michka en russe et 36 en français. Cinq enfants 2L1 ont rencontré des difficultés significatives pour s'exprimer en russe. Bien que certains aient été disposés à raconter une histoire, nous n'avons pas pu inclure leurs productions car elles étaient soit en français avec quelques mots-clés russes, soit contenaient très peu de mots russes accompagnés de nombreux gestes. La variable *RUSSIAN TASK* (tâche en russe) correspond à une réalisation générale (= 1) ou non-réalisation (= 0) de la tâche de narration en russe (*cf.* Tableau 41).

Pour rappel, toutes les narrations ont été enregistrées et transcrites dans le logiciel Praat (Boersma & Weenink, 2024) en utilisant le format CHAT (MacWhinney, 2000) par les assistantes de recherche russophones et francophones formés, sous la supervision et la

vérification de la chercheure bilingue. Les narrations ont été également annotées manuellement (1) pour les pauses silencieuses (≥ 250 ms) en précisant leur emplacement (à l'intérieur/l'extérieur d'un énoncé), (2) pour les pauses remplies (*e.g.*, &-euh, &-ah) et (3) pour le nombre de syllabes entre les pauses (*cf.* 5.4.2).

En résumant les recherches sur l'acquisition de la L2, Tavakoli et al. (2020) définissent la ***fluence*** comme « la production langagière à une vitesse adéquate avec plus de facilité et moins d'hésitation »[1] (p. 1), suggérant que les mesures de la ***fluence de production*** (*utterance fluency*) sont liées à la compétence langagière. Dans l'étude présente, nous avons opérationnalisé la compétence langagière des enfants bilingues à travers les mesures de la fluence de production. Selon Segalowitz (2010), la fluence de production représente les aspects mesurables tels que la vitesse (*speed fluency*), les pauses (*breakdown fluency*) et les hésitations (*repair fluency*). La ***fluence composite*** (*composite fluency*) combine deux ou plusieurs de ces mesures, par exemple, la fluence de rapidité (*speed fluency*) et la fluence de répartition (*breakdown fluency*) dans la *longueur moyenne des séquences*[2] (***mean length of run***) (Tavakoli et al., 2020).

Ainsi, sept mesures de la fluence de production ont été calculées pour les deux langues, conformément aux recherches de De Jong (2013), Kahng (2014) et Tavakoli (2016) (*cf.* le Tableau 43 pour la description détaillée). La ***fluence de rapidité*** a été opérationnalisée par la *durée moyenne des syllabes* en millisecondes (*MEAN SYLLABLE DURATION*), la ***fluence de répartition*** et les pauses – par le *taux de pauses à l'intérieur d'un énoncé* (*PAUSE RATE WITHIN AN UTTERANCE),* le *taux de pauses à l'extérieur d'un énoncé* (*PAUSE RATE AT AN UTTERANCE BOUNDARY*) et le *ratio entre les pauses remplies et les pauses silencieuses* (*RATIO OF FILLED TO SILENT PAUSE*). En ce qui concerne la ***fluence de réparation*** (*repair fluency*), le *nombre de disfluences par minute* (*NUMBER OF DISFLUENCIES PER MINUTE*) et le *nombre moyen de pauses remplies par minute* (*MEAN NUMBER OF FILLED PAUSES PER MINUTE*) ont été utilisés. La *longueur moyenne des séquences*, une mesure de la ***fluence composite***, a été calculée en *nombre moyen de syllabes par séquence* (*MEAN SYLLABLES PER RUN*).

En résumé, les enfants 2L1 ont produit en moyenne 12 énoncés en russe [4,47] et en français [4,38], 120 [40,8] syllabes en français et 122 [39,7] en russe. Ils ont fait des pauses similaires à l'extérieure d'un énoncé avec une moyenne de 9,55 [4,04] pauses en russe et 9,75 [3,96] en français, mais le nombre moyen de pauses à l'intérieur d'un énoncé est plus élevé en français avec 16,6 [10,7] pauses et 12,4 [8,71] pauses en russe. Il y avait légèrement plus de pauses remplies en français (M = 4,61 [5,56]) qu'en russe (M = 4 [4,51]), de même que le

[1] "producing language at an adequate speed with more ease and less hesitation", notre traduction.
[2] Ici, par une ***séquence***, on entend la phonation entre deux pauses.

nombre de disfluences (répétitions, reprises et réparations) était plus élevé en français (*M* = 9 [6,47]) qu'en russe (*M* = 5,39 [4,88]).

Tableau 43. Mesures de la fluence de production et leurs statistiques descriptives

Fluence de	Mesure (nom en anglais)	Définition et formule	Russe (*n* = 31)[1]	Français (*n* = 36)[2]
rapidité	MEAN SYLLABLE DURATION (MS)	Temps de phonation / N de syllabes	324 [53,8], *230-461*	306 [46,8], *207-438*
répartition	PAUSE RATE WITHIN AN UTTERANCE	N de pauses à l'intérieur d'un énoncé / nombre d'énoncés	0,758 [0,104], *0,611-0,947*	0,789 [0,102], *0,556-1*
	PAUSE RATE AT AN UTTERANCE BOUNDARY	N de pauses à l'extérieur d'un énoncé / nombre d'énoncé	1,01 [0,591], *0,188-2,63*	1,36 [0,730], 0,273-3,24
	RATIO OF FILLED TO SILENT PAUSE	Temps de pauses remplies / temps de pauses silencieuses	0,0924 [0,107], *0-0,549*	0,113 [0,141], *0-0,418*
réparation	NUMBER OF DISFLUENCIES PER MINUTE	N de répétitions, reprises et réparations / temps de phonation	7,52 [4,38], *0-17*	14 [8,10], *0-37*
	MEAN NUMBER OF FILLED PAUSES PER MINUTE	N de pauses remplies / temps de phonation	6,19 [6,75], *0-34,9*	6,88 [8,15], *0-34,6*
composite	MEAN LENGTH OF RUN (MEAN SYLLABLES PER RUN)	N moyen de syllabes produites entre deux pauses silencieuses	6,05 [1,88], *3-10,8*	4,99 [1,24], *3,14-7,35*

Note. N = nombre. [1,2] M [ET], *min-max*.

7.2.7 Analyses

Afin de décrire différents profils de participants en relation avec la quantité et la qualité de l'input, les attitudes parentales et leurs stratégies de maintien du russe LNon-Soc et le CSA au sein de différentes familles, nous avons réalisé une analyse de la *Classification Ascendante Hiérarchique* (*CAH, cluster analysis*) pour 18 variables (*cf.* Tableau 41), en utilisant le package *snowCluster* dans l'outil statistique *Jamovi* (The Jamovi project, 2022). Nous avons utilisé la méthode ward.D2 et la distance euclidienne. L'analyse de variance à un facteur (ANOVA) a été appliquée pour nos 18 variables afin de déterminer les facteurs significatifs dans la construction de la CAH. Nous avons comparé les résultats de chaque *cluster* en fonction de ces variables significatives et confirmé s'ils différaient de manière significative en utilisant des modèles de régression linéaire. Des analyses de corrélation de Spearman ont également été réalisées entre ces variables, principalement pour voir s'il existait des liens entre toutes les mesures de l'input (quantitatives et qualitatives), qu'elles soient incluses dans la CAH ou non, et les scores du CSA. Enfin, pour étudier les liens possibles entre l'input, la fluence et les scores du CSA, nous avons également utilisé la corrélation de Spearman. Nous avons examiné séparément l'impact des mesures qualitatifs et quantitatifs de l'input en fonction de chaque langue.

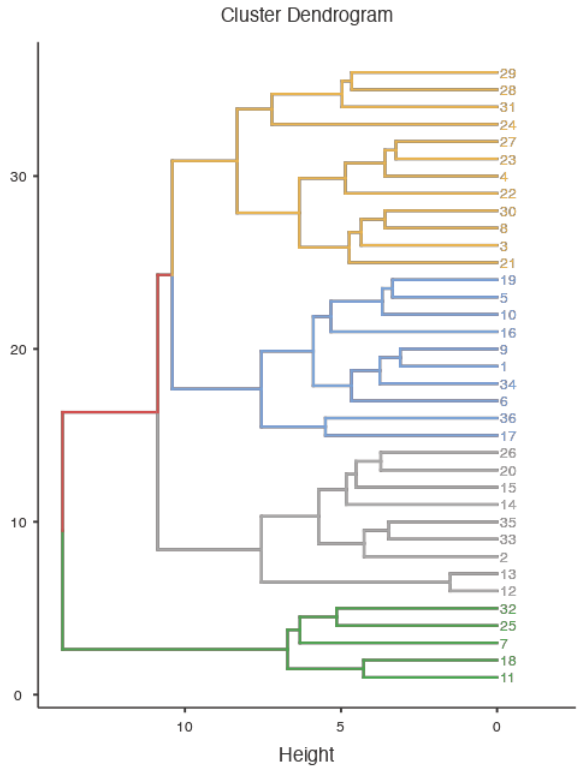
7.3 Résultats

7.3.1 Classification Ascendante Hiérarchique

D'après Camps (2023), la ***classification ascendante hiérarchique*** (***CAH***) est « une méthode d'analyse de données utilisée pour explorer des données multidimensionnelles » (p. 263), en regroupant des individus en groupes (*clusters*) en fonction de leur similarité. En incluant plusieurs variables quantitatives, cette procédure tente de mettre en lumière des groupes de sujets relativement homogènes basés sur ces caractéristiques sélectionnées. Un algorithme d'agrégation itératif commence par des sujets séparés (à droite du dendrogramme vertical dans la Figure 47) et les combine jusqu'à ce qu'il n'en reste qu'un (la partie gauche du dendrogramme).

Pour les 18 variables (*cf.* Tableau 41), nous avons obtenu les quatre *clusters* suivants : Cluster 1 (n = 10), Cluster 2 (n = 9), Cluster 3 (n = 12) et Cluster 4 (n = 5), que nous avons présentés à l'aide d'un dendrogramme (*cf.* Figure 47).

Figure 47. Dendrogramme des *clusters* pour les variables de l'input, du CSA et des attitudes et stratégies parentales



Note. Chiffre identifiant attribué aux sujets lors de la CAH (*cf.* ID CAH dans le Tableau 44), les couleurs ici correspondent aux *clusters* différents : **Cluster 1**, **Cluster 2**, **Cluster 3** et **Cluster 4**.

Tableau 44. Données de l'échantillon 2L1 (n = 36) pour les 18 variables choisies

ID CAH	Participant	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.
1	20B001	8	8	-1	1	35,7	6	1	1	3	2	4	2	1	1	3	4	2	1
2	20B079	7	13	-1	1	34,1	4	2	1	2	6	6	2	2	1	4	4	1	1
3	20B086	6	12	1	1	47,5	6	2	1	3	3	6	4	2	1	3	4	4	1
4	20B095	7	10	1	1	37,0	7	2	1	2	2	6	1	1	1	3	2	3	1
5	20B098	10	3	0	1	34,7	5	3	0	0	3	6	3	2	1	4	4	1	1
6	20B132	9	8	-1	1	28,6	7	0	3	3	3	6	3	2	2	4	4	4	1
7	20B152	5	20	-1	0	32,1	5	1	0	0	5	4	1	1	4	4	2	1	3
8	20B156	5	14	-1	1	27,2	7	2	1	1	3	6	3	1	1	4	4	4	1
9	20B166	8	4	-1	1	19,3	6	1	1	1	2	6	2	1	1	2	4	3	1
10	20B172i	9	5	-1	1	32,8	3	3	0	0	3	7	3	1	1	4	4	4	1
11	20B207	7	20	-1	0	27,0	3	1	0	0	3	6	2	1	2	4	4	4	3
12	20B211i	9	3	1	1	46,6	6	2	5	6	3	6	1	1	2	4	4	4	1
13	20B211ii	9	10	1	1	46,6	6	2	5	6	4	6	1	1	2	4	4	4	1
14	20B215	10	1	0	1	54,6	7	0	3	3	4	4	1	1	1	4	4	1	1
15	20B229i	10	8	1	1	26,5	6	0	4	4	4	7	2	1	1	3	3	2	1
16	20B232	9	5	-1	0	39,0	4	3	2	2	4	5	2	1	1	4	4	4	1
17	20B233	10	11	-1	1	17,3	6	1	0	0	1	6	2	1	1	3	3	4	4
18	21B050	7	16	-1	0	13,2	0	0	0	0	4	6	3	1	2	3	3	1	2
19	21B085	8	5	-1	1	30,7	5	2	0	0	3	6	3	2	2	3	3	3	1
20	21B134	7	3	0	1	52,0	6	2	1	3	4	6	3	1	1	4	4	1	1
21	21B136	5	13	1	1	42,2	3	3	1	1	2	7	3	1	1	4	4	1	1
22	21B153	6	4	0	1	44,4	7	3	4	3	3	7	1	2	1	2	2	2	1
23	21B154	5	14	0	1	39,2	5	1	1	1	2	7	2	2	1	3	3	3	1
24	21B170	8	9	1	1	85,2	4	4	0	0	4	6	2	1	1	1	1	1	2
25	21B217	9	10	0	1	41,1	4	1	0	0	3	4	1	3	2	4	3	3	2
26	21B227	9	6	1	1	62,6	5	1	3	5	5	7	2	2	1	4	4	1	1
27	21B229ii	6	12	1	1	44,7	7	0	1	1	4	7	2	1	1	3	3	2	1
28	21B237	5	17	1	1	61,2	3	2	0	0	6	6	3	1	2	2	4	1	2
29	21B248	6	9	1	1	37,7	4	0	0	0	4	6	1	1	1	1	4	1	1
30	21B252	4	8	0	1	14,3	6	3	0	0	3	7	2	2	1	3	4	3	1
31	21B256	5	23	0	1	32,3	7	2	1	1	3	6	3	1	2	1	4	2	1
32	21B292	6	16	-1	0	26,1	5	1	0	0	3	6	2	3	3	3	3	2	3
33	21B293	8	9	0	1	49,7	6	3	1	1	7	7	1	1	1	3	3	2	1
34	21B298	10	3	-1	1	34,7	7	2	1	1	3	6	1	1	1	4	4	4	1
35	21B307	9	3	0	1	45,0	5	1	1	3	5	6	1	1	1	3	3	2	2
36	21B312	6	14	-1	1	27,5	4	2	1	3	4	4	3	1	1	2	2	2	3

Note. ID CAH = Chiffre identifiant attribué lors de la CAH (*cf.* Figure 47), les couleurs correspondent aux *clusters* différents : **Cluster 1**, **Cluster 2**, **Cluster 3** et **Cluster 4**. ***(1) Prosocial Skills*** **:** 10 points max (0-5 : très bas ; 6 : bas ; 7 : état limite ; 8-10 : normal). ***(2) Behavioral Difficulties :*** 40 points max (0-13 : normal ; 14-16 : état limite ; 17-19 : élevé ; 20-40 : très élevé). ***(3) Relative Proficiency Rating*** **:** -1 = meilleur en français (n = 15 ; 41,7%), 0 = pas de différence (n = 10 ; 27,8%), 1 = meilleur en russe (n = 11 ; 30,6%). ***(4) Russian Task*** **:** 0 = non-réalisation (n = 5 ; 13,9%), 1 = réalisation générale (n = 31 ; 86,1%). ***(5) Current Exposure to Russian*** **:** pourcentage d'exposition hebdomadaire au russe. ***(6) Support in Learning Russian*** (« *Qu'est-ce que vous faites pour maintenir le russe chez votre enfant ?* » : somme de points par activité, 0 = rien ; 1 = Je lui lis / Je lui parle beaucoup / Je joue avec lui en russe / Je lui mets des vidéos, la télévision en russe / Je fais avec lui des activités langagières orales / J'incite l'enfant à parler russe / Autre. ***(7) Visits of Russian-speaking Countries*** **:** 0 = Non, 1 = Rarement, 2 = Moins d'un mois par an, 3 = 1-2 mois par an, 4 = 3 mois ou plus par an. ***(8) Number of Activities in Russian :*** 1 point par activité extrascolaire différente en russe (*e.g.*, école du samedi russe, danse, théâtre). ***(9) Relative Time of Activities in Russian :*** somme des points par activité en russe, 0 = pas d'activité en russe, 1 = moins de 2h par semaine, 2 = 2-3h par semaine, 3 = plus de 3h par semaine. ***(10) Number of Different Russian-speakers*** **:** 1 point pour chaque russophone différent avec lequel l'enfant est en contact chaque semaine, même s'il s'agit d'un appel vidéo avec les grands-parents. ***(11) Russian Parents' Education :*** 10 ans = CAP, BEP ; 12 ans = Bac ; 14 ans = Bac+2, DEUG, BTS, DUT, DEUST, 15 ans = Bac+3, licence, licence professionnelle, 16 ans = Bac+4, maîtrise, master 1, 17 ans = Bac+5, master, DEA, DESS, diplôme d'ingénieur, 20 ans = Bac+8, doctorat, HDR. ***Attitudes des parents russophones*** : ***(12) Beliefs – Input, (13) Beliefs – Bilingualism, (14) Attitudes – Bilingualism, (15) Attitudes – Code-mixing, (16) Attitudes – Language Policies 1, (17) Attitudes – Language Policies 2, (18) Practices – Code-switching ;*** 1 = Absolument pas d'accord, 2 = Pas vraiment d'accord, 3 = Plutôt d'accord, 4 = Absolument d'accord.

L'analyse de variance sur les neuf variables à travers les quatre *clusters* nous permet de vérifier que ces *clusters* sont suffisamment individualisés. L'analyse fournit des effets significatifs suivants : *Prosocial Skills* ($F(3 ; 13,5) = 16,47$, $p < 0,001$) ; *Relative Proficiency Rating* ($F(3 ; 13,7) = 17,29$; $p < 0,001$) ; *Behavioral Difficulties* ($F(3 ; 14,2) = 9,07$, $p = 0,001$) ; *Practices – Code-switching* ($F(3 ; 13,2) = 9,93$; $p = 0,001$) ; *Current Exposure to Russian* ($F(3 ; 13,9) = 6,02$, $p = 0,008$) ; *Number of Different Russian-speakers* ($F(3 ; 14,6) = 4,38$, $p = 0,022$) ; *Visits of Russian-speaking Countries* ($F(3 ; 17,2) = 3,96$; $p = 0,026$) ; *Attitudes – Code-mixing* ($F(3 ; 15,1) = 3,53$; $p = 0,041$) ; *Attitudes – Bilingualism* ($F(3 ; 12,8) = 3,65$, $p = 0,042$). Les statistiques descriptives de ces variables selon les *clusters* sont présentées dans le Tableau 45.

Tableau 45. Statistiques descriptives des quatre *clusters*

	Cluster 1 (n = 10)[1]	Cluster 2 (n = 9)[2]	Cluster 3 (n = 12)[3]	Cluster 4 (n = 5)[4]
Prosocial Skills	**8,70** (1,25) *6-10*	**8,67** (1,12) *7-10*	**5,67** (1,07) *4-8*	**6,80** (1,48) *5-9*
Relative Proficiency Rating	**-0,900** (0,316) *-1-0*	**0,333** (0,707) *-1-1*	**0,500** (0,674) *-1-1*	**-0,800** (0,447) *-1-0*
Behavioral Difficulties	**6,60** (3,63) *3-14*	**6,22** (4,02) *1-13*	**12,1** (4,83) *4-23*	**16,4** (4,10) *10-20*
Practices – Code-switching	**1,50** (1,08) *1-4*	**1,11** (0,333) *1-2*	**1,17** (0,389) *1-2*	**2,60** (0,548) *2-3*
Current Exposure to Russian	**30,0** (7,06) *17,3-39,0*	**46,4** (10,7) *26,5-62,6*	**42,7** (17,6) *14,3-85,2*	**27,9** (10,2) *13,2-41,1*
Number of Different Russian-speakers	**2,80** (0,919) *1-4*	**4,67** (1,22) *3-7*	**3,25** (1,14) *2-6*	**3,60** (0,894) *3-5*
Visits of Russian-speaking Countries	**1,80** (1,03) *0-3*	**1,44** (1,01) *0-3*	**2,00** (1,21) *0-4*	**0,800** (0,447) *0-1*
Attitudes – Code-mixing	**3,30** (0,823) *2-4*	**3,67** (0,500) *3-4*	**2,50** (1,09) *1-4*	**3,60** (0,548) *3-4*
Attitudes – Bilingualism	**1,20** (0,422) *1-2*	**1,22** (0,441) *1-2*	**1,17** (0,389) *1-2*	**2,60** (0,894) *2-4*
Time of Media in Russian (in minutes)[5]	**294** (265) *28,8 – 780*	**156** (168) *0 – 540*	**166** (172) *0 – 540*	**255** (191) *80,4 – 563*
Frequency of Reading Practices in Russian[6]	**1,90** (0,316) *1-2*	**1,89** (0,333) *1-2*	**1,75** (0,452) *1-2*	**1,40** (0,894) *0-2*

Note. [1,2,3,4] M (ET), *Plage*. [5,6] par semaine. [6] « non » = 0, « de temps en temps, chaque semaine » = 1, « tous les jours » = 2.

Comme les valeurs des *clusters* dans le Tableau 45 semblent révéler des profils particuliers de variables, cela a conduit à effectuer une analyse de corrélation de Spearman sur

les relations entre ces variables afin de vérifier les liens entre l'input et le CSA. Aucune relation significative n'a été trouvée.

Cependant, les attitudes parentales et l'utilisation des langues sont positivement corrélées avec les scores du CSA : une vision négative du mélange codique (*ATTITUDES – CODE-MIXING*) et une vision négative de l'acquisition bilingue (*ATTITUDES – BILINGUALISM*) sont respectivement positivement corrélées avec les aptitudes prosociales (*PROSOCIAL SKILLS*) (r = 0,376 ; p < 0,05) et les scores de difficultés comportementales (*BEHAVIORAL DIFFICULTIES*) (r = 0,422 ; p < 0,05).

L'alternance codique parentale ou l'utilisation de deux langues dans la même conversation (*PRACTICES – CODE-SWITCHING*) est positivement corrélée avec le score de difficultés comportementales des enfants (r = 0,474 ; p < 0,01) et avec une vision négative de l'acquisition bilingue (*ATTITUDES – BILINGUALISM*) (r = 0,422 ; p < 0,05).

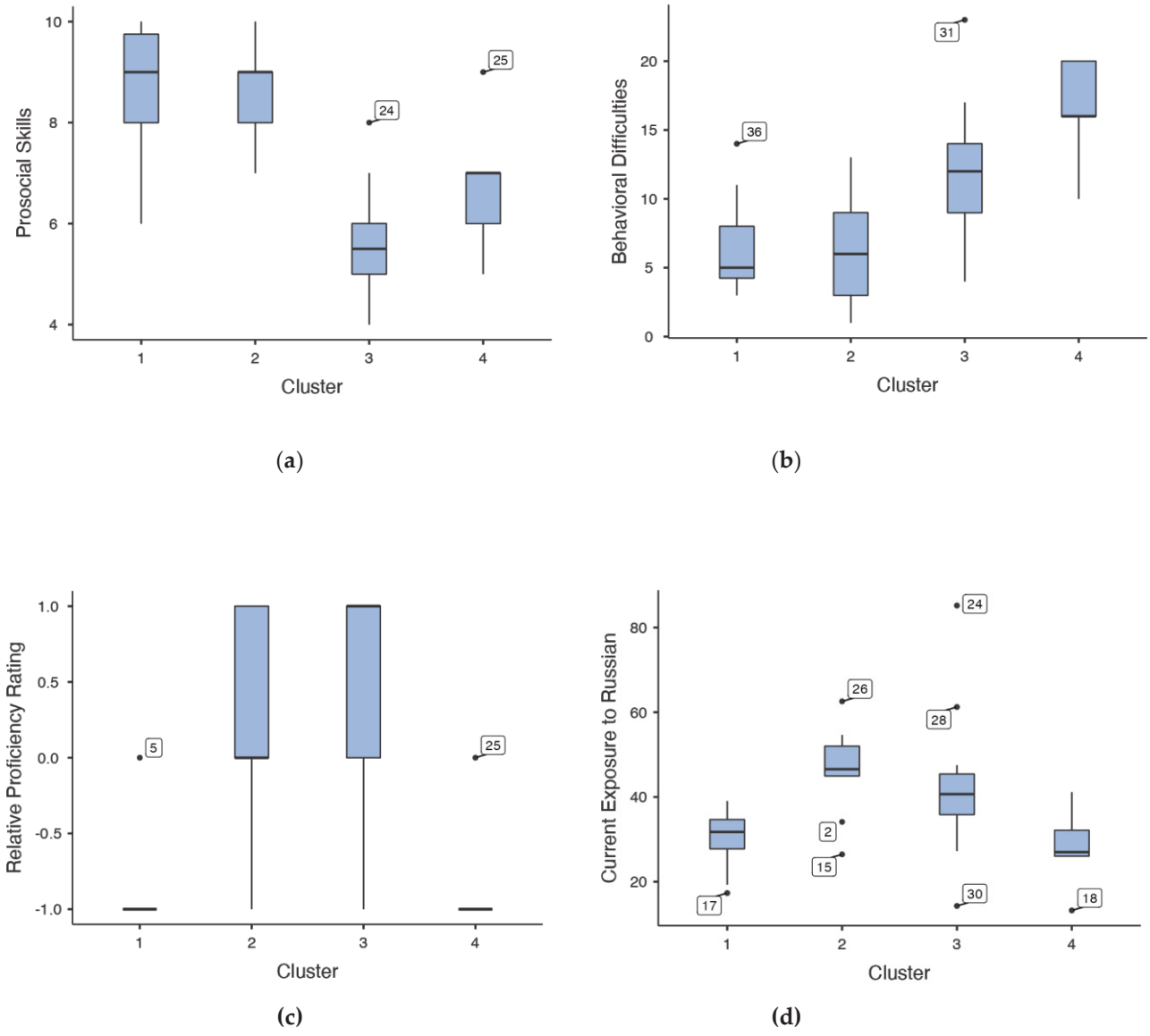
En ce qui concerne les scores du CSA, les aptitudes prosociales sont négativement corrélées avec les difficultés comportementales (r = -0,655 ; p < 0,001). Sans surprise, le nombre total de locuteurs russes différents est positivement corrélé avec l'EC au russe (r = 0,390 ; p < 0,05), ainsi que l'évaluation relative des compétences langagières (r = 0,663 ; p < 0,001) : un score plus élevé correspondant à un « meilleur russe » est associé à une plus grande EC au russe.

Nous avons ensuite décrit chaque *cluster* en comparant les scores de chacune de ces variables. Nous avons effectué une régression linéaire pour comparer les scores entre les *clusters* et déterminer si les différences observées sont significatives. Dans la description suivante, nous rapporterons les résultats des modèles.

7.3.1.1 CSA

Il n'y a pas de différence dans les scores d'aptitudes prosociales (*PROSOCIAL SKILLS*) et de difficultés comportementales (*BEHAVIORAL DIFFICULTIES*) entre le Cluster 1 et le Cluster 2, ni entre le Cluster 3 et le Cluster 4 (*cf.* Figure 48a et Figure 48b). Cependant, une différence significative dans les aptitudes prosociales est trouvée pour le Cluster 1 et le Cluster 2 avec le Cluster 3 (p < 0,001) et le Cluster 4 (p < 0,01). Le même résultat est observé pour les difficultés comportementales : le Cluster 1 et le Cluster 2 avec le Cluster 4 (p < 0,001) et le Cluster 3 (p < 0,01).

Figure 48. Boîtes à moustaches pour (a) *PROSOCIAL SKILLS*, (b) *BEHAVIORAL DIFFICULTIES*, (c) *RELATIVE PROFICIENCY RATING* et (d) *CURRENT EXPOSURE TO RUSSIAN*, selon les quatre *clusters*



Note. **(a)** *PROSOCIAL SKILLS :* 0-5 : très bas ; 6 : bas ; 7 : état limite ; 8-10 : normal. **(b)** *BEHAVIORAL DIFFICULTIES :* 0-13 : normal ; 14-16 : état limite ; 17-19 : élevé ; 20-40 : très élevé. **(c)** *RELATIVE PROFICIENCY RATING* : -1 = meilleur en français (*n* = 15, 41,7 %), 0 = pas de différence (*n* = 10, 27,8 %), 1 = meilleur en russe (*n* = 11, 30,6 %). **(d)** *CURRENT EXPOSURE TO RUSSIAN* : pourcentage d'exposition hebdomadaire au russe.

7.3.1.2 Évaluation relative de la compétence langagière

Il n'y a pas de différence dans les scores d'*évaluation relative de la compétence langagière* (*RELATIVE PROFICIENCY RATING*) entre le Cluster 1 et le Cluster 4, ni entre le Cluster 2 et le Cluster 3 (*cf.* Figure 48c). Cependant, une différence significative dans *RELATIVE PROFICIENCY RATING* est trouvée entre le Cluster 1 et le Cluster 2, ainsi que le Cluster 3, de même qu'entre le Cluster 4 et le Cluster 2, ainsi que le Cluster 3 (*cf.* Tableau 46).

Tableau 46. Différence dans *RELATIVE PROFICIENCY RATING* trouvée pour les *clusters*

	Cluster 1	**Cluster 2**	**Cluster 3**	**Cluster 4**
Cluster 2	p <0,001		p= 0,518	p <0,01
Cluster 3	p <0,001	p= 0,518		p <0,001
Cluster 4	p= 0,754	p <0,01	p <0,001	

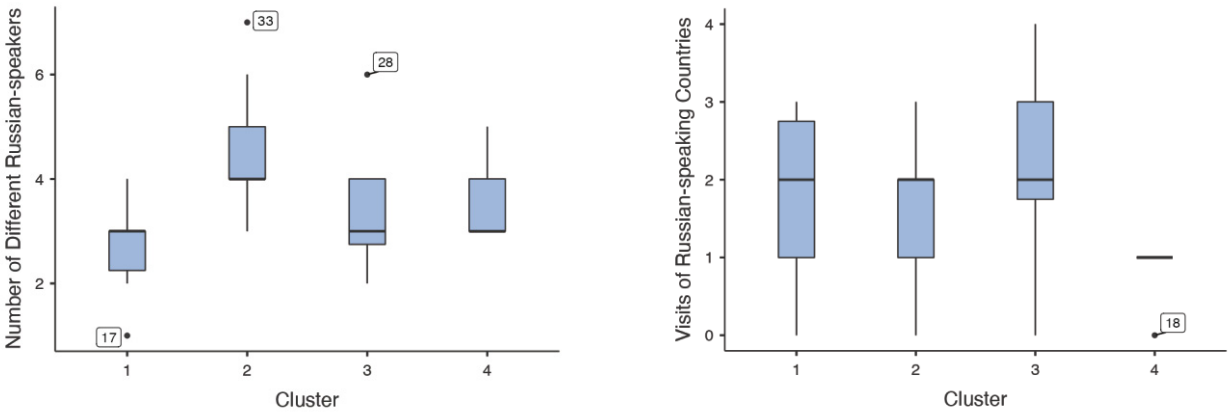
7.3.1.3 EC au russe

Il n'y a pas de différence dans les scores d'EC au russe entre le Cluster 1 et le Cluster 4, ni entre le Cluster 2 et le Cluster 3 (*cf.* Figure 48d). Cependant, une différence significative dans l'EC au russe est trouvée entre le Cluster 1 et le Cluster 2 (p < 0,01) ainsi que le Cluster 3 (p < 0,05), de même qu'entre le Cluster 4 et le Cluster 2 (p < 0,05) ainsi que le Cluster 3 (p < 0,05).

7.3.1.4 Mesures qualitatives de l'input

Il n'y a pas de différence dans les scores du nombre de locuteurs russes différents entre le Cluster 1, le Cluster 3 et le Cluster 4 (*cf.* Figure 49a). Cependant, une différence significative dans le nombre de locuteurs russes différents est trouvée pour le Cluster 2 par rapport au Cluster 1 (p < 0,001), ainsi que par rapport au Cluster 3 (p < 0,01), mais pas par rapport au Cluster 4. Il n'y a pas de différence significative dans les scores de visites de pays russophones entre tous les clusters (*cf.* Figure 49b).

Figure 49. Boîtes à moustaches pour (**a**) *NUMBER OF DIFFERENT RUSSIAN-SPEAKERS* et (**b**) *VISITS OF RUSSIAN-SPEAKING COUNTRIES,* selon les quatre *clusters*



(a) **(b)**

Note. **(a)** *VISITS OF RUSSIAN-SPEAKING COUNTRIES* : 0 = Non, 1 = Rarement, 2 = Moins d'un mois par an, 3 = 1-2 mois par an, 4 = 3 mois ou plus par an. **(b)** *NUMBER OF DIFFERENT RUSSIAN-SPEAKERS* : 1 point pour chaque locuteur russe différent avec lequel l'enfant est en contact chaque semaine, même si c'est par appel vidéo avec les grands-parents.

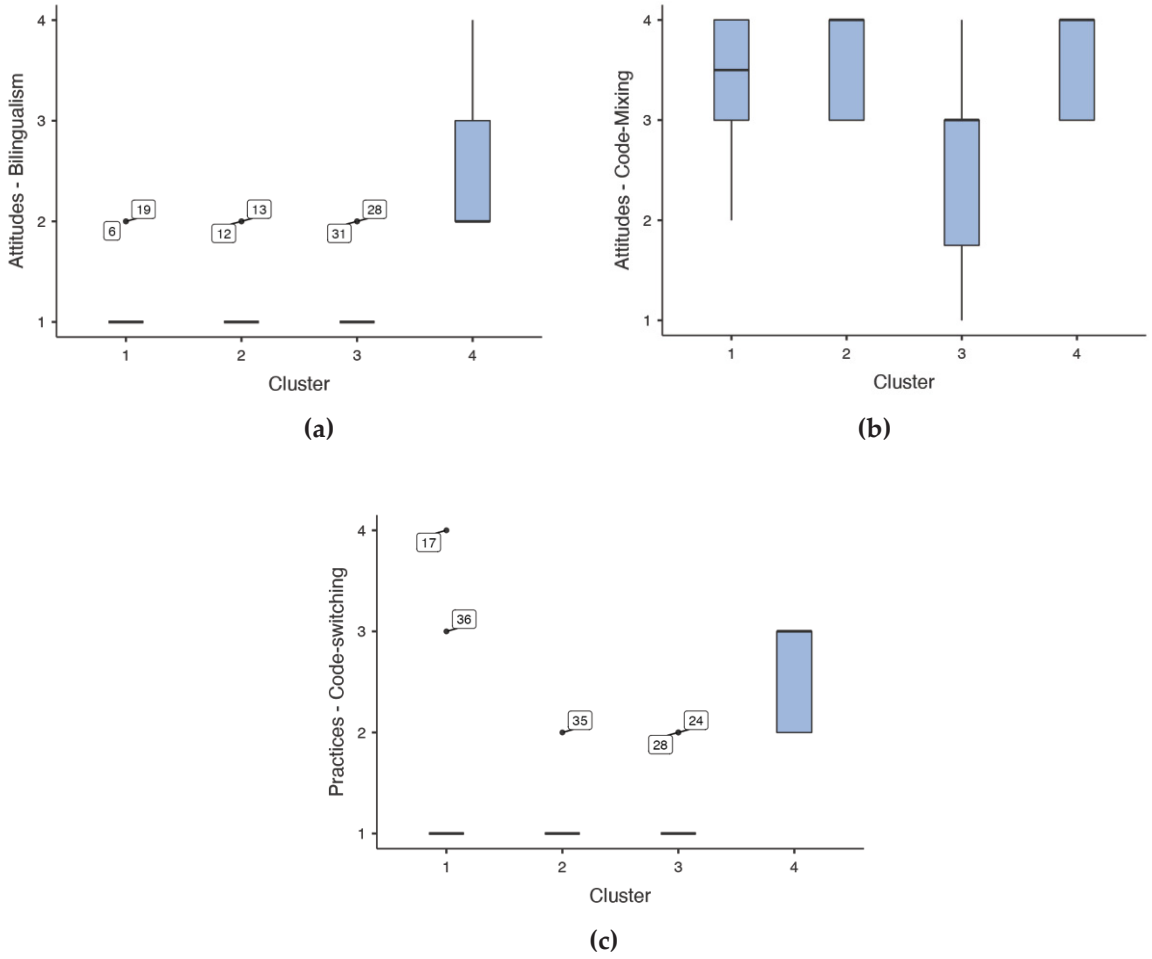
7.3.1.5 Attitudes parentales

Il n'y a pas de différence dans les scores de *ATTITUDES – BILINGUALISM* entre le Cluster 1, le Cluster 2 et le Cluster 3 (*cf.* Figure 50a). Cependant, une différence significative est trouvée pour le Cluster 4 par rapport au Cluster 1, au Cluster 2 et au Cluster 3 ($p < 0{,}01$).

En ce qui concerne les scores de *ATTITUDES – CODE-MIXING*, aucune différence n'a été trouvée entre le Cluster 1, le Cluster 2 et le Cluster 4 (*cf.* Figure 50b). Cependant, une différence significative est trouvée pour le Cluster 3 par rapport au Cluster 1 ($p < 0{,}05$), ainsi qu'au Cluster 2 ($p < 0{,}01$) et au Cluster 4 ($p < 0{,}05$).

Il n'y a pas de différence dans les scores de *PRACTICES – CODE-SWITCHING* entre le Cluster 1, le Cluster 2 et le Cluster 3 (*cf.* Figure 50c). Cependant, une différence significative dans les pratiques de l'alternance codique est trouvée pour le Cluster 4 par rapport au Cluster 1 ($p < 0{,}01$), ainsi qu'au Cluster 2 et au Cluster 3 ($p < 0{,}001$).

Figure 50. Boîtes à moustaches pour (**a**) *ATTITUDES – BILINGUALISM,* (**b**) *ATTITUDES – CODE-MIXING* et (**c**) *PRACTICES – CODE-SWITCHING,* selon quatre *clusters*



Note. (**a**) *ATTITUDES – BILINGUALISM* (« C'est perturbant pour les jeunes enfants d'apprendre deux langues en même temps »), (**b**) *ATTITUDES – CODE-MIXING* (« Ce n'est pas bien de mélanger deux langues dans une même phrase ») et (**c**) *PRACTICES – CODE-SWITCHING*, selon quatre *clusters* (« Quand je parle à mon enfant, j'utilise souvent les deux langues (le russe et le français) dans la même conversation »), où « Absolument d'accord » = 4, « Plutôt d'accord » = 3, « Pas vraiment d'accord » = 2, « Absolument pas d'accord » = 1.

7.3.2 Analyse de corrélation de Spearman

Aucune corrélation significative n'a été trouvée entre l'*EC au russe* (*CURRENT EXPOSURE TO RUSSIAN*) et les scores du *CSA*. Cependant, le *nombre d'activités en russe* (*NUMBER OF ACTIVITIES IN RUSSIAN*) était négativement corrélé avec les *difficultés comportementales*

(*BEHAVIORAL DIFFICULTIES*) (r = -0,361 ; p < 0,05), ainsi que le *temps relatif des activités en russe* (*RELATIVE TIME OF ACTIVITIES IN RUSSIAN*) (r = -0,365 ; p < 0,05).

L'analyse de corrélation de Spearman a été utilisée pour étudier séparément l'impact de la quantité et de la qualité de l'input sur les mesures de la fluence de production selon chaque langue. Aucune relation significative n'a été trouvée entre les mesures quantitatifs et qualitatifs de l'input en russe et les mesures de la fluence de production en français.

Nous avons trouvé que l'*EC au russe* est positivement corrélée avec le *nombre moyen de syllabes produites entre deux pauses* en russe, soit les *syllabes moyennes par séquence* (*MEAN SYLLABLES PER RUN*) (r = 0,379 ; p < 0,05), mais négativement corrélée avec le *ratio des pauses remplies aux pauses silencieuses* (*RATIO OF FILLED TO SILENT PAUSE*) (r = -0,441 ; p < 0,05), le *nombre de disfluences par minute* (*NUMBER OF DISFLUENCIES PER MINUTE*) (r = - 0,459 ; p < 0,01) et le *nombre de pauses remplies par minute* (*NUMBER OF FILLED PAUSES PER MINUTE*) (r = -0,475 ; p < 0,01). Ainsi, une plus grande exposition au russe était liée à moins de disfluences et à un usage réduit des pauses remplies en russe.

En ce qui concerne les mesures qualitatives de l'input, une corrélation positive significative (r = 0,358 ; p < 0,05) a été détectée entre le *nombre total de différentes actions que les parents russophones déclarent entreprendre pour soutenir leurs enfants dans l'apprentissage du russe* (*SUPPORT IN LEARNING RUSSIAN*) et le *taux de pauses silencieuses entre les énoncés* (*PAUSE RATE AT AN UTTERANCE BOUNDARY*).

7.4 Discussion

L'objectif de cette étude était d'examiner la relation entre les scores du CSA et les aspects de l'input en termes quantitatifs et qualitatifs. Comme Sun (2019, 2023), nous visons à contribuer à la définition du cadre conceptuel du DBH proposé initialement par De Houwer (2015) et à décrire différents profils familiaux, regroupés par la CAH.

7.4.1 Profils familiaux et DBH

Basé sur la description du concept par De Houwer (2015, 2020), il est probable que les enfants des Clusters 1, 2 et 3 expérimentent le DBH, bien qu'avec un certain degré de variation selon différents aspects détaillés ci-dessus (*cf.* Tableau 45).

Premièrement, tous les enfants, sauf un du Cluster 1, utilisent les deux langues. Cependant, leur évaluation relative de la compétence langagière varie. Ainsi, dans le Cluster 1 (n = 10), neuf enfants ont été estimés comme étant plus compétents en français (25% du total des participants des quatre *clusters*) et pour un enfant, les parents ont rapporté aucune différence entre les langues (2,8%). Dans le Cluster 3 (n = 12), sept enfants ont été estimés

comme étant meilleurs en russe (19,4%), quatre enfants n'ont montré aucune différence de compétence en 2L1 (11,1%) et un enfant a une meilleure compétence relative en français (2,8%). Quatre enfants du Cluster 2 (n = 9) ont été estimés meilleurs en russe (11,1%), quatre avec la même compétence dans les deux langues (11,1%) et un enfant meilleur en français (2,8%).

Deuxièmement, le Cluster 3 diffère des Clusters 1 et 2 pour les scores du CSA et se caractérise par les scores les plus bas en aptitudes prosociales et par le niveau le plus élevé de difficultés comportementales. Les enfants des Clusters 1 et 2 ont obtenu les scores les plus élevés en aptitudes prosociales et un niveau plus bas de difficultés comportementales.

Troisièmement, l'EC moyenne au russe pour les Clusters 1, 2 et 3 a été indiquée à 39,7% [14,4]. Cependant, les bilingues du Cluster 1 étaient moins exposés au russe (M = 30% [7,06]), et les enfants du Cluster 2 étaient les plus exposés (M = 46,4 % [10,7]).

Quatrièmement, les parents russophones de ces trois clusters ont répondu qu'ils n'utilisaient pas le russe et le français dans la même conversation en parlant à leur enfant. De plus, ils n'ont pas trouvé que « c'est déroutant pour les jeunes enfants d'apprendre deux langues à la fois ». La majorité des parents de ces clusters ont un diplôme de master et appliquent une large gamme d'activités de soutien à l'apprentissage du russe.

Enfin, les participants des Clusters 1, 2 et 3 ont visité plus ou moins fréquemment des pays russophones. Presque tous les enfants de ces trois clusters ont participé activement à des activités extra-scolaires en russe (au moins l'école du samedi russe). Les enfants ont également bénéficié d'une exposition régulière à des livres en russe. Les clusters 2 et 3 passaient en moyenne moins de temps à regarder des médias en russe (M = 162 minutes/par semaine [166]) que le cluster 1 (M = 294 minutes/par semaine) et avaient un entourage russophone plus varié avec trois à quatre locuteurs russes différents, comparé à deux locuteurs pour le Cluster 1 (*cf.* Tableau 45). Les familles des Clusters 1, 2 et 3 déclarent lire à leurs enfants presque tous les jours (*cf.* Tableau 45).

D'un autre côté, les enfants du Cluster 4 montraient probablement un développement bilingue non harmonieux. Tous ces enfants, sauf un, n'utilisaient pas activement le russe (bien qu'ils comprennent généralement la langue, ils ne la parlent pas eux-mêmes). Ils avaient également des scores bas en aptitudes prosociales et les scores les plus élevés en difficultés comportementales. Leur exposition actuelle au russe était faible (M = 27,9%) et ils avaient moins d'opportunités de voyager dans des pays russophones ou de participer à des activités extra-scolaires en russe. Le soutien en langue russe était moins courant parmi leurs parents, qui avaient également un niveau d'études inférieur. Les enfants de ce groupe étaient également moins exposés aux livres en russe. Cependant, ils regardaient souvent des médias en russe (255

minutes/semaine) et avaient un entourage russophone diversifié, y compris des frères et sœurs plus âgés (*cf.* Tableau 45).

7.4.2 Quantité et qualité de l'input et CSA

En ce qui concerne la quantité et la qualité de l'input et les scores du CSA, les résultats ont démontré que la quantité de l'input (dans notre cas, l'*EC au russe*) n'était pas significativement liée aux scores du CSA des enfants : ni aux difficultés comportementales ni aux aptitudes prosociales. D'un autre côté, deux mesures étroitement liées de la qualité de l'input – le *nombre d'activités en russe* et le *temps relatif des activités en russe* par semaine – étaient négativement corrélées avec les difficultés comportementales. En d'autres termes, les enfants qui avaient moins d'activités et passaient moins de temps en russe avaient un niveau plus élevé de difficultés comportementales rapporté par leurs parents. Ces résultats sont cohérents avec les conclusions de Sun (2019), qui a trouvé que la fréquence de lecture à domicile et les visites à la bibliothèque étaient négativement et significativement associées au niveau de difficultés comportementales des enfants. De plus, le nombre de jours de lecture à domicile était également positivement et significativement lié aux aptitudes prosociales des enfants. Selon l'auteure, les activités de lecture à domicile étaient plus importantes pour les scores du CSA des enfants que l'exposition à la langue. Nous n'avons pas pu observer la même chose pour les activités de littératie, étant donné que la majorité des familles ont rapporté lire à leurs enfants tous les soirs, que ce soit en russe ou en français, et nous n'avons pas encore pu détailler la mesure en termes de nombre de jours de lecture en russe LNon-Soc.

7.4.3 Quantité et qualité de l'input et fluence de production

L'étude des données concernant la fluence de production en russe LNon-Soc et en français LSoc nous permet de dire que l'exposition à la langue russe n'était pas liée à la fluence de production des enfants en français, mais le dégrée d'*EC au russe* était corrélée à la fluence de production en russe : positivement avec la mesure de la fluence composite, le *nombre moyen de syllabes par séquence* (*MEAN SYLLABLES PER RUN*), et négativement avec les aspects de la fluence de répartition (le *ratio des pauses remplies aux pauses silencieuses*, *RATIO OF FILLED TO SILENT PAUSES*) et de réparation (le *nombre de disfluences* [*NUMBER OF DISFLUENCIES*] et le *nombre de pauses remplies par minute* [*NUMBER OF FILLED PAUSES PER MINUTE*]). Cela implique que les enfants exposés à une plus grande quantité de russe par semaine ont tendance à produire des phonations plus longues en termes de syllabes sans interruptions, qu'il s'agisse de pauses silencieuses ou remplies. Ce style de parole est plus associé à un discours expert : par exemple, dans l'étude de Kahng (2014), les locuteurs natifs

anglophones produisaient plus de syllabes par séquence, utilisaient moins de corrections et de pauses silencieuses par minute que les locuteurs L2.

De même, les enfants qui reçoivent une plus grande quantité de l'input en russe présentent moins de disfluences (telles que des répétitions, des reformulations et des faux départs) dans leurs narrations et utilisent moins de pauses remplies (*fillers*) par rapport aux enfants moins exposés au russe. Il est intéressant de noter qu'une exposition accrue au russe est associée à une tendance à faire des pauses silencieuses dans les productions orales des enfants plutôt qu'à utiliser des *fillers*. Bien que les pauses remplies soient effectivement produites par des locuteurs compétents (voir Kahng, 2014), leur présence peut être vue comme des « symptômes de certains problèmes de parole »[1] (Clark & Fox Tree, 2002, p. 75).

Cohen & Mazur-Palandre (2018) ont découvert que diverses mesures de la quantité de l'input (telles que l'***exposition courante*** et l'***exposition cumulative***, ainsi que les pratiques de ***lecture partagée***) étaient des indicateurs plus efficaces de la ***fluence de réparation***, où les disfluences servent d'indicateurs de l'effort de formulation, plutôt que des aspects liés à la rapidité ou à la fluence de répartition. Selon les chercheurs, les disfluences observées dans les productions orales des enfants peuvent refléter des vulnérabilités au sein de leurs systèmes linguistiques. Ainsi, une exposition courante au russe plus élevée était corrélée à une réduction des disfluences et à une diminution de l'utilisation de *fillers* pour l'histoire de Michka, qui implique des narrations préparées des enfants. Il serait intéressant de confirmer cette tendance en analysant les résultats de la tâche du récit *MAIN* (*cf.* 5.3.2.1) qui évalue le discours spontané des enfants.

Quant à la seule variable qualitative de l'input trouvée positivement corrélée à une des mesures de la fluence de répartition, le *taux de pauses à l'extérieur d'un énoncé* (*PAUSE RATE AT AN UTTERANCE BOUNDARY*) : les jeunes bilingues faisaient plus de pauses entre les énoncés si leurs parents russophones déclaraient entreprendre plus d'actions différentes pour soutenir l'apprentissage du russe. L'emplacement des pauses est considéré comme un prédicteur de la compétence linguistique : les pauses à l'intérieur des énoncés sont perçues comme plus disfluentes par rapport aux pauses entre les énoncés, qui s'alignent avec le processus habituel de planification du discours (Kahng, 2018).

7.5 Conclusion

La CAH s'avère être une méthode très intéressante pour ce type de données combinant différentes variables significatives (voir également Cattani et al., 2014). Nos résultats sont alignés aux études précédentes sur le bilinguisme harmonieux (Han, 2010; Sun, 2019, 2022;

[1] "*symptoms* of certain problems in speaking", notre traduction.

Sun et al., 2021), confirmant l'importance de la quantité de l'input (Schalley & Eisenchlas, 2022; Unsworth, 2016a) ainsi que de sa qualité (Rowe & Snow, 2020).

D'une part, environ 30% d'EC à la LNon-Soc est potentiellement un seuil critique pour que les enfants bilingues utilisent (ou continuent à utiliser) les deux langues — un facteur crucial du développement bilingue harmonieux, — et expérimentent un bien-être socio-émotionnel. Nos résultats suggèrent cependant qu'il n'y a pas de corrélation directe entre le degré d'EC à la LNon-Soc et le CSA, ce qui voudrait dire que le bien-être socio-émotionnel des enfants bilingues n'est pas directement lié à la quantité de l'input hebdomadaire dans toutes leurs langues. Or, l'EC à la LNon-Soc est un facteur lié à sa maîtrise, notamment l'aisance avec laquelle les enfants s'expriment dans cette langue. Ainsi, 40% d'EC est probablement un seuil optimal pour avoir une meilleure compétence en russe LNon-Soc, comparable à la compétence en français LSoc.

Cependant, étant donné que 60% de tous les participants avaient moins de 40% d'*EC au russe*, la diversité des locuteurs russophones (grands-parents, éducateurs), les visites de pays russophones, les activités extrascolaires en russe (*e.g.*, « école russe ») et multiples stratégies parentales pour soutenir l'apprentissage du russe dans la vie quotidienne sont apparues comme des facteurs significatifs dans le développement linguistique, contribuant également à un bilinguisme harmonieux.

Certes, un enfant bilingue n'aurait pas besoin de deux fois plus d'input qu'un monolingue car l'input dans les deux langues permettront au bilingue de comprendre le fonctionnement de toutes les structures et correspondances utilisées dans les deux langues. Seuls des aspects très spécifiques qui apparaissent exclusivement dans l'une des langues nécessiteront également de l'input spécifique et peuvent être considérablement plus longs à acquérir (voir, par exemple, le cas ergatif chez les bilingues basque-français décrit par Duguine & Köpke, 2019). En conclusion, un environnement linguistique inclusif est bénéfique pour le bien-être socio-émotionnel des enfants bilingues.

Dans ce dernier chapitre, nous entreprendrons une synthèse des résultats obtenus à travers les deux études présentées, en les confrontant aux objectifs et aux hypothèses formulés dans la thèse. Cette discussion générale permettra d'évaluer la portée de nos travaux, d'en identifier les limites et de proposer des perspectives pour des recherches futures. Nous aborderons également les implications théoriques et pratiques de nos résultats, en soulignant les apports de notre démarche et les pistes de réflexion qu'elle ouvre pour le domaine étudié.

8. Discussion générale

8.1 Développement bilingue harmonieux 239
8.1.1 Attitudes enfantines et parentales 239
8.1.2 Profils familiaux bilingues 242
8.1.3 Bien-être, input et fluence 245
8.2 Rôle de l'input 246
8.2.1 Quantité et qualité de l'input vs. fluence de production 247
8.2.2 Seuil minimal ? 248
8.3 Limites et perspectives 249

Le bien-être joue un rôle majeur dans la vie de chacun, et son importance pour le développement des enfants est d'autant plus cruciale. Mais qu'en est-il du développement bilingue ?

Dans le chapitre 1, nous avons abordé les défis auxquels la plupart des enfants bilingues et leurs parents doivent faire face. Confrontés à des attentes irréalistes d'élever ou de devenir, d'être et de rester un modèle exemplaire du *bilingue parfait* à tous les niveaux linguistiques (et culturels ?), les parents peuvent se sentir dépassés et les enfants peuvent ressentir un sentiment d'insuffisance. En réalité, l'efficience bilingue est souvent inégale et complémentaire entre les deux langues. Durant leur enfance, les jeunes bilingues acquièrent le langage de manière générale, et les compétences développées, bien que réparties différemment entre les langues, sont souvent transversales. Ainsi, les langues ne sont pas en compétition et ont toutes leur importance pour l'enfant bilingue. Néanmoins, des conditions favorables sont nécessaires pour qu'elles se développent de manière durable et suffisante pour répondre aux besoins réels de l'enfant et de son entourage, plutôt qu'à des objectifs inatteignables (la perfection n'existe pas).

Quant à l'efficience, le développement d'une langue particulière dépend de nombreux facteurs sociolinguistiques, parmi lesquels l'input est de loin l'un des plus significatifs, comme expliqué dans le chapitre 2. Ainsi, une disponibilité, une fréquence et une richesse de l'input plus constantes se traduiraient par une compétence langagière plus fluide chez les apprenants (en précision mais aussi avec moins de disfluences), qu'il s'agisse d'enfants ou d'adultes (*cf.* le chapitre 3). L'utilisation régulière de la langue est également essentielle pour améliorer son efficience. Cependant, l'insécurité linguistique, due à une compétence peu fluide, peut

entraîner un évitement, voire un refus d'utiliser la langue, surtout si l'on maîtrise mieux une autre langue. Nous considérons ainsi que la fluence à l'oral (*i.e.*, la *fluence de production*) serait un élément lié au bien-être des personnes bilingues.

En ce qui concerne les disfluences chez les enfants bilingues, elles sont souvent associées à un développement langagier à risque. Elles peuvent aussi simplement refléter une compétence plus faible dans une langue, en raison d'une moindre exposition. Nous savons que, en cas de troubles du langage, ceux-ci se manifestent dans les deux langues. Il est donc crucial, lors des évaluations du développement langagier d'un enfant bilingue, de prendre en compte l'ensemble de ses langues afin d'établir un diagnostic le plus précis possible. Un diagnostic peu précis pourrait nuire considérablement au bien-être de l'enfant. C'est pourquoi il est essentiel d'obtenir davantage de preuves sur la parole bilingue et ses disfluences typiques.

Cette thèse avait pour objectifs (1) d'*appréhender plus précisément le concept du DBH* et (2) d'*étudier l'impact de l'input sur le développement harmonieux du bilinguisme précoce franco-russe*.

Pour atteindre ces objectifs, un recueil de données a été réalisé auprès de 37 jeunes bilingues simultanés (2L1), âgés de 5 ans, ainsi que de leurs parents. Trente-cinq couples parentaux mixtes franco-russes ont répondu à un questionnaire sur leurs attitudes et ressentis en contexte bilingue (*cf.* 5.3.1.3) et ont évalué le bien-être de leurs enfants à travers leur comportement social et affectif (CSA) (*cf.* 5.3.1.4). La particularité de ce travail réside dans l'importance accordée à la voix des enfants. Ainsi, ces derniers ont exprimé leurs attitudes envers le bilinguisme et leurs langues et ont auto-évalué leur efficience dans ces langues. Nous avons également recueilli leurs productions orales en russe et en français, grâce à une tâche de production orale préparée (*cf.* 5.3.2.2). Cela nous a permis d'obtenir des réponses concernant leur bien-être, l'input reçu et leur fluence de production orale, afin d'étudier la relation entre ces trois variables qui, à notre connaissance, n'ont jamais été associées dans une recherche auparavant.

Ainsi, deux études ont été menées dans le cadre de ce travail de thèse. La première avait pour objectif de concrétiser le concept de DBH en établissant un lien entre l'affection des enfants pour leurs langues, leur perception de leurs compétences langagières, et leur CSA (*cf.* le chapitre 6). La seconde avait pour but d'apporter plus de connaissances sur l'impact de l'input sur le DBH, notamment sur le CSA des enfants bilingues ainsi que leur fluence de production dans les deux langues (*cf.* le chapitre 7).

Dans ce qui suit, nous discutons les résultats obtenus pour ces deux objectifs principaux, en se référant également à nos hypothèses initiales (*cf.* la section 4.4).

8.1 Développement bilingue harmonieux

Le concept théorique du DBH évoque le lien entre le *bien-être* et le *développement langagier* des enfants bilingues, en suggérant que l'expérience positive bilingue aurait un impact positif sur le bien-être général (De Houwer, 2020), et vice versa (Paradis et al., 2022; Winsler et al., 2014). Ainsi, le bien-être subjectif serait lié au « *bien-être langagier* ». Plusieurs études ont déjà examiné le lien entre les facteurs linguistiques et le bien-être des enfants et adolescents bilingues (voir, par exemple, la revue de Müller et al. 2020). Dans ces études, le « ***bien-être*** » est souvent conceptualisé soit comme des caractéristiques individuelles de l'enfant (estime de soi, sentiments de bonheur, satisfaction de vie, symptômes dépressifs, CSA, c'est-à-dire, problèmes intériorisés/extériorisés et compétence sociale), soit comme une construction sociale (*e.g.*, la qualité des relations avec les parents). Dans nos études, le bien-être des enfants bilingues a été opérationnalisé par leur CSA (*i.e.*, les aptitudes prosociales et les difficultés comportementales), évalué par les deux parents (Goodman, 1997).

L'*expérience bilingue harmonieuse* (EBH) est un concept dérivé et élargi du DBH, concernant non seulement les jeunes enfants qui sont en train d'acquérir le langage, mais aussi la compétence linguistique et l'expérience des adolescents (Sun, 2023). L'EBH suggère un cadre d'étude à quatre niveaux : (1) attitudes et croyances des parents et leur propre compétence langagière (richesse de l'input) ; (2) utilisation des langues et interaction par les parents (input) ; (3) utilisation des langues par les enfants, leur littératie et leur efficience dans les deux langues ; (4) bien-être socio-émotionnel des enfants (*cf.* 1.4.3). Afin de contribuer à la caractérisation des concepts théoriques du BH, du DBH et de l'EBH dans la situation du bilinguisme familiale franco-russe et l'acquisition 2L1 (Objectif 1), nous avons décidé de :

1a. Étudier la relation entre les attitudes des enfants envers leur bilinguisme et leur bien-être ;

1b. Décrire les profils familiaux distincts selon les facteurs potentiellement significatifs pour le développement bilingue ;

1c. Étudier la relation entre l'input, la fluence de production et le bien-être des enfants bilingues.

8.1.1 Attitudes enfantines et parentales

De nombreuses études montrent le lien entre les attitudes des parents et celle des enfants et leur situation bilingue familiale, notamment dans le contexte avec le russe LNon-Soc (*e.g.*, Brehmer, 2021; Ivanova, 2019; Karpava, 2022; Tannenbaum & Berkovich, 2005). Nous supposons donc (H1) qu'*une attitude positive des parents et des enfants envers le bilinguisme*

contribue au bien-être des enfants bilingues, opérationnalisé par le comportement social et affectif (CSA).

Notre première étude démontre que les attitudes positives des enfants envers leurs deux langues prédisent un meilleur CSA. D'après les évaluations des deux parents, les participants exprimant une affection plus équilibrée entre leurs langues ont moins de difficultés comportementales et des aptitudes prosociales plus élevées. Autrement dit, si l'enfant a une attitude positive envers toutes les langues de la famille (la situation bilingue), son CSA est évalué plus positivement par les parents. Si l'enfant préfère une seule langue, qu'elle soit sociétale ou non, et si l'écart entre les deux langues est important, la probabilité que les parents estiment que l'enfant expérience des difficultés comportementales et prosociales augmente. Nous estimons que l'affection équivalente envers les deux langues est sous-jacente au bilinguisme harmonieux de l'enfant. Si un enfant valorise ses deux langues de manière égale, cela pourrait être un signe que son développement bilingue se déroule de manière positive, sans conflit entre les langues.

Selon Schalley & Eisenchlas (2022), l'agentivité de l'enfant joue un rôle considérable dans le succès éventuel des stratégies d'input parental. Les enfants peuvent « saboter » les plans linguistiques de leurs parents, en refusant de parler la langue imposée (Gafaranga, 2010; Kheirkhah & Cekaite, 2015). Pour cela, les attitudes positives des enfants envers leurs langues ainsi que le lien émotionnel fort avec les parents seraient des facteurs favorisant l'acquisition et le maintien de la LNon-Soc ainsi que le DBH à long terme. Par exemple, Brehmer (2021a) a constaté auprès de familles russophones en Allemagne le lien entre les attitudes positive envers la langue et la culture russes exprimées par les parents et celles de leurs enfants-adolescents. La même observation a été faite par Tannenbaum et Berkovich (2005) chez les familles russophones en Israël : les adolescents exprimant des liens plus forts avec leurs parents avaient tendance à adopter des attitudes positives envers leur L1.

De même, le ressenti de compétences langagières équilibrées augmente la probabilité d'avoir une meilleure compétence prosociale. Si l'enfant déclare maîtriser les deux langues de façon plutôt équilibrée, les mères estiment qu'il a des meilleures compétences prosociales, mais ce n'était pas nécessairement le cas pour les pères. Nos résultats sont en accord avec les conclusions de Humeau et al. (2023), en ce qui concerne le lien étroit entre l'utilisation de la LNon-Soc par l'enfant bilingue et sa satisfaction de vie. De la même manière, Collins et al. (2011) et Han (2010) ont trouvé que les compétences dans les deux langues sont liées à de meilleures compétences socio-émotionnelles.

Il est également intéressant de noter que le lien avec l'auto-évaluation des compétences langagières s'est révélé moins significatif que pour l'affection langagière, si nous prenons en compte les réponses des deux parents. Enfin, ce travail a pu montrer et reconfirmer que les

attitudes des enfants jouent en effet un rôle significatif dans leur DBH (Zhang & Slaughter-Defoe, 2009; Wilson, 2019).

Dans notre seconde étude, nous avons établi une relation entre les attitudes des parents russophones et les scores de CSA des enfants. Par exemple, une vision plus négative du mélange codique était corrélée avec des scores plus élevés d'aptitudes prosociales. Pareillement, une perception plus négative de l'acquisition bilingue était associée à des scores plus élevés de difficultés comportementales.

Nous interprétons ces résultats de manière suivante. Les parents qui pensent qu'il n'est pas préférable d'utiliser le russe et le français dans la même phrase ont tendance à adopter des stratégies discursives plus monolingues (Lanza, 1992). Cela se traduit par un input plus important en russe ainsi qu'une socialisation langagière renforcée, et donc une meilleure maîtrise du russe chez les enfants, ce qui contribue à son tour à une meilleure compétence prosociale. Les attitudes et les croyances parentales en leur impact influencent leurs choix linguistiques et leurs stratégies d'interaction, ce qui, à son tour, affecte le développement langagier des enfants (De Houwer, 2009). Selon Makarova et al. (2019), les attitudes parentales impactent indirectement la compétence langagière des enfants (à travers l'input). Certes, les parents russophones, ayant participé à l'étude au Canada, étaient globalement très positifs envers le bilinguisme puisqu'ils utilisaient le russe et encourageaient les activités liées à la langue et à la culture.

En ce qui concerne les parents qui trouvent que « c'est perturbant pour les jeunes enfants d'apprendre deux langues en même temps », il est possible que cette vision plus négative envers l'acquisition bilingue soit un résultat des difficultés rencontrées par leurs enfants. Effectivement, les relations de cause à effet ne sont pas toujours faciles à établir. Karpava et al. (2018) ont trouvé que les attitudes envers le bilinguisme et la transmission de la langue russe semblaient être influencées par le succès des parents à élever leurs enfants en tant que bilingues. Quand les compétences langagières bilingues se développent comme attendues, certains parents nourrissent une plus grande certitude qu'ils peuvent réellement avoir un impact (Nakamura, 2019). Les attitudes et les croyances parentales, la culture et l'identité font l'objet de l'étude de la politique linguistique familiale (PLF, *family language policy*), *i.e.*, « comment une famille perçoit et organise l'utilisation des langues »[1] (Hollebeke et al., 2020). La PLF s'intéresse aux facteurs qui influencent la qualité et la quantité de l'input linguistique que reçoivent les enfants et ont finalement un impact sur leurs résultats linguistiques (Slavkov, 2017). Nous avons également constaté le lien entre les attitudes des parents ainsi que les attitudes des enfants eux-mêmes et leur CSA. Nous confirmons donc notre hypothèse (H1) et

[1] "how a family views and organises language use", notre traduction.

nous continuerons la discussion sur la PLF, les profils familiaux différents et le DBH par la suite.

8.1.2 Profils familiaux bilingues

Afin de décrire les profils familiaux distincts selon les 18 variables potentiellement significatives pour le développement bilingue (*cf.* Tableau 41), nous avons réalisé une analyse de la *Classification Ascendante Hiérarchique* (*CAH*) et obtenu quatre *clusters* différents. En nous référent aux caractéristiques du BH (*cf.* Tableau 2), nous avons suggéré que les enfants des trois *clusters* (Clusters 1, 2 et 3) sur quatre expérimentent le développement bilingue plutôt harmonieux, malgré une certaine variation possible selon différentes variables prises en considération (*cf.* Tableau 44).

L'***utilisation des deux langues*** est une manifestation certaine du DBH. De nombreuses études soulignent son importance non seulement pour le développement langagier, mais aussi pour le bien-être des enfants. Boutakidis et al. (2011) ont constaté que la maîtrise de la LH par les adolescents au sein des familles immigrées chinoises et coréennes était positivement liée à leur respect envers leurs parents, une relation médiatisée par la qualité de la communication. D'après Halle et al. (2014), la langue est le principal outil que les parents peuvent utiliser pour transmettre des valeurs et des croyances culturelles. Dès lors, parler la même langue peut améliorer la qualité de la communication entre les parents et les enfants, favorisant ainsi la compréhension culturelle et une vision du monde partagée (Schofield et al., 2012; Sun et al., 2024). Par ailleurs, Dawson et Williams (2008) ont constaté que les enfants hispaniques bilingues, ayant une moindre maîtrise de l'anglais à l'école maternelle, manifestaient davantage de comportements externalisés que leurs pairs ayant une meilleure maîtrise de l'anglais.

Nous avons trouvé que tous les enfants du Cluster 1 (sauf 1), Cluster 2 et Cluster 3 utilisaient les deux langues, alors que tous les enfants du Cluster 4 (sauf un) n'utilisaient pas activement le russe, même s'ils le comprenaient assez bien. En ce qui concerne l'évaluation relative de la compétence langagière des enfants, les résultats variaient. Dans le Cluster 1 (n = 10), neuf enfants ont été estimés comme étant *plus compétents en français*, et pour un enfant, les parents ont rapporté aucune différence entre les langues. Dans le Cluster 3 (n = 12), sept enfants ont été estimés comme étant *meilleurs en russe*, quatre enfants n'ont montré aucune différence de compétence en 2L1 et un enfant a une meilleure compétence relative en français. Quatre enfants du Cluster 2 (n = 9) ont été estimés *meilleurs en russe*, quatre avec *la même compétence dans les deux langues* et un enfant meilleur en français. Quatre enfants du Cluster 4 (n = 5) étaient *plus compétences en français* (et n'utilisaient presque pas le russe) et un enfant avait une compétence égale dans les deux langues. Nous constatons qu'une enfant dans

le Cluster 4 expérimente probablement un DBH, car elle parle activement les deux langues, et qu'elle a été sûrement attribuée à ce groupe pour d'autres ressemblances que la compétence langagière et l'utilisation de la langue[1] (*cf.* 7.3.1 pour le rappel des variables significatives dans la construction des *clusters*).

D'après Hollebeke et al. (2020), les caractéristiques socio-émotionnelles peuvent indiquer une adéquation ou une inadéquation de la PLF, entre ses composantes suivantes : 1) croyances – pratiques ; 2) attentes – réalité ; 3) utilisation de la langue – compétences des différents membres de la famille. Dans une situation positive, on peut observer un lien émotionnel plus fort avec la langue et la culture non-sociétales (Kopeliovich, 2013; Okita, 2002), un bien-être socio-émotionnel accru (Liu et al., 2009) et une meilleure cohésion familiale (Tannenbaum et Berkovich 2005; Tannenbaum et Howie 2002). Le bien-être subjectif est potentiellement lié à des foyers favorables à la LNon-Soc et/ou à une meilleure compétence en LNon-Soc (Hollebeke et al., 2020).

Nos résultats des scores du ***CSA*** pour les clusters ont été significatifs. Les Clusters 3 et 4 se rapprochaient au niveau des évaluations des aptitudes prosociales basses et celles de difficultés comportementales élevées. Le Cluster 3 différait des Clusters 1 et 2 pour les scores du CSA et se caractérisait par les scores les plus bas en aptitudes prosociales et par le niveau le plus élevé de difficultés comportementales. Les enfants du Cluster 4, qui ne parlaient pas activement le russe, ont obtenu les scores de difficultés comportementales les plus élevées, mais pas les enfants du Cluster 3 (même s'ils étaient plus élevés que pour les Clusters 1 et 2, ils étaient toujours dans la moyenne de la norme). Les enfants du Cluster 4 ont également obtenu les scores d'aptitudes prosociales bas, mais ce sont les enfants du Cluster 3 qui ont obtenu les scores d'aptitudes prosociales les plus bas. Étant donné que les enfants du Cluster 3 étaient considérés par leurs parents comme meilleurs en russe, il est probable que leur maîtrise du français LSoc n'était pas suffisante pour une compétence sociale satisfaisante. En revanche, les enfants du Cluster 1, ayant une compétence meilleure en français LSoc, ont obtenu les scores d'aptitudes prosociales élevées.

Ces résultats nous amènent à conclure que l'étude du bien-être opérationnalisé par le CSA semble être un moyen intéressant pour étudier le DBH. Les aptitudes prosociales et les difficultés comportementales établies par cette mesure semblent être des manifestations

[1] Il est possible que cette enfant soit attribuée au Cluster 4 par les variables telles que le *nombre d'activités en russe*, le *soutien à l'apprentissage du russe*, le *nombre de russophones différents,* les *visites de pays russophones*. En effet, la participante se rapprochait des autres par ces réponses, mais elle bénéficiait de la présence de sa grand-mère russophone qui vivait avec la famille au moment de la collecte de donnée et s'occupait beaucoup d'elle.

fiables telles quelles, quoique le statut des langues (Soc *vs*. Non-Soc) doive aussi être pris en considération pour l'interprétation des résultats des aptitudes prosociales.

En ce qui concerne les ***attitudes***, les ***croyances*** et les ***stratégies parentales*** ainsi que la ***fréquence de l'input***, nous avons constaté que le Cluster 4, correspondant au développement bilingue le moins harmonieux de l'échantillon global, se distinguait le plus des autres. Avant tout, leur exposition courante (EC) au russe était plus faible (*M* = 27,9% [10,2], *13,2-41,1*[1]). Ces enfants avaient moins d'opportunités de voyager dans des pays russophones ou de participer à des activités extra-scolaires en russe. Le soutien en langue russe était moins courant parmi leurs parents, qui avaient également un niveau d'études inférieur. Les enfants de ce groupe étaient également moins exposés aux livres en russe. Cependant, ils regardaient souvent des médias en russe (255 minutes/semaine) et avaient un entourage russophone diversifié, y compris des frères et sœurs plus âgés (*cf*. Tableau 44).

Pour les Clusters 1, 2 et 3, l'EC moyenne au russe a été indiquée à 39,7% [14,4]. Cependant, les bilingues du Cluster 1 étaient moins exposés au russe (*M* = 30% [7,06]), et les enfants du Cluster 2 étaient les plus exposés (*M* = 46,4 % [10,7]). Les parents russophones de ces trois *clusters* ont répondu qu'ils n'utilisaient pas le russe et le français dans la même conversation en parlant à leurs enfants. De plus, ils n'ont pas trouvé que « c'est déroutant pour les jeunes enfants d'apprendre deux langues à la fois ». La majorité des parents de ces *clusters* ont un diplôme de Master et appliquent une large gamme d'activités de soutien à l'apprentissage du russe. Enfin, les participants des Clusters 1, 2 et 3 ont visité plus ou moins fréquemment des pays russophones. Presque tous les enfants de ces trois *clusters* participaient activement à des activités extra-scolaires en russe (au moins, l'école du samedi russe). Les enfants ont également bénéficié d'une exposition régulière à des livres en russe. Les clusters 2 et 3 passaient en moyenne moins de temps à regarder des médias en russe (*M* = 162 minutes/par semaine [166]) que le cluster 1 (*M* = 294 minutes/par semaine) et avaient un entourage russophone plus varié avec trois à quatre locuteurs russes différents, comparé à deux locuteurs pour le Cluster 1. Les familles des Clusters 1, 2 et 3 déclarent lire à leurs enfants presque tous les jours.

Nos retombées sont en accord avec la littérature sur les attitudes et leur impact indirect sur le développement bilingue (*cf. infra* 8.1.1) et sur le rôle crucial de l'input en quantité (*i.e.*, exposition courante) et en qualité (*i.e.*, activité de soutien à l'apprentissage, visite des pays russophones, activités extra-scolaire en russe, littératie, diversité de locuteur) (*e.g.*, De Cat, 2024).

[1] En prenant en compte le fait qu'une participante attribuée à ce cluster avait une compétence égale dans les deux langues et l'input le plus important par rapport aux autres enfants du cluster (41,1%), la moyenne du cluster est plus élevée. Les enfants qui n'utilisaient pas le russe avant le seuil d'input en russe <30%.

Nous avons également recueilli les informations sur les attentes et les ressentis des parents par rapport à l'éducation et à la situation bilingue, mais nous avons pris la décision de ne pas les traiter pour des raisons d'équilibre entre les concepts angulaires de la présente thèse. Nous n'avons pas pu inclure toutes les remarques des enfants non plus, obtenues lors de l'entretien sur le bilinguisme et la tâche du portrait langagier commenté. Ultérieurement, ces données pourront non seulement préciser les profils familiaux mais aussi contribuer à l'appréhension des concepts du BH, du DBH et de l'EBH. L'étude de la PLF est, par conséquent, une étape nécessaire pour la meilleure compréhension du sujet.

Dans l'ensemble, nos descriptions des profils familiaux plus « harmonieux » semblent tout à fait en accord avec le concept « *Happylingual* » (Kopeliovich, 2013). Ce dernier pourrait être un cadre complémentaire propice à une meilleure compréhension du DBH. Selon cette mère-chercheure, « *Happylingual* » est « une PLF fondamentalement optimiste, <…> qui accepte la réalité sociolinguistique telle qu'elle est, sans attentes irréalistes et sans critique »[1] (Kopeliovich, 2013, p. 273). Elle préconise une approche bienveillante envers toutes les langues de l'enfant, consistant à soutenir autant que possible la LNon-Soc tout en respectant les préférences linguistiques de l'enfant, même si elles ne correspondent pas aux attentes des parents. Après tout, c'est le lien émotionnel entre eux qui compte le plus. Il vaut mieux « relâcher le contrôle plutôt que de nuire aux enfants (peu importe à quel point l'impact négatif semble minime et caché) »[2] (Kopeliovich, 2013, p. 273). En réalité, n'est-ce pas cela, le seul équilibre véritablement recherché ?

8.1.3 Bien-être, input et fluence

Pour la question sur la relation entre le bien-être, l'input et la fluence, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

> (H2) *Plus l'enfant est fluent dans les deux langues, plus son CSA sera évalué comme positif et, en conséquence, plus le développement bilingue sera harmonieux* ;
>
> (H3) *Un input plus équilibré entre les deux langues contribue au CSA des enfants bilingue.*

Notre deuxième hypothèse (H2) est validée pour la fluence en tant que compétence relative auto-évaluée par les enfants (*cf.* 8.1.1), ainsi que pour l'utilisation des deux langues par les enfants (*cf.* 8.1.2). Les enfants qui ont évalué leur compétence relative comme plus équilibrée ont obtenu scores d'aptitudes prosociales plus élevés. De même, quatre enfants du

[1] "<…> an ultimately optimistic family language policy <…> taking the sociolinguistic reality as it is: without unrealistic expectations and without criticism", notre traduction.
[2] "<…> release the control rather than hurt the children (no matter how tiny and covert the negative impact seems)", notre traduction.

Cluster 4 ne s'exprimaient pas en russe, et de ce fait absolument disfluents dans une de leurs langues, ont obtenu scores de difficultés comportementales les plus élevées et scores d'aptitudes prosociales bas. En revanche, nous n'avons trouvé aucun lien significatif entre la fluence de production et le CSA.

Notre troisième hypothèse (H3) n'est pas validée. Nos résultats ont montré que la quantité de l'input (dans notre cas, l'*EC au russe*) n'était pas significativement liée aux scores du CSA des enfants, ni aux difficultés comportementales, ni aux aptitudes prosociales. D'un autre côté, deux mesures de la qualité de l'input étroitement liées – le *nombre d'activités en russe* et le *temps relatif des activités en russe* par semaine – étaient négativement corrélées avec les difficultés comportementales. En d'autres termes, les enfants qui avaient moins d'activités et passaient moins de temps en russe avaient un niveau plus élevé de difficultés comportementales rapporté par leurs parents.

Ces résultats sont cohérents avec les conclusions de Sun (2019), qui a trouvé que la fréquence de lecture à domicile et les visites à la bibliothèque étaient négativement et significativement associées au niveau de difficultés comportementales des enfants. De plus, le nombre de jours de lecture à domicile était également positivement et significativement lié aux aptitudes prosociales des enfants. Selon l'auteure, les activités de lecture à domicile étaient plus importantes pour les scores du CSA des enfants que l'exposition à la langue. Nous n'avons pas pu observer la même chose pour les activités de littératie, étant donné que la majorité des familles ont rapporté lire à leurs enfants tous les soirs, que ce soit en russe ou en français.

8.2 Rôle de l'input

De nombreuses études témoignent que les enfants d'âge préscolaire bilingues, voire même les tout-petits, tendent à montrer un développement plus avancé dans la langue dans laquelle ils reçoivent le plus d'input (*e.g.*, De Houwer, 2018; Hoff, 2018; Hoff et al., 2012; Unsworth, 2013, 2016a). Selon Schwartz (2020), la PLF contribue à « la création d'un contexte favorable à la langue, d'une atmosphère joyeuse et ludique, de sources diverses d'input linguistique, et les retours positifs, [qui] est plus importante que la quantité dans l'interaction parent-enfant »[1] (p. 197).

Notre travail a comme second objectif de mieux comprendre le rôle de l'input dans le développement linguistique et le bien-être (le DBH) en tentant de :

2a. Déterminer la quantité d'input en russe LNon-Soc suffisant et nécessaire pour le DBH ;

[1] "creating a language-conducive context a joyful, playful atmosphere and diverse sources of language input, providing positive feedback, is more important than quantity in parent–child interaction", notre traduction.

2b. Déterminer les caractéristiques qualitatives de l'input en russe LNon-Soc les plus significatives pour le DBH, notamment dans le cas d'une exposition moins importante quantitativement ;

2c. Déterminer le seuil de l'input suffisant et nécessaire en russe LNon-Soc, permettant à l'enfant bilingue d'utiliser la LNon-Soc.

Nous avons formulé les deux hypothèses à ce sujet comme suit : *les enfants bilingues français-russe seront plus fluents en russe LNon-Soc, s'ils sont exposés à un input plus consistant en termes de* (H4) *quantité de l'input* (Objectif 2a) *et de* (H5) *qualité de l'input* (Objectif 2b).

8.2.1 Quantité et qualité de l'input vs. fluence de production

L'étude des données concernant la fluence de production en russe LNon-Soc et en français LSoc nous permet de dire que l'exposition à la langue russe n'était pas liée à la fluence de production des enfants en français, mais que le dégrée d'*EC au russe* était corrélée à la fluence de production en russe. Cette corrélation est positive pour la mesure de la fluence composite, le *nombre moyen de syllabes par séquence* (*MEAN SYLLABLES PER RUN*), et négative pour les aspects de la fluence de répartition (le *ratio des pauses remplies aux pauses silencieuses*, *RATIO OF FILLED TO SILENT PAUSES*) et de réparation (le *nombre de disfluences* [*NUMBER OF DISFLUENCIES*], ainsi que pour le *nombre de pauses remplies par minute* [*NUMBER OF FILLED PAUSES PER MINUTE*]). Cela implique que les enfants exposés à une plus grande quantité de russe par semaine ont tendance à produire des phonations plus longues en termes de syllabes sans interruptions, qu'il s'agisse de pauses silencieuses ou remplies. Ce style de parole est davantage associé à un discours expert : par exemple, dans l'étude de Kahng (2014), les locuteurs natifs anglophones produisaient plus de syllabes par séquence, utilisaient moins de corrections et de pauses silencieuses par minute que les locuteurs L2.

De même, les enfants qui reçoivent une plus grande quantité de l'input en russe présentent moins de disfluences (telles que des répétitions, des reformulations et des faux départs) dans leurs narrations et utilisent moins de pauses remplies (*fillers*) par rapport aux enfants moins exposés au russe. Il est intéressant de noter qu'une exposition accrue au russe est associée à une tendance à faire des pauses silencieuses dans les productions orales des enfants plutôt qu'à utiliser des *fillers*. Bien que les pauses remplies soient effectivement produites par des locuteurs compétents (voir Kahng, 2014), leur présence peut être vue comme des « symptômes de certains problèmes de parole »[1] (Clark & Fox Tree, 2002, p. 75).

[1] "*symptoms* of certain problems in speaking", notre traduction.

Cohen & Mazur-Palandre (2018) ont découvert que diverses mesures de la quantité de l'input (telles que l'***exposition courante*** et l'***exposition cumulative***, ainsi que les pratiques de ***lecture partagée***) étaient des indicateurs plus efficaces de la ***fluence de réparation***, où les disfluences servent d'indicateurs de l'effort de formulation, plutôt que des aspects liés à la rapidité ou à la fluence de répartition. Selon les chercheures, les disfluences observées dans les productions orales des enfants peuvent refléter des vulnérabilités au sein de leurs systèmes linguistiques. Ainsi, une exposition courante au russe plus élevée était corrélée à une réduction des disfluences et à une diminution de l'utilisation de *fillers* pour l'histoire de Michka, qui implique des narrations préparées des enfants. Il serait intéressant de confirmer cette tendance en analysant les résultats de la tâche du récit *MAIN* (*cf.* 5.3.2.1) qui évalue le discours spontané des enfants.

Quant à la seule variable qualitative de l'input positivement corrélée à une des mesures de la fluence de répartition, le *taux de pauses à l'extérieur d'un énoncé* (*PAUSE RATE AT AN UTTERANCE BOUNDARY*). Les jeunes bilingues faisaient plus de pauses entre les énoncés quand leurs parents russophones déclaraient entreprendre plus d'actions différentes pour soutenir l'apprentissage du russe. Comme la position des pauses est considéré comme un prédicteur de la compétence linguistique, les pauses à l'intérieur des énoncés sont perçues comme plus disfluentes par rapport aux pauses entre les énoncés, qui s'alignent avec le processus habituel de planification du discours (Kahng, 2018).

Nous avons pu confirmer nos deux hypothèses concernant l'impact de la quantité (H4) et de la qualité (H5) de l'input en russe LNon-Soc sur la fluence de productions orales dans cette langue.

8.2.2 Seuil minimal ?

La question du seuil de l'input suffisant et requis en russe LNon-Soc permettant à l'enfant bilingue d'utiliser la Non-Soc (Objectif 2c) a été reléguée au second plan, des analyses supplémentaires étant indispensables.

Sur la base des résultats obtenus pour notre échantillon, nous suggérons toutefois qu'un seuil minimal d'environ 30% d'EC à la LNon-Soc pourrait être potentiellement critique pour que les enfants bilingues utilisent (ou continuent à utiliser) les deux langues — un facteur crucial du DBH, — et expérimentent un bien-être socio-émotionnel. Nos résultats indiquent cependant qu'il n'y a pas de corrélation directe entre le degré d'EC à la LNon-Soc et le CSA, ce qui voudrait dire que le bien-être socio-émotionnel des enfants bilingues n'est pas directement lié à la quantité de l'input hebdomadaire dans toutes leurs langues. En revanche, l'EC à la LNon-Soc est un facteur lié à sa maîtrise, notamment à l'aisance avec laquelle les enfants s'expriment dans cette langue. Ainsi, un seuil d'environ 40% d'EC semble probablement

optimal pour atteindre une compétence en russe LNon-Soc comparable à la compétence en français LSoc, selon les évaluations de la compétence langagière relative faite par les deux parents.

Cependant, étant donné que 60% de tous les participants avaient moins de 40% d'*EC au russe*, la diversité des locuteurs russophones (grands-parents, éducateurs), les visites de pays russophones, les activités extrascolaires en russe (*e.g.*, « école russe ») et les multiples stratégies parentales pour soutenir l'apprentissage du russe dans la vie quotidienne sont apparues comme des facteurs significatifs dans le développement linguistique, contribuant également à un BH.

Ces chiffres ne constituent ni des affirmations ni des recommandations à suivre, et nécessitent d'être affinés par des analyses supplémentaires impliquant davantage de données, notamment des mesures de compétence objectives.

8.3 Limites et perspectives

Ce travail de thèse a permis de faire avancer notre compréhension du DBH chez les jeunes enfants russe-français, mais il n'est pas exempt de limites qui doivent être prises en compte.

Tout d'abord, la taille de l'échantillon, bien que suffisante pour une étude exploratoire (et surtout réalisable), limite la généralisation des résultats à l'ensemble de la population franco-russe. Avec un échantillon de 37 jeunes bilingues simultanés (2L1), les conclusions doivent être interprétées avec prudence, notamment en ce qui concerne la comparaison des clusters obtenus. Néanmoins, à notre connaissance, il s'agit du premier corpus de cette envergure (N = 50) portant sur une combinaison de langues peu étudiée (russe-français), et comprenant des données multiples (*e.g.*, enregistrements des narrations des enfants dans trois conditions différentes – répétition, récit, production préparée, – enregistrements des récits des parents et des entretiens avec les enfants, portraits langagiers commentés, réponses aux divers questionnaires, *cf.* 5.4.1 pour tout le contenu du corpus FRuBiC).

De plus, nous avons recueilli des données pour les jeunes bilingues L2P (n = 12), ce qui permettra de comparer deux types d'acquisition bilingue précoce par la suite. Il serait toutefois souhaitable de collecter davantage de données, notamment pour les enfants L2P, afin de renforcer la robustesse des analyses. De plus, il est possible que des variations individuelles ou contextuelles non prises en compte dans cette étude aient influencé les résultats obtenus. Toutefois, nous avons aussi tenté de prendre en considération des covariables potentielles, notamment les différences individuelles (ordre de naissance, taille de la famille, SSE de la famille, sexe).

Il convient de retenir qu'un des facteurs principaux associés aux difficultés psychosociales de l'enfant est le bien-être du parent répondant (Gupta et al., 2012; Hazo et al., 2023) qui pourrait évaluer le comportement social et affectif de l'enfant d'une manière plus sévère. De l'autre côté, les parents peuvent aussi être plus enclins à exagérer les aspects positifs et à sous-évaluer les comportements problématiques de leurs enfants (Kristoffersen et al., 2015). Pour cela, il serait important d'inclure dans de futures études les évaluations de tous les *adultes significatifs*, non seulement les parents mais aussi les éducateurs. Étant donné que le sexe des enfants a également un impact sur l'évaluation de leur CSA (Sun et al., 2021), il serait préférable d'avoir un échantillon plus grand pour pouvoir inclure ce facteur dans les analyses. De surcroît, comme nos données ont été collectées pendant la pandémie de Covid-19, il est plausible que le bien-être des enfants ainsi que celui de leurs parents rapporteurs ait été affecté par cette situation exceptionnelle (Hazo et al., 2023).

L'impact de la pandémie de Covid-19 sur la collecte des données ne peut être ignoré. Les adaptations nécessaires, telles que les passations en ligne, ont pu modifier les comportements langagiers des enfants, introduisant ainsi des biais potentiels dans les données. La pandémie, avec ses effets sur les interactions sociales et les routines familiales, a également pu influencer les résultats de manière significative. De plus, étant donné que la collecte des données a eu lieu après le premier long confinement, certains enfants ont bénéficié d'un input en russe plus important durant cette période, ce qui pourrait avoir renforcé leur compétence linguistique à long terme.

Les méthodes d'évaluation de la compétence langagière se sont principalement appuyées sur trois approches : (a) les évaluations relatives fournies par les parents, (b) les auto-évaluations des enfants, et (c) l'accomplissement ou non de la tâche de production orale Michka. Bien que les rapports parentaux soient généralement considérés comme fiables, les outils que nous avons adaptés et utilisés pour évaluer les enfants n'ont pas été standardisés. En ce qui concerne les mesures observables, nous avons réalisé trois tâches de production orale qui offrent des sources de données directes particulièrement riches.

Nous avons analysé les données sur la fluence de production orale préparée pour la tâche Michka. La particularité de cette tâche consiste en input supplémentaire fourni (et enregistré) en russe par les parents russophones. À travers des histoires racontées par les parents, on peut obtenir la connaissance sur l'exposition absolue (*cf.* 2.2.3.6). Quant à la fluence de production, il serait pertinent de l'étudier dans les tâches de répétition et de récit (*MAIN*, *cf.* 5.3.2.1).

En conclusion, ces relations mises en évidence contribuent à la meilleure compréhension du DBH, en établissant le lien entre les ressentis et les attitudes de l'enfant bilingue avec son bien-être manifesté par le CSA évalué. Or, il reste encore à préciser la nature bidirectionnelle de ce lien entre le bilinguisme et le bien-être, en menant une étude longitudinale afin

d'examiner la causalité de l'expérience bilingue et le CSA ainsi que les relations familiales et le développement de la LNon-Soc (Humeau et al., 2023 ; Tannenbaum & Berkovich, 2005; Sun et al., 2021). Nos résultats soulignent l'importance d'examiner les expériences individuelles au sein des familles bilingues dans le contexte d'une description détaillée du DBH. À cet égard, Sun (2023) propose le cadre conceptuel de l'Expérience Bilingue Harmonieuse, nécessitant des études longitudinales à grande échelle afin de vérifier la chaîne potentielle d'effets unidirectionnels ou bidirectionnels.

Enfin, l'étude s'est concentrée sur les familles mixtes franco-russes, ce qui pourrait introduire un biais lié aux spécificités culturelles et sociales de ce groupe. Historiquement, la France a entretenu une relation privilégiée avec la culture et la langue russes, témoignant d'une certaine russophilie. Malgré le contexte politique actuel, qui pourrait potentiellement nuire à la transmission du russe, la communauté russophone en France s'efforce de préserver la langue russe dans la vie quotidienne tout en cherchant à renforcer sa place dans le système éducatif national. Par exemple, le russe est enseigné dans certains collèges et lycées, qu'ils soient publics ou privés, ainsi qu'au sein des universités. De nombreuses associations russophones proposent des activités extrascolaires destinées aux enfants d'âge préscolaire et aux élèves du primaire, afin de soutenir l'apprentissage du russe. Les parents russophones, généralement ayant un niveau d'études assez élevé, sont souvent conscients de leur rôle crucial dans le développement linguistique de leurs enfants et sont bien informés sur les pratiques qui favorisent une éducation bilingue. Cependant, il reste difficile de mobiliser les parents qui ne transmettent pas leur LM à leurs enfants et qui montrent peu d'intérêt pour le bilinguisme. Les résultats pourraient différer dans d'autres contextes culturels ou dans des familles où les deux parents partagent la même LNon-Soc (familles L2P). L'exploration de ces aspects dans des études futures serait essentielle pour une compréhension plus complète du DBH.

En outre, l'étude des stratégies parentales pour soutenir le bilinguisme dans des contextes de faible input en LNon-Soc mérite une attention particulière. Les pratiques telles que la lecture d'histoires, la participation à des activités culturelles ou l'interaction avec des locuteurs natifs pourraient jouer un rôle crucial dans le maintien et le développement des compétences en LNon-Soc. Explorer ces stratégies pourrait non seulement enrichir la compréhension du DBH, mais aussi fournir des outils pratiques aux familles bilingues.

Conclusion

Cette thèse a permis de mieux caractériser le développement bilingue harmonieux chez les jeunes enfants franco-russes, en mettant l'accent sur les relations complexes entre l'input, la compétence langagière sous forme de la fluence de production, et le bien-être socio-émotionnel. L'objectif était d'apporter une contribution significative à la compréhension de ces dynamiques dans un contexte bilingue spécifique, tout en identifiant les facteurs-clés qui favorisent un développement bilingue plus harmonieux et équilibré.

Les résultats de cette recherche confirment l'importance cruciale de l'input dans le développement des compétences langagières en production des enfants bilingues. Nous avons démontré que la quantité et la qualité de l'input en LNon-Soc sont significatives pour l'utilisation et la maîtrise de cette langue. En particulier, un seuil minimal d'exposition courante à la LNon-Soc de 30% semble être nécessaire pour que les enfants continuent à utiliser activement les deux langues. Cependant, il est également apparu que la qualité de l'input, incluant la diversité des interactions et des activités, joue un rôle tout aussi, sinon plus, important que la quantité. Les enfants bénéficiant d'un input riche et varié montrent une aisance langagière accrue, même dans des contextes où l'exposition courante à la LNon-Soc est quantitativement réduite.

Par ailleurs, cette thèse a révélé que le bien-être socio-émotionnel des enfants bilingues n'est pas directement corrélé à la quantité d'input reçue, mais plutôt à la qualité des interactions linguistiques et à l'attitude des parents vis-à-vis du bilinguisme. Un environnement familial qui soutient et valorise l'usage des deux langues favorise non seulement le développement langagier, mais aussi le bien-être émotionnel des enfants, ce qui constitue un aspect central du développement bilingue harmonieux. De plus, l'agentivité des enfants et leurs attitudes envers les langues sont également liées à leur bien-être socio-émotionnel, suggérant l'importance d'avoir des attitudes positives envers le bilinguisme. L'engagement des parents dans la transmission des langues se révèle ainsi déterminant pour un développement bilingue plus harmonieux.

Les contributions théoriques de cette thèse sont multiples. Tout d'abord, elle enrichit la littérature sur le bilinguisme précoce en proposant un cadre analytique qui intègre à la fois des mesures quantitatives et qualitatives de l'input linguistique, tout en tenant compte des aspects socio-émotionnels du développement de l'enfant. Ensuite, elle souligne la nécessité de repenser les concepts de « maîtrise » et de « compétence » dans un contexte bilingue, en mettant en lumière le caractère souvent inégal et complémentaire des compétences dans les deux langues. Enfin, cette recherche invite à une réflexion sur l'importance de l'engagement

parental et sur la manière dont les politiques linguistiques familiales peuvent être conçues pour soutenir efficacement le développement bilingue harmonieux.

D'un point de vue pratique, les résultats de cette thèse offrent des recommandations claires pour les parents, les éducateurs, et les décideurs. Il est crucial de soutenir les familles dans la mise en place de stratégies linguistiques adaptées qui permettent non seulement de maximiser l'input en LNon-Soc, mais aussi de garantir que cet input soit riche et varié. Les interventions éducatives devraient également inclure des conseils sur la manière de maintenir un environnement linguistique positif et encourageant, qui valorisant le bilinguisme sans exercer de pression excessive sur l'enfant.

En conclusion, cette thèse a apporté des contributions significatives à l'étude du bilinguisme précoce, en mettant en lumière les facteurs qui favorisent un développement linguistique harmonieux et un bien-être socio-émotionnel optimal chez les enfants franco-russes. Elle ouvre la voie à de nouvelles recherches qui pourront approfondir et étendre ces résultats, avec pour objectif ultime de soutenir et d'encourager un bilinguisme épanouissant et durable pour les générations futures.

Bibliographie

Abdelilah-Bauer, B. (2015). *Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. La Découverte. https://www.cairn.info/le-defi-des-enfants-bilingues--9782707185334.htm

Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism. *Review of Educational Research*, *80*(2), 207–245. https://doi.org/10.3102/0034654310368803

Akinci, M.-A. (2016). Le bilinguisme des enfants turcophones issus de familles. In C. Hélot & J. Erfurt (Eds.), *L'éducation bilingue en France: Politiques linguistiques, modèles et pratiques* (pp. 473–486). Éditions Lambert Lucas. https://hal.science/hal-02366346

Akinci, M.-A., & Jisa, H. (2001). Développement de la narration en langue faible et forte: Le cas des connecteurs. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *14*, 87–110. https://doi.org/10.4000/aile.1431

Alazard, C. (2013). *Rôle de la prosodie dans la fluence en lecture oralisée chez des apprenants de Français Langue Étrangère* [thèse de doctorat, Université de Toulouse-Le Mirail]. HAL thèses. https://theses.hal.science/tel-00944968

Altman, C., Burstein Feldman, Z., Yitzhaki, D., Armon Lotem, S., & Walters, J. (2014). Family language policies, reported language use and proficiency in Russian – Hebrew bilingual children in Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *35*(3), 216–234. https://doi.org/10.1080/01434632.2013.852561

Ambridge, B., & Lieven, E. V. M. (2011). *Child Language Acquisition: Contrasting Theoretical Approaches* (1st ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511975073

Antonijevic-Elliott, S., Lyons, R., O' Malley, M. P., Meir, N., Haman, E., Banasik, N., Carroll, C., McMenamin, R., Rodden, M., & Fitzmaurice, Y. (2020). Language assessment of monolingual and multilingual children using non-word and sentence repetition tasks. *Clinical Linguistics & Phonetics*, *34*(4), 293–311. https://doi.org/10.1080/02699206.2019.1637458

Ardila, A. (2007). *Bilingualism in the contemporary world*. Nova Science Publishers, Inc.

Armon-Lotem, S., Joffe, S., Abutbul-Oz, H., Altman, C., & Walters, J. (2014). Language exposure, ethnolinguistic identity and attitudes in the acquisition of Hebrew as a second language among bilingual preschool children from Russian-and English-speaking backgrounds. In *Dans T. Grüter et J. Paradis (dir.), Input and experience in bilingual development* (pp. 77–98). John Benjamins Publishing Company.

Armon-Lotem, S., & Meir, N. (2018). The Nature of Exposure and Input in Early Bilingualism. In A. De Houwer & L. Ortega (Eds.), *The Cambridge Handbook of Bilingualism* (1st ed., pp. 193–212). Cambridge University Press.

Armon-Lotem, S., & Ohana, O. (2017). A CDI study of bilingual English-Hebrew children – frequency of exposure as a major source of variation. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *20*(2), 201–217. https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1179257

Armon-Lotem, S., Walters, J., & Gagarina, N. (2011). The impact of internal and external factors on linguistic performance in the home language and in L2 among Russian-Hebrew and Russian-German preschool children. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, *1*(3), 291–317.

Auriacombe, S., Grossman, M., Carvell, S., Gollomp, S., Stern, M. B., & Hurtig, H. I. (1993). Verbal Fluency Deficits in Parkinson's Disease. *Neuropsychology*, *7*(2), 182–192.

Bail, A., Morini, G., & Newman, R. S. (2015). Look at the gato! Code-switching in speech to toddlers. *Journal of Child Language*, *42*(5), 1073–1101. https://doi.org/10.1017/S0305000914000695

Bailleul, O. (2017). *Aspects psycholinguistiques du développement du bilinguisme précoce: Une étude de cas d'un enfant bilingue français-russe de 2 à 4 ans* [thèse de doctorat, Université de Rouen Normandie]. HAL thèses. https://theses.hal.science/tel-01700913

Bailleul, O. (2018). *CHILDES Russian-French Bailleul Corpus* [Dataset]. TalkBank. https://doi.org/10.21415/T5F10F

Baker, C. (2007). *Foundations of Bilingual: Education and Bilingualism* (4th ed.). Multilingual Matters LTD.

Barnes, J., & Garcia, I. (2013). Vocabulary growth and composition in monolingual and bilingual Basque infants and toddlers. *International Journal of Bilingualism*, *17*(3), 357–374. https://doi.org/10.1177/1367006912438992

Bastianello, T., Lorenzini, I., Nazzi, T., & Majorano, M. (2023). The Language ENvironment Analysis system (LENA): A validation study with Italian-learning children. *Journal of Child Language*, 1–21. https://doi.org/10.1017/S0305000923000326

Bedore, L. M., Peña, E. D., Griffin, Z. M., & Hixon, J. G. (2016). Effects of Age of English Exposure, Current Input/Output, and grade on bilingual language performance. *Journal of Child Language*, *43*(3), 687–706. https://doi.org/10.1017/S0305000915000811

Bedore, L. M., Peña, E. D., Summers, C. L., Boerger, K. M., Resendiz, M. D., Greene, K., Bohman, T. M., & Gillam, R. B. (2012). The measure matters: Language dominance profiles across measures in Spanish–English bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, *15*(3), 616–629. https://doi.org/10.1017/S1366728912000090

Bedretdinova, D. (2021, September 16). *Naučnyj proekt Frubic (Universitet Tuluza-Žan Žores) iščet učastnikov dlja issledovanija russko-francuzskix dvujazyčnyx detej (5 let) [The FRuBiC research project (University of Toulouse Jean Jaurès) is looking for participants for a study of Russian-French bilingual children (5 yo)].* Conseil de Coordination Des Compatriotes Russes En France. https://conseil-russes-france.org/ru/novosti/nauchnyj-proekt-frubik-universitet/

Benmamoun, E., Montrul, S., & Polinsky, M. (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics*, *39*(3–4). https://doi.org/10.1515/tl-2013-0009

Berthele, R. (2021). The Extraordinary Ordinary: Re-engineering Multilingualism as a Natural Category. *Language Learning*, *71*(S1), 80–120. https://doi.org/10.1111/lang.12407

Bialystok, E. (2004). *Bilingualism in development: Language, Literacy, and Cognition* (2e ed.). Cambridge University Press.

Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, *12*(1), 3–11. https://doi.org/10.1017/S1366728908003477

Blom, E. (2010). Effects of input on the early grammatical development of bilingual children. *International Journal of Bilingualism*, *14*(4), 422–446. https://doi.org/10.1177/1367006910370917

Blom, E., & Soderstrom, M. (2020). Introduction. *Journal of Child Language*, *47*(1), 1–4. https://doi.org/10.1017/S0305000919000862

Bloomfield, L. (1973). *Language* (12th ed.). George Allen & Unwin.

Boersma, P., & Weenink, D. (2024). *Praat: Doing phonetics by computer* (Version 6.4.12) [Computer software]. http://www.praat.org/

Bogoyavlenskaya, Y. (2024, March 18). *Le russe comme langue d'héritage en France: Analyse des anomalies dans le domaine nominal* [Conference session]. Séminaire Langues d'héritage, Structures Formelles du Langage, Université Paris 8. https://www.sfl.cnrs.fr/fr/seminaire-langues-dheritage-yuliya-bogoyavlenskaya-universite-federale-de-loural-russie

Bohman, T. M., Bedore, L. M., Peña, E. D., Mendez-Perez, A., & Gillam, R. B. (2010). What you hear and what you say: Language performance in Spanish–English bilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *13*(3), 325–344. https://doi.org/10.1080/13670050903342019

Bohnacker, U., & Gagarina, N. (2019). Background on MAIN – Revised, how to use it and adapt it to other languages. *ZAS Papers in Linguistics*, *63*, iv–xii.

Bosch, L., & Sebastián-Gallés, N. (2003). Simultaneous bilingualism and the perception of a language-specific vowel contrast in the first year of life. *Language and Speech*, *46*(Pt 2-3), 217–243. https://doi.org/10.1177/00238309030460020801

Bosker, H. R., Pinget, A.-F., Quené, H., Sanders, T., & de Jong, N. H. (2013). What makes speech sound fluent? The contributions of pauses, speed and repairs. *Language Testing*, *30*(2), 159–175. https://doi.org/10.1177/0265532212455394

Böttcher, M., & Zellers, M. (2024). Do you say uh or uhm? A cross-linguistic approach to filler particle use in heritage and majority speakers across three languages. *Frontiers in Psychology*, *15*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1305862

Bourdoux, F., Rossi, C., Morgenstern, A., Parisse, C., & Caët, S. (2009, February). *Guide dynamique d'utilisation de CLAN pour le projet Léonard*. https://childes.talkbank.org/intro/leonard.doc

Boutakidis, I. P., Chao, R. K., & Rodríguez, J. L. (2011). The role of adolescents' native language fluency on quality of communication and respect for parents in Chinese and Korean immigrant families. *Asian American Journal of Psychology*, *2*(2), 128–139. https://doi.org/10.1037/a0023606

Bradshaw, J. (2019). Les études sur le bien-être subjectif des enfants. Quelques points de discussions. *Revue des politiques sociales et familiales*, *131*(1), 97–108. https://doi.org/10.3406/caf.2019.3347

Brehmer, B. (2021a). Maintenance of Russian as a heritage language in Germany: A longitudinal approach. *Russian Journal of Linguistics*, *25*(4), Article 4. https://doi.org/10.22363/2687-0088-2021-25-4-855-885

Brehmer, B. (2021b). Slavic Heritage Languages around the Globe. In S. Montrul & M. Polinsky (Eds.), *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics* (1st ed., pp. 13–44). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108766340.003

Brehmer, B., & Kurbangulova, T. (2017). Lost in transmission?: Family language input and its role for the development of Russian as a heritage language in Germany. In L. Isurin & C. M. Riehl (Eds.), *IMPACT: Studies in Language, Culture and Society* (Vol. 44, pp. 225–268). John Benjamins Publishing Company. https://benjamins.com/catalog/impact.44.08bre

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, *32*, 513–531.

Bruyneel, E., Demurie, E., Boterberg, S., Warreyn, P., & Roeyers, H. (2021). Validation of the Language ENvironment Analysis (LENA) system for Dutch. *Journal of Child Language*, *48*(4), 765–791. https://doi.org/10.1017/S0305000920000525

Buac, M., Gross, M., & Kaushanskaya, M. (2014). The Role of Primary Caregiver Vocabulary Knowledge in the Development of Bilingual Children's Vocabulary Skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *57*(5), 1804–1816. https://doi.org/10.1044/2014_JSLHR-L-13-0055

Busch, T., Sangen, A., Vanpoucke, F., & Van Wieringen, A. (2018). Correlation and agreement between Language ENvironment Analysis (lena™) and manual transcription for Dutch natural language recordings. *Behavior Research Methods*, *50*(5), 1921–1932. https://doi.org/10.3758/s13428-017-0960-0

Byers-Heinlein, K. (2013). Parental language mixing: Its measurement and the relation of mixed input to young bilingual children's vocabulary size. *Bilingualism: Language and Cognition*, *16*(1), 32–48. https://doi.org/10.1017/S1366728912000120

Byers-Heinlein, K., Burns, T. C., & Werker, J. F. (2010). The roots of bilingualism in newborns. *Psychological Science*, *21*(3), 343–348. https://doi.org/10.1177/0956797609360758

Byrd, C. T., Bedore, L. M., & Ramos, D. (2015). The Disfluent Speech of Bilingual Spanish–English Children: Considerations for Differential Diagnosis of Stuttering. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *46*(1), 30–43. https://doi.org/10.1044/2014_LSHSS-14-0010

Calvet, N. (2014). *Mémoire sémantique : Fluence verbale et organisation du réseau lexicosémantique dans la schizophrénie. À propos de trois observations* [mémoire présenté en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste, Université de Bordeaux]. DUMAS. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01084614

Camps, J.-F. (2023). Chapitre 10. La classification hiérarchique ascendante. In C. Solier, L. Soulier, & N. Ezzedine (Eds.), *Introduction aux statistiques en sciences du langage. Traitement et analyse de données avec R* (Dunod, pp. 262–288).

Canault, M., Le Normand, M.-T., Foudil, S., Loundon, N., & Thai-Van, H. (2016). Reliability of the Language ENvironment Analysis system (LENA™) in European French. *Behavior Research Methods*, *48*(3), 1109–1124. https://doi.org/10.3758/s13428-015-0634-8

Candea, M. (2000). *Contribution à l'étude des pauses silencieuses et des phénomènes dits « d'hésitation » en français oral spontané. Etude sur un corpus de récits en classe de français*. [thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III]. HAL thèses. https://theses.hal.science/tel-00290143

Carbajal, M. J., & Peperkamp, S. (2020). Dual language input and the impact of language separation on early lexical development. *Infancy*, *25*(1), 22–45. https://doi.org/10.1111/infa.12315

Carpenter, S., & O'Connell, D. C. (1988). More than meets the ear: Some variables affecting pause reports. *Language & Communication*, *8*(1), 17–27. https://doi.org/10.1016/0271-5309(88)90003-1

Carroll, S. E. (2017). Exposure and input in bilingual development. *Bilingualism: Language and Cognition*, *20*(1), 3–16. https://doi.org/10.1017/S1366728915000863

Cartmill, E. A., Armstrong, B. F., Gleitman, L. R., Goldin-Meadow, S., Medina, T. N., & Trueswell, J. C. (2013). Quality of early parent input predicts child vocabulary 3 years later. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *110*(28), 11278–11283. https://doi.org/10.1073/pnas.1309518110

Cattani, A., Abbot-Smith, K., Farag, R., Krott, A., Arreckx, F., Dennis, I., & Floccia, C. (2014). How much exposure to English is necessary for a bilingual toddler to perform like a monolingual peer in language tests?: Language exposure and bilingual screening. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *49*(6), 649–671. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12082

Chambers, F. (1997). What do we mean by fluency? *System*, *25*(4), 535–544.

Chondrogianni, V., & Marinis, T. (2011). Differential effects of internal and external factors on the development of vocabulary, tense morphology and morpho-syntax in successive bilingual children. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, *1*(3), 318–345. https://doi.org/10.1075/lab.1.3.05cho

Clark, H., & Fox Tree, J. E. (2002). Using uh and um in spontaneous speaking. *Cognition*, *84*(1), 73–111. https://doi.org/10.1016/S0010-0277(02)00017-3

Claussenius-Kalman, H., Hernandez, A. E., & Li, P. (2021). Expertise, ecosystem, and emergentism: Dynamic developmental bilingualism. *Brain and Language*, *222*, 105013. https://doi.org/10.1016/j.bandl.2021.105013

Cobo-Lewis, A. B., Pearson, B. Z., Eilers, R. E., & Umbel, V. C. (2002). Chapter 5: Effects of Bilingualism and Bilingual Education on Oral and Written Spanish Skills: A Multifactor Study of Standardized Test Outcomes. In D. K. Oller & R. E. Eilers (Eds.), *Language and literacy in bilingual children* (pp. 98–117). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853595721-006

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

Collins, B. A., Toppelberg, C. O., Suárez-Orozco, C., O'Connor, E., & Nieto-Castañon, A. (2011). Cross-sectional associations of Spanish and English competence and well-being in Latino children of immigrants in kindergarten. *International Journal of the Sociology of Language*, *2011*(208), 5–23. https://doi.org/10.1515/ijsl.2011.010

Cox, C., Bergmann, C., Fowler, E., Keren-Portnoy, T., Roepstorff, A., Bryant, G., & Fusaroli, R. (2022). A systematic review and Bayesian meta-analysis of the acoustic features of infant-directed speech. *Nature Human Behaviour*, *7*(1), 114–133. https://doi.org/10.1038/s41562-022-01452-1

Crago, M. B. (1992). Communicative Interaction and Second Language Acquisition: An Inuit Example. *TESOL Quarterly*, *26*(3), 487. https://doi.org/10.2307/3587175

Crespo, K., & Kaushanskaya, M. (2021). Is 10 Better than 1? The Effect of Speaker Variability on Children's Cross-Situational Word Learning. *Language Learning and Development*, *17*(4), 397–410. https://doi.org/10.1080/15475441.2021.1906680

Cristia, A., Lavechin, M., Scaff, C., Soderstrom, M., Rowland, C., Räsänen, O., Bunce, J., & Bergelson, E. (2021). A thorough evaluation of the Language Environment Analysis (LENA) system. *Behavior Research Methods*, *53*(2), 467–486. https://doi.org/10.3758/s13428-020-01393-5

Cruttenden, A. (1997). *Intonation* (Second edition). Cambridge University Press.

Cucchiarini, C., Strik, H., & Boves, L. (2002). Quantitative assessment of second language learners' fluency: Comparisons between read and spontaneous speech. *The Journal of the Acoustical Society of America*, *111*(6), 2862–2873. https://doi.org/10.1121/1.1471894

Damé, C. (2022). *Étude longitudinale de la fluence de parole d'enfants bilingues anglais-français au travers de récits narratifs oraux* [mémoire d'orthophonie inédit]. Université Claude Bernard Lyon 1.

Daviault, D., Doubli-Bounoua, V., Pelletier, K., Raymond, S., & Royle, P. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière éducation.

Davies, A. (2005). *A glossary of applied linguistics*. Edinburgh University Press.

Dawson, B. A., & Williams, S. A. (2008). The Impact of Language Status as an Acculturative Stressor on Internalizing and Externalizing Behaviors among Latino/a Children: A Longitudinal Analysis from School Entry through Third Grade. *Journal of Youth and Adolescence*, *37*(4), 399–411. https://doi.org/10.1007/s10964-007-9233-z

De Bot, K. (2019). Defining and Assessing Multilingualism. In J. W. Schwieter & M. Paradis (Eds.), *The Handbook of the Neuroscience of Multilingualism* (1st ed., pp. 1–18). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781119387725.ch1

De Cat, C. (2021). Socioeconomic status as a proxy for input quality in bilingual children? *Applied Psycholinguistics*, *42*(2), 301–324. https://doi.org/10.1017/S014271642000079X

De Cat, C. (2024, July 17). *How detailed do measures of language experience need to be? A cost-benefit analysis using the Q-BEx. In S. Unsworth (resp.), Validating the Q-BEx questionnaire on language experience in multilingual children* [Symposium]. IASCL 2024 XVIth International Congress for the Study of Child Language, Prague, Czech Republic.

De Cat, C., Kašćelan, D., Prévost, P., Serratrice, L., Tuller, L., Unsworth, S., & The Q-BEx Consortium. (2023). How to quantify bilingual experience? Findings from a Delphi consensus survey. *Bilingualism: Language and Cognition*, *26*(1), 112–124. https://doi.org/10.1017/S1366728922000359

De Houwer, A. (1998). By Way of Introduction: Methods in Studies of Bilingual First Language Acquisition. *International Journal of Bilingualism*, *2*(3), 249–263. https://doi.org/10.1177/136700699800200301

De Houwer, A. (1999). *BILPATT, Language Attitude Questions for Parents in Bilingual Settings* [Unpublished manuscript]. https://www.habilnet.org/science/#resources

De Houwer, A. (2002). *PRELAR, The preschool language context and activity record* [Unpublished manuscript].

De Houwer, A. (2003). Home languages spoken in officially monolingual Flanders: A survey. *Plurilingua*, *24*, 79–96.

De Houwer, A. (2006). Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille. *Langage et société*, *116*(2), 29–49. https://doi.org/10.3917/ls.116.0029

De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, *28*(3), 411–424. https://doi.org/10.1017/S0142716407070221

De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Multilingual Matters.

De Houwer, A. (2011). Language input environments and language development in bilingual acquisition. In L. Wei (Ed.), *Applied Linguistics Review* (Vol. 2, pp. 221–240). De Gruyter Mouton.

De Houwer, A. (2015). Harmonious bilingual development: Young families' well-being in language contact situations. *International Journal of Bilingualism*, *19*(2), 169–184. https://doi.org/10.1177/1367006913489202

De Houwer, A. (2017a). Bilingual language input environments, intake, maturity and practice. *Bilingualism: Language and Cognition*, *20*(1), 19–20. https://doi.org/10.1017/S1366728916000298

De Houwer, A. (2017b). Minority Language Parenting in Europe and Children's Well-Being. In N. J. Cabrera & B. Leyendecker (Eds.), *Handbook on Positive Development of Minority Children and Youth* (pp. 231–246). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43645-6_14

De Houwer, A. (2018a). *BILTALK, Talk and Interaction Questions for Parents in Bilingual Settings* [Unpublished manuscript]. https://www.habilnet.org/science/#resources

De Houwer, A. (2018b). Chapter 7. The role of language input environments for language outcomes and language acquisition in young bilingual children. In D. Miller, F. Bayram, J. Rothman, & L. Serratrice (Eds.), *Bilingual Cognition and Language: The state of the science across its subfields* (pp. 127–154). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/sibil.54.07hou

De Houwer, A. (2018c). Input, context and early child bilingualism: Implications for clinical practice. In A. Bar-On & D. Ravid (Eds.), *Handbook of communication disorders: Theoretical, empirical,*

and applied linguistic perspectives (pp. 599–616). De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9781614514909-030

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: Théorie, clinique, pratique*.

De Houwer, A. (2020a). 4 Harmonious Bilingualism: Well-being for families in bilingual settings. In A. C. Schalley & S. A. Eisenchlas (Eds.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development* (pp. 63–83). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9781501510175-004

De Houwer, A. (2020b). Why do so many children who hear two languages speak just a single language? *Zeitschrift Für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, *25*(1), 7–26.

De Houwer, A. (2021). *Bilingual Development in Childhood* (1st ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108866002

De Houwer, A. (2022). The danger of bilingual–monolingual comparisons in applied psycholinguistic research. *Applied Psycholinguistics*, *44*(3), 343–357. https://doi.org/10.1017/S014271642200042X

De Houwer, A. (2023). Polish-German preschoolers develop and use heritage Polish differently depending on whether they heard German from birth or not. *Frontiers in Psychology*, *14*(1080122). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1080122

De Houwer, A., Bornstein, M. H., & Putnick, D. L. (2014). A bilingual–monolingual comparison of young children's vocabulary size: Evidence from comprehension and production. *Applied Psycholinguistics*, *35*(6), 1189–1211. https://doi.org/10.1017/S0142716412000744

De Houwer, A., & Nakamura, J. (2021). Developmental Perspectives on Parents' Use of Discourse Strategies with Bilingual Children. In U. Røyneland & R. Blackwood (Eds.), *Multilingualism across the Lifespan*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003125815

De Houwer, A., & Ortega, L. (Eds.). (2019). *The Cambridge Handbook of Bilingualism*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316831922

De Jong, N. H. (2013a). *Analysis of fluency*. LANGSNAP Project. http://langsnap.soton.ac.uk/linked_files/LANGSNAP_dejong.pdf

De Jong, N. H. (2013b, August 30). *How do I choose which measure of fluency to use?* EUROSLA. https://prezi.com/qpi0fdpzxlqb/how-do-i-choose-which-measure-of-fluency-to-use/

De Jong, N. H., & Bosker, H. R. (2013). *Choosing a threshold for silent pauses to measure second language fluency* [Communication]. The 6th Workshop on Disfluency in Spontaneous Speech (DiSS), Stockholm, Sweden : Royal Institute of Technology.

De Jong, N. H., Steinel, M. P., Florijn, A., Schoonen, R., & Hulstijn, J. H. (2012). Chapitre 6. The effect task complexity on functional adequacy, fluency and lexical diversity in speaking performances of native and non-native speakers. In *A. Housen, F. Kuiken et I. Vedder (dir.), Dimensions of L2 performance and proficiency. Complexity, accuracy and fluency in SLA* (pp. 121–142). John Benjamins Publishing Company.

De Jong, N. H., Steinel, M. P., Florijn, A., Schoonen, R., & Hulstijn, J. H. (2013). Linguistic skills and speaking fluency in a second language. *Applied Psycholinguistics*, *34*(5), 893–916. https://doi.org/10.1017/S0142716412000069

DeKeyser, R. M. (2005). What Makes Learning Second-Language Grammar Difficult? A Review of Issues. *Language Learning*, *55*(S1), 1–25. https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00294.x

Del Maschio, N., & Abutalebi, J. (2019). Language Organization in the Bilingual and Multilingual Brain. In J. W. Schwieter & M. Paradis (Eds.), *The Handbook of the Neuroscience of Multilingualism* (1st ed., pp. 197–213). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781119387725.ch9

Dell'Armi, M. (2015). L'impact du bilinguisme sur les capacités inhibitrices des enfants: Une étude-pilote. *Enfance*, *2015*(02), 245–259. https://doi.org/10.4074/S0013754515002050

Demidoff, M. (2014, October 30). *La communauté russe en France est 'éclectique'*. Russie Info. http://www.russieinfo.com/la-communaute-russe-en-france-est-eclectique-2014-10-30?page=69

Demuth, K. (2001). Prosodic Constraints on Morphological Development. In J. Weissenborn & B. Höhle (Eds.), *Approaches to Bootstrapping: Phonological, lexical, syntactic and neurophysiological aspects of early language acquisition.Volume 2* (pp. 3–21). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/lald.24.02dem

Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues: Langues et familles*. École Normale Supérieure de Fontenay/ Saint-Cloud, Didier.

Derwing, T. M., Munro, M. J., Thomson, R. I., & Rossiter, M. J. (2009). The relationship between L1 fluency and L2 fluency development. *Studies in Second Language Acquisition*, *31*(04), 533. https://doi.org/10.1017/S0272263109990015

Derwing, T. M., Rossiter, M. J., Munro, M. J., & Thomson, R. I. (2004). Second Language Fluency: Judgments on Different Tasks. *Language Learning*, *54*(4), 655–679. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00282.x

Desrayud, L. (2023, March). Big data—Chaque langue s'adapte aux bébés. *Epsiloon*, *22*, 38.

DetiOnline. (n.d.). *Pesenka Miška kosolapyj po lesu idët [Little song A bear walks through the forest]*. Retrieved 11 June 2024, from https://deti-online.com/pesni/pesni-dlya-malyshey/mishka-kosolapyy/

Dewaele, J.-M., Bak, T. H., & Ortega, L. (2022). Chapter 1 Why the mythical "native speaker" has mud on its face. In N. Slavkov, S. Melo-Pfeifer, & N. Kerschhofer-Puhalo (Eds.), *The Changing Face of the "Native Speaker": Perspectives from Multilingualism and Globalization* (pp. 25–46). De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9781501512353-002

Didirková, I. (2024). Disfluency in speech and language disorders. *Clinical Linguistics & Phonetics*, *38*(4), 285–286. https://doi.org/10.1080/02699206.2023.2277122

Dijkstra, J., Kuiken, F., Jorna, R. J., & Klinkenberg, E. L. (2016). The role of majority and minority language input in the early development of a bilingual vocabulary. *Bilingualism: Language and Cognition*, *19*(1), 191–205. https://doi.org/10.1017/S1366728915000012

Dimitrova, R., Bender, M., & Van De Vijver, F. (Eds.). (2014). *Global Perspectives on Well-Being in Immigrant Families*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9129-3

Dodane, C., Martel, K., & Vasconcelos, A. N. D. (2018). La prosodie du langage adressé à l'enfant comparée à celle du langage adressé à l'adulte: Analyse d'un corpus en français, anglais et japonais. *Cahiers de praxématique*, *70*. https://doi.org/10.4000/praxematique.4820

Dodane, C., Nunes De Vasconcelos, A., Scarpa, E., & Barkat-Defradas, M. (2016). Disfluences dans le langage de l'enfant: Une perspective trans-linguistique (français et portugais brésilien). *Glossa*, *121 Spécial Montpellier*, 15–37.

Donnellan, E., Bannard, C., McGillion, M. L., Slocombe, K. E., & Matthews, D. (2019). Infants' intentionally communicative vocalizations elicit responses from caregivers and are the best predictors of the transition to language: A longitudinal investigation of infants' vocalizations, gestures and word production. *Developmental Science*, *23*(1), e12843. https://doi.org/10.1111/desc.12843

Dörnyei, Z., & Kormos, J. (1998). Problem-solving mechanisms in L2 communication: a psycholinguistic perspective. *Studies in Second Language Acquisition*, *20*(3), 349–385.

Duguine, I., & Köpke, B. (2019). Processing strategies used by Basque-French bilingual and Basque monolingual children for the production of the subject-agent in Basque. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, *9*(4–5), 514–541. https://doi.org/10.1075/lab.16047.dug

Edwards, J. (2006). Foundations of Bilingualism. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism* (1st ed., pp. 7–31). Wiley. https://doi.org/10.1002/9780470756997.ch1

Eggers, K., Van Eerdenbrugh, S., & Byrd, C. T. (2020). Speech disfluencies in bilingual Yiddish-Dutch speaking children. *Clinical Linguistics & Phonetics*, *34*(6), 576–592. https://doi.org/10.1080/02699206.2019.1678670

Eisenchlas, S. A., & Schalley, A. C. (2020). 2 Making sense of "home language" and related concepts. In A. C. Schalley & S. A. Eisenchlas (Eds.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development* (pp. 17–37). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9781501510175-002

ELAN (Version 6.8). (2024). [Computer software]. Max Planck Institute for Psycholinguistics. The Language Archive. https://archive.mpi.nl/tla/elan

Ferjan Ramírez, N., Ramírez, R. R., Clarke, M., Taulu, S., & Kuhl, P. K. (2017). Speech discrimination in 11-month-old bilingual and monolingual infants: A magnetoencephalography study. *Developmental Science*, *20*(1), e12427. https://doi.org/10.1111/desc.12427

Fernald, A., Perfors, A., & Marchman, V. A. (2006). Picking up speed in understanding: Speech processing efficiency and vocabulary growth across the 2nd year. *Developmental Psychology*, *42*(1), 98–116. https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.1.98

Fernald, A., & Weisleder, A. (2011). Early language experience is vital to developing fluency in understanding. In S. B. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (The Guilford Press, Vol. 3, pp. 3–19).

Fichman, S., & Altman, C. (2024). Disfluencies in the narratives of Russian-Hebrew bilingual children with and without Developmental Language Disorder (DLD). *Clinical Linguistics & Phonetics*, *38*(4), 307–331. https://doi.org/10.1080/02699206.2023.2204511

Fillmore, C. J. (1979). 5—On Fluency. In C. J. Fillmore, D. Kempler, & W. S.-Y. Wang (Eds.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior* (pp. 85–101). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-255950-1.50012-3

Fomina, J. (2021). *Political Dissent and Democratic Remittances: The Activities of Russian Migrants in Europe*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003092308

Foster, P., Tonkyn, A., & Wigglesworth, G. (2000). Measuring spoken language: A unit for all reasons. *Applied Linguistics*, *21*(3), 354–375. https://doi.org/10.1093/applin/21.3.354

Freed, B. F. (1995). Second Language Acquisition in a Study Abroad Context. In *Sibil.9*. John Benjamins Publishing Company. https://benjamins.com/catalog/sibil.9

Freed, B. F., Segalowitz, N., & Dewey, D. P. (2004). Context of Learning And Second Language Fluency in French: Comparing Regular Classroom, Study Abroad, and Intensive Domestic Immersion Programs. *Studies in Second Language Acquisition*, *26*(02), 275–301. https://doi.org/10.1017/S0272263104262064

Frubic - French-Russian Bilingual Children. (n.d.). Home [Facebook page]. Facebook. Retrieved June 6, 2024, from https://www.facebook.com/frubic

Fr-Rus Bilingual Children [@frubic.project]. (n.d.). Home [Instagram profile]. Instagram. Retrieved June 6, 2024, from https://www.instagram.com/frubic.project/

Gafaranga, J. (2010). Medium request: Talking language shift into being. *Language in Society*, *39*(2), 241–270. https://doi.org/10.1017/S0047404510000047

Gagarina, N., Armon-Lotem, S., Altman, C., Feldman, Z. B., Klassert, A., Topaj, N., Golcher, F., & Walters, J. (2016). Age, Input Quantity and their Effect on Linguistic Performance in the Home and Societal Language among Russian-German and Russian-Hebrew Preschool Children. In R. K. Silbereisen, P. F. Titzmann, & Y. Shavit (Eds.), *The Challenges of Diaspora Migration: Interdisciplinary Perspectives on Israel and Germany* (Routledge). https://www.academia.edu/11433240/Age_Input_Quantity_and_their_Effect_on_Linguistic_Performance_in_the_Home_and_Societal_Language_among_Russian-German_and_Russian-Hebrew_Preschool_Children

Gagarina, N., & Klassert, A. (2018). Input dominance and development of home language in Russian-German bilinguals. *Frontiers in Communication*, *3*(40). https://doi.org/10.3389/fcomm.2018.00040

Gagarina, N., Klassert, A., & Topaj, N. (2010). Russian language proficiency test for multilingual children. *ZAS Papers in Linguistics*, *54*. https://doi.org/10.21248/zaspil.54.2010.402

Gagarina, N., Klassert, A., & Topaj, N. (2015). *Test po russkomu jazyku dlja bilingval'nyx detej [Russian test for bilingual children]*. Zlatoust.

Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2012). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, *56*.

Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U. & Walters, J. (2019a). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives - Revised. Materials for use. ZAS Papers in Linguistics, 63.

Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U. & Walters, J. (2019b). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives - Revised. Materials for use. ZAS Papers in Linguistics, 63. French version. Translated and adapted by Haiden, M. & Knapp, A.

Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U. & Walters, J. (2019c). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives Revised. ZAS Papers in Linguistics 63. Russian Version. Originally translated and adapted by Gagarina, N., Kiebzak-Mandera, D., Meir, N. & Schuktomov, R. 2012 and revised by Gagarina, N., Topaj, N., & Meir, N. 2019.

Gagarina, N., Schuktomow, R., Meir, N., & Keibzak-Mandera, D. (2012). TON: Test na Opredelenie Narrativnyx navykov mnogojazyčnyx detej. [TON : Test d'évaluation des compétences narratives des enfants multilingues]. *ZAS Papers in Linguistics*, *56*.

Ganek, H. V., & Eriks-Brophy, A. (2018). A Concise Protocol for the Validation of Language ENvironment Analysis (LENA) Conversational Turn Counts in Vietnamese. *Communication Disorders Quarterly*, *39*(2), 371–380. https://doi.org/10.1177/1525740117705094

Garraffa, M., Sorace, A., & Vender, M. (2023). *Bilingualism Matters: Language Learning Across the Lifespan* (Cambridge University Press). https://doi.org/10.1017/9781009333375

Gathercole, V. C. M. (2002). Chapter 10: Monolingual and Bilingual Acquisition: Learning Different Treatments of that-trace Phenomena in English and Spanish. In K. Oller & R. Eilers (Eds.), *Language and Literacy in Bilingual Children* (pp. 220–254). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853595721-011

Gathercole, V. C. M. (2007). Miami and North Wales, so far and yet so near: A constructivist account of morphosyntactic development in bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *10*(3), 224–247. https://doi.org/10.2167/beb442.0

Gathercole, V. C. M. (2014). Bilingualism matters: One size does not fit all. *International Journal of Behavioral Development*, *38*(4), 359–366. https://doi.org/10.1177/0165025414531676

Gathercole, V. C. M., Kennedy, I., & Thomas, E. M. (2016). Socioeconomic level and bilinguals' performance on language and cognitive measures. *Bilingualism: Language and Cognition*, *19*(5), 1057–1078. https://doi.org/10.1017/S1366728915000504

Gathercole, V. C. M., & Thomas, E. M. (2009). Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism: Language and Cognition*, *12*(2), 213–237. https://doi.org/10.1017/S1366728909004015

Genesee, F. (2006). Bilingual first language acquisition in perspective. In P. McCardie & E. Hoff (Eds.), *Childhood Bilingualism. Research on Infancy through School Age.* (Cromwell Press Ltd, pp. 45–67).

Gherasim, L. R., Brumariu, L. E., & Alim, C. L. (2017). Parenting Style and Children's Life Satisfaction and Depressive Symptoms: Preliminary Findings from Romania, France, and Russia. *Journal of Happiness Studies*, *18*(4), 1013–1028.

Ghimenton, A. (2015). Reading between the code choices: Discrepancies between expressions of language attitudes and usage in a contact situation. *International Journal of Bilingualism*, *19*(1), 115–136. https://doi.org/10.1177/1367006913509900

Gierski, F., & Ergis, A.-M. (2004). Les fluences verbales: Aspects théoriques et nouvelles approches. *L'année psychologique*, *104*(2), 331–359. https://doi.org/10.3406/psy.2004.29670

Gilabert, R. (2007). Effects of manipulating task complexity on self-repairs during L2 oral production. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *45*(3). https://doi.org/10.1515/iral.2007.010

Gilkerson, J., & Richards, J. A. (2008). *The LENA Natural Language Study (LENA Foundation Technical Report LTR-02-2)* (LENA TM Technical Report LTR-02-2). Boulder, CO: LENA Foundation. https://www.lena.org/wp-content/uploads/2016/07/LTR-02-2_Natural_Language_Study.pdf

Gilkerson, J., & Richards, J. A. (2020). *A guide to understanding the design and purpose of the LENA® System* (LTR-12). https://www.lena.org/wp-content/uploads/2020/07/LTR-12_How_LENA_Works.pdf

Gilkerson, J., Zhang, Y., Xu, D., Richards, J. A., Xu, X., Jiang, F., Harnsberger, J., & Topping, K. (2015). Evaluating Language Environment Analysis System Performance for Chinese: A Pilot Study in Shanghai. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *58*(2), 445–452. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-14-0014

Gleitman, L., & Newport, E. L. (1995). The invention of language by children: Envitonmental and biological influences on the acquisition of language. In L. Gleitman & M. Liberman (Eds.), *An Invitation to Cognitive Science: Language* (2nd ed., Vol. 1, pp. 1–24). The MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/3964.001.0001

Golinkoff, R. M., Hoff, E., Rowe, M. L., Tamis-LeMonda, C. S., & Hirsh-Pasek, K. (2019). Language Matters: Denying the Existence of the 30-Million-Word Gap Has Serious Consequences. *Child Development*, *90*(3), 985–992. https://doi.org/10.1111/cdev.13128

Gollan, T. H., Montoya, R. I., & Werner, G. A. (2002). Semantic and letter fluency in Spanish-English bilinguals. *Neuropsychology*, *16*(4), 562–576.

Gollan, T. H., Starr, J., & Ferreira, V. S. (2015). More than use it or lose it: The number-of-speakers effect on heritage language proficiency. *Psychonomic Bulletin & Review*, *22*(1), 147–155. https://doi.org/10.3758/s13423-014-0649-7

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *38*(5), 581–586. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x

Goodz, N. S. (1989). Parental language mixing in bilingual families. *Infant Mental Health Journal*, *10*(1), 25–44. https://doi.org/10.1002/1097-0355(198921)10:1<25::AID-IMHJ2280100104>3.0.CO;2-R

Grelley, P. (2012). Contrepoint—Adelphie. *Informations sociales*, *5*(173), 23. https://doi.org/10.3917/inso.173.0023

Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *6*(6), 467–477. https://doi.org/10.1080/01434632.1985.9994221

Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals* (Oxford University Press).

Grosjean, F. (2015a). *Parler plusieurs langues*. Albin Michel.

Grosjean, F. (2015b). The Complementarity Principle and its impact on processing, acquisition, and dominance. In C. Silva-Corvalán & J. Treffers-Daller (Eds.), *Language Dominance in Bilinguals: Issues of Measurement and Operationalization* (pp. 66–84). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781107375345.004

Grüter, T., Hurtado, N., Marchman, V. A., & Fernald, A. (2014). Language exposure and online processing efficiency in bilingual development: Relative versus absolute measures. In *Dans T. Grüter et J. Paradis (dir.), Input and experience in bilingual development* (pp. 15–36). John Benjamins Publishing Company.

Grüter, T., & Paradis, J. (2014). *Input and Experience in Bilingual Development*. John Benjamins Publishing Company.

Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *2008*(122), 1–17. https://doi.org/10.1002/cd.225

Gullifer, J. W., & Titone, D. (2020). Characterizing the social diversity of bilingualism using language entropy. *Bilingualism: Language and Cognition*, *23*(2), 283–294. https://doi.org/10.1017/S1366728919000026

Gupta, N. D., Lausten, M., & Pozzoli, D. (2012). Does Mother Know Best? Parental Discrepancies in Assessing Child Functioning. *IZA Discussion Paper*, *6962*. http://hdl.handle.net/10419/67177

Gutiérrez–Clellen, V. F., & Kreiter, J. (2003). Understanding child bilingual acquisition using parent and teacher reports. *Applied Psycholinguistics*, *24*(2), 267–288. https://doi.org/10.1017/S0142716403000158

Halle, T. G., Whittaker, J. V., Zepeda, M., Rothenberg, L., Anderson, R., Daneri, P., Wessel, J., & Buysse, V. (2014). The social–emotional development of dual language learners: Looking back at existing research and moving forward with purpose. *Early Childhood Research Quarterly*, *29*(4), 734–749. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.12.002

Hammer, C. S., Komaroff, E., Rodriguez, B. L., Lopez, L. M., Scarpino, S. E., & Goldstein, B. (2012). Predicting Spanish–English Bilingual Children's Language Abilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *55*(5), 1251–1264. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0016)

Han, W.-J. (2010). Bilingualism and socioemotional well-being. *Children and Youth Services Review*, *32*(5), 720–731. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.01.009

Hartman, K. M., Ratner, N. B., & Newman, R. S. (2016). Infant-directed speech (IDS) vowel clarity and child language outcomes. *Journal of Child Language*, *44*(5), 1140–1162. https://doi.org/10.1017/S0305000916000520

Hazo, J.-B., Rouquette, A., Bajos, N., Warszawski, J., Bagein, G., Costemalle, V., Counil, É., Deroyon, T., Franck, J.-È., Lydié, N., Martin, C., Meyer, L., Pailhé, A., Rahib, D., Raynaud, P., Sillard, P., & Slama, R. (2023). *Près d'un enfant sur six a eu besoin de soins de santé mentale entre mars 2020 et juillet 2021* (1271; Études et résultats). Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques. https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/publications-communique-de-presse/etudes-et-resultats/pres-dun-enfant-sur-six-eu-besoin-de-soins-de

Hernandez, A. E., & Li, P. (2007). Age of acquisition: Its neural and computational mechanisms. *Psychological Bulletin*, *133*(4), 638–650. https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.4.638

Herschensohn, J. (2022). *Bilingualism, Language Development and Processing across the Lifespan* (Vol. 15). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/bpa.15

HeyKids – Pesni Dlja Detej (Director). (2016, July 8). *Miška Kosolapyj po Lesu Idët – Pesni Dlja Detej [A bear walks through the forest – Songs For Children]* [Video recording]. https://www.youtube.com/watch?v=H1qs4yx2ABg

Hilton, H. E. (2011). Psycholinguistique de la production orale, aisance et disfluence en L2. In P. Dans Danielle; Goutéraux (Ed.), *Intégration de l'altérité dans l'apprentissage des langues: Formes didactique et procédures psycholinguistiques* (pp. 75–96). L'Harmattan. https://hal.science/hal-00605171

Hoff, E. (2003). The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. *Child Development*, *74*(5), 1368–1378. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612

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. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*, *39*(1), 1–27. https://doi.org/10.1017/S0305000910000759

Hoff, E., Core, C., & Shanks, K. F. (2020). The quality of child-directed speech depends on the speaker's language proficiency. *Journal of Child Language*, *47*(1), 132–145. https://doi.org/10.1017/S030500091900028X

Hoff, E., & Naigles, L. (2002). How children use input to acquire a lexicon. *Child Development*, *73*(2), 418–433. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00415

Hoff, E., & Tian, C. (2005). Socioeconomic status and cultural influences on language. *Journal of Communication Disorders*, *38*(4), 271–278. https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2005.02.003

Hoff, E., Welsh, S., Place, S., & Ribot, K. M. (2014). Properties of dual language input that shape bilingual development and properties of environments that shape dual language input. In T. Grüter & J. Paradis (Eds.), *Input and experience in bilingual development* (pp. 119–140). John Benjamins Publishing Company.

Hoff-Ginsberg, E. (1998). The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development. *Applied Psycholinguistics*, *19*(4), 603–629. https://doi.org/10.1017/S0142716400010389

Höhle, B., Bijeljac-Babic, R., & Nazzi, T. (2020). Variability and stability in early language acquisition: Comparing monolingual and bilingual infants' speech perception and word recognition. *Bilingualism: Language and Cognition*, *23*(1), 56–71. https://doi.org/10.1017/S1366728919000348

Hollebeke, I., Struys, E., & Agirdag, O. (2020). Can family language policy predict linguistic, socio-emotional and cognitive child and family outcomes? A systematic review. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *0*(0), 1–32. https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1858302

Hook, P. E., & Jones, S. D. (2004). The Importance of Automaticity and Fluency For Efficient Reading Comprehension. *Perspectives*, *28*(1), 16–21.

Housen, A., Kuiken, F., & Vedder, A. (2012). Chapter 1. Complexity, accuracy and fluency: Definitions, measurement and research. In *A. Housen, F. Kuiken et I. Vedder (dir.), Dimensions of L2 performance and proficiency. Complexity, accuracy and fluency in SLA* (pp. 1–20). John Benjamins Publishing Company.

Howard, M. (2021). Une approche acquisitionniste du rôle de l'input dans l'apprentissage des langues secondes: L'apport du projet VILLA pour la didactique des langues secondes. In M. Watorek, A. Arslangul, & R. Rast (Eds.), *Premières étapes dans l'acquisition des langues étrangères: Dialogue entre acquisition et didactique des langues* (pp. 79–112). Presses de l'Inalco. https://doi.org/10.4000/books.pressesinalco.41695

Hsu, N., Hadley, P. A., & Rispoli, M. (2017). Diversity matters: Parent input predicts toddler verb production. *Journal of Child Language*, *44*(1), 63–86. https://doi.org/10.1017/S0305000915000690

Humeau, C., Guihard, G., Guimard, P., & Nocus, I. (2023). Life satisfaction of 10-year-olds in a bilingual context in France: The predictive role of parental language practices and children's use of the minority language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–15. https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2216665

Hunt, K. W. (1966). Recent Measures in Syntactic Development. *Elementary English*, *43*(7), 732–739.

Hunt, K. W. (1970). Syntactic Maturity in Schoolchildren and Adults. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *35*(1), iii–67. https://doi.org/10.2307/1165818

Hurtado, N., Marchman, V. A., & Fernald, A. (2008). Does input influence uptake? Links between maternal talk, processing speed and vocabulary size in Spanish-learning children. *Developmental Science*, *11*(6). https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00768.x

Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M., & Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, *27*(2), 236–248.

Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, *45*, 337–374.

Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J., & Hedges, L. V. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive Psychology*, *61*(4), 343–365. https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2010.08.002

Hyams, N. (1991). Comments on Wolfgang Klein: Seven Not-So-Trivial Trivia of Language Acquistion. In L. Eubank (Ed.), *Point Counterpoint: Universal Grammar in the second language* (pp. 71–88). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/lald.3.03hya

Isurin, L. (2017). Integration, Identity and Language Maintenance in Young Immigrants. In *Impact.44*. John Benjamins Publishing Company. https://benjamins.com/catalog/impact.44

Ivanova. (2019). "My Child Is a Perfect Bilingual": Cognition, Emotions, and Affectivity in Heritage Language Transmission. *Languages*, *4*(2), 44. https://doi.org/10.3390/languages4020044

Jia, G., & Aaronson, D. (2003). A longitudinal study of Chinese children and adolescents learning English in the United States. *Applied Psycholinguistics*, *24*(1), 131–161. https://doi.org/10.1017/S0142716403000079

Jia, G., & Fuse, A. (2007). Acquisition of English Grammatical Morphology by Native Mandarin-Speaking Children and Adolescents: Age-Related Differences. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *50*(5), 1280–1299. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/090)

Jia, R., & Paradis, J. (2015). The use of referring expressions in narratives by Mandarin heritage language children and the role of language environment factors in predicting individual differences. *Bilingualism: Language and Cognition*, *18*(4), 737–752. https://doi.org/10.1017/S1366728914000728

Johnston, J. R., & Wong, M.-Y. A. (2002). Cultural Differences in Beliefs and Practices Concerning Talk to Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *45*(5), 916–926. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/074)

Jusczyk, P. W., Luce, P. A., & Charles-Luce, J. (1994). Infants′ sensitivity to phonotactic patterns in the native language. *Journal of Memory and Language*, *33*(5), 630–645. https://doi.org/10.1006/jmla.1994.1030

Kahng, J. (2014). Exploring Utterance and Cognitive Fluency of L1 and L2 English Speakers: Temporal Measures and Stimulated Recall: Utterance and Cognitive Fluency in L2. *Language Learning*, *64*(4), 809–854. https://doi.org/10.1111/lang.12084

Kahng, J. (2018). The effect of pause location on perceived fluency. *Applied Psycholinguistics*, *39*(3), 569–591. https://doi.org/10.1017/S0142716417000534

Kail, M. (2022). *L'acquisition de plusieurs langues: Vol. 2e éd.* Presses Universitaires de France. https://www.cairn.info/l-acquisition-de-plusieurs-langues--9782715411067.htm

Kalland, M., & Linnavalli, T. (2022). Associations Between Social-Emotional and Language Development in Preschool Children. Results from a Study Testing the Rationale for an Intervention. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *67*(5), 791–804. https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2070926

Karpava, S. (2022). The Interrelationship of Family Language Policies, Emotions, Socialisation Practices and Language Management Strategies. *Journal of Home Language Research*, *5*(1), Article 1. https://doi.org/10.16993/jhlr.44

Karpava, S., Ringblom, N., & Zabrodskaja, A. (2018). Language Ecology in Cyprus, Sweden and Estonia: Bilingual Russian-Speaking Families in Multicultural Settings. *Journal of the European Second Language Association*, *2*(1), 107. https://doi.org/10.22599/jesla.41

Kašćelan, D., Prévost, P., Serratrice, L., Tuller, L., Unsworth, S., & De Cat, C. (2022). A review of questionnaires quantifying bilingual experience in children: Do they document the same constructs? *Bilingualism: Language and Cognition*, *25*(1), 29–41. https://doi.org/10.1017/S1366728921000390

Kaushanskaya, M., & Crespo, K. (2019). Does Exposure to Code-Switching Influence Language Performance in Bilingual Children? *Child Development*, *90*(3), 708–718. https://doi.org/10.1111/cdev.13235

Kempe, V., & Brooks, P. J. (2001). The role of diminutives in the acquisition of russian gender: Can elements of child-directed speech aid in learning morphology? *Language Learning*, *51*(2), 221–256. https://doi.org/10.1111/1467-9922.00154

Kheirkhah, M., & Cekaite, A. (2015). Language Maintenance in a Multilingual Family: Informal Heritage Language Lessons in Parent–Child Interactions. *Multilingua*, *34*(3), 319–346. https://doi.org/10.1515/multi-2014-1020

Kihlstedt, M. (2015). Le bilinguisme est-il un atout ? In *Les clés du langage* (pp. 97–101). Éditions Sciences Humaines. https://doi.org/10.3917/sh.dorti.2015.01.0097

Kim, S. Y., & Chao, R. K. (2009). Heritage language fluency, ethnic identity, and school effort of immigrant Chinese and Mexican adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, *15*(1), 27–37. https://doi.org/10.1037/a0013052

Klein, W. (1991). Seven Trivia of Language Acquisition. In L. Eubank (Ed.), *Point Counterpoint: Universal Grammar in the second language* (p. 49). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/lald.3.02kle

Kohnert, K., Ebert, K. D., & Pham, G. T. (2020). *Language disorders in bilingual children and adults*. Plural Publishing.

Kopeliovich, S. (2013). Happylingual: A Family Project for Enhancing and Balancing Multilingual Development. In M. Schwartz & A. Verschik (Eds.), *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction* (pp. 249–275). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7753-8_11

Köpke, B. (2018). First Language Attrition: From Bilingual to Monolingual Proficiency? In A. De Houwer & L. Ortega (Eds.), *The Cambridge Handbook of Bilingualism* (pp. 349–366). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316831922.019

Kopotev, M., Kisselev, O., & Polinsky, M. (2020). Collocations and near-native competence: Lexical strategies of heritage speakers of Russian. *International Journal of Bilingualism*, 1367006920921594. https://doi.org/10.1177/1367006920921594

Kor Chahine, I. (2019). Russian in France: From the Russian community to the national education system. In *The Soft Power of the Russian Language*. Routledge.

Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.

Kormos, J., & Dénes, Mariann. (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, *32*(2), 145–164. https://doi.org/10.1016/j.system.2004.01.001

Kovács, Á. M. (2009). Early bilingualism enhances mechanisms of false-belief reasoning. *Developmental Science*, *12*(1), 48–54. https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00742.x

Kremin, L. V., Alves, J., Orena, A. J., Polka, L., & Byers-Heinlein, K. (2022). Code-switching in parents' everyday speech to bilingual infants. *Journal of Child Language*, *49*(4), 714–740. https://doi.org/10.1017/S0305000921000118

Kremin, L. V., & Byers-Heinlein, K. (2021). Why not both? Rethinking categorical and continuous approaches to bilingualism. *International Journal of Bilingualism*, *25*(6), 1560–1575.

Kristoffersen, J. H. G., Obel, C., & Smith, N. (2015). Gender differences in behavioral problems and school outcomes. *Journal of Economic Behavior & Organization*, *115*, 75–93. https://doi.org/10.1016/j.jebo.2014.10.006

Kroll, J. F., Michael, E., Tokowicz, N., & Dufour, R. (2002). The development of lexical fluency in a second language. *Second Language Research*, *18*(2), 137–171. https://doi.org/10.1191/0267658302sr201oa

Kuhl, P. K. (2007). Is speech learning 'gated' by the social brain? *Developmental Science*, *10*(1), 110–120. https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00572.x

Kuppen, S. (2018). *Little kids, big dilemmas: Your parenting problems solved by science*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Kus, L. (2014). Contextual Influences on Subjective Well-Being of Young Ethnic Minority Russians in Estonia. In R. Dimitrova, M. Bender, & F. van de Vijver (Eds.), *Global Perspectives on Well-Being in Immigrant Families* (pp. 235–258). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9129-3_13

KvAka TV-mul'tiki detskie razvivalki. (2014, July 17). Miška kosolapyj po lesu idët šiški sobiraet pesenki poët video mul'tik [A bear walks through the forest collecting cones and singing songs] [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Ek_zvDvRO-8

La Morgia, F. (2011). *Bilingual First Language Acquisition: The Nature of the Weak Language and the Role of the Input* [thèse de doctorat, Dublin City University]. DCU Research Repository. https://doras.dcu.ie/16056/

Lanza, E. (1992). Can bilingual two-year-olds code-switch? *Journal of Child Language*, *19*(3), 633–658. https://doi.org/10.1017/S0305000900011600

LENA Early Talk. (2023, 13 December). *How LENA Technology Works* [vidéo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=XJMzuaR1QDI

LENA Foundation. (n.d.). LENA: Transforming children's futures through early talk technology. https://www.lena.org/

Lennon, P. (1990). Investigating Fluency in EFL: A Quantitative Approach. *Language Learning*, *40*(3), 387–417. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1990.tb00669.x

Lennon, P. (2000). The lexical element in spoken second language fluency. In H. Riggenbach (Ed.), *Perspectives on fluency* (pp. 25–42). University of Michigan Press.

Levelt, C. C., Schiller, N. O., & Levelt, W. J. (2000). The Acquisition of Syllable Types. *Language Acquisition*, *8*(3), 237–264. https://doi.org/10.1207/S15327817LA0803_2

Levelt, C. C., & Van de Vijver, R. (2004). Syllable types in cross-linguistic and developmental grammars. In R. Kager, J. Pater, & W. Zonneveld (Eds.), *Constraints in phonological acquisition* (Cambridge University Press, pp. 204–218).

Levelt, W. J. M., Roelofs, A., & Meyer, A. S. (1999). A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and Brain Sciences*, *22*, 1–75.

Levin-Asher, B., Segal, O., & Kishon-Rabin, L. (2022). The validity of LENA technology for assessing the linguistic environment and interactions of infants learning Hebrew and Arabic. *Behavior Research Methods*, *55*(3), 1480–1495. https://doi.org/10.3758/s13428-022-01874-9

Liddell, T. M., & Kruschke, J. K. (2018). Analyzing ordinal data with metric models: What could possibly go wrong? *Journal of Experimental Social Psychology*, *79*, 328–348. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2018.08.009

Lindqvist, C. (2006). *L'influence translinguistique dans l'interlangue française: Étude de la production orale d'apprenants plurilingues* [thèse de doctorat, Stockholm University]. DiVA. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:189803/FULLTEXT01.pdf

Liu, L., & Kager, R. (2017). Is mommy talking to daddy or to me? Exploring parental estimates of child language exposure using the Multilingual Infant Language Questionnaire. *International Journal of Multilingualism*, *14*(4), 366–377. https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1216120

Liu, L. L., Benner, A. D., Lau, A. S., & Kim, S. Y. (2009). Mother-Adolescent Language Proficiency and Adolescent Academic and Emotional Adjustment Among Chinese American Families. *Journal of Youth and Adolescence*, *38*, 572–586. https://doi.org/10.1007/s10964-008-9358-8

Loukatou, G., Scaff, C., Demuth, K., Cristia, A., & Havron, N. (2022). Child-directed and overheard input from different speakers in two distinct cultures. *Journal of Child Language*, *49*(6), 1173–1192. https://doi.org/10.1017/S0305000921000623

Luk, G., & Rothman, J. (2022). Experience-based individual differences modulate language, mind and brain outcomes in multilinguals. *Brain and Language*, *228*, 105107. https://doi.org/10.1016/j.bandl.2022.105107

Maclay, H., & Osgood, C. E. (1959). Hesitation Phenomena in Spontaneous English Speech. *WORD*. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00437956.1959.11659682

MacLeod, A. A., Fabiano-Smith, L., Boegner-Pagé, S., & Fontolliet, S. (2013). Simultaneous bilingual language acquisition: The role of parental input on receptive vocabulary development. *Child Language Teaching and Therapy*, *29*(1), 131–142. https://doi.org/10.1177/0265659012466862

MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. (3rd Edition). Lawrence Erlbaum Associates. https://doi.org/10.21415/3mhn-0z89

Makarova, V., Terekhova, N., & Mousavi, A. (2019). Children's language exposure and parental language attitudes in Russian-as-a-heritage-language acquisition by bilingual and multilingual children in Canada. *International Journal of Bilingualism*, *23*(2), 457–485. https://doi.org/10.1177/1367006917740058

Marchman, V. A., Fernald, A., & Hurtado, N. (2010). How vocabulary size in two languages relates to efficiency in spoken word recognition by young Spanish-English bilinguals. *Journal of Child Language*, *37*(4), 817–840. https://doi.org/10.1017/S0305000909990055

Marchman, V. A., Martínez, L. Z., Hurtado, N., Grüter, T., & Fernald, A. (2017). Caregiver talk to young Spanish-English bilinguals: Comparing direct observation and parent-report measures of dual-language exposure. *Developmental Science*, *20*(1), e12425. https://doi.org/10.1111/desc.12425

Marian, V., & Hayakawa, S. (2021). Measuring bilingualism: The quest for a "bilingualism quotient". *Applied Psycholinguistics*, *42*(2), 527–548. https://doi.org/10.1017/S0142716420000533

Martel, K., Caracci, C., & Le Normand, M.-T. (2020). La prosodie de l'enfant à l'interface de la musique et de la parole: *Enfance*, *N° 4*(4), 451–473. https://doi.org/10.3917/enf2.204.0451

McDonald, M., Kwon, T., Kim, H., Lee, Y., & Ko, E.-S. (2021). Evaluating the Language ENvironment Analysis System for Korean. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *64*(3), 792–808. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00489

McLeod, S., Harrison, L. J., Whiteford, C., & Walker, S. (2015). Multilingualism and speech-language competence in early childhood: Impact on academic and social-emotional outcomes at school. *Early Childhood Research Quarterly*, *34*, 53–66. http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.08.005

McNally, S., Darmody, M., & Quigley, J. (2019). The socio-emotional development of language-minority children entering primary school in Ireland. *Irish Educational Studies*. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03323315.2019.1663550

Meir, N., & Armon-Lotem, S. (2017). Independent and Combined Effects of Socioeconomic Status (SES) and Bilingualism on Children's Vocabulary and Verbal Short-Term Memory. *Frontiers in Psychology*, *8*, 1442. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01442

Meir, N., & Janssen, B. (2021). Child Heritage Language Development: An Interplay Between Cross-Linguistic Influence and Language-External Factors. *Frontiers in Psychology*, *12*(651730). https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.651730

Meir, N., Walters, J., & Armon-Lotem, S. (2017). Bi-directional cross-linguistic influence in bilingual Russian-Hebrew children. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, *7*(5), 514–553. https://doi.org/10.1075/lab.15007.mei

Meisel, J. (2019). *Bilingual Children: A Parents' Guide* (1st ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316850329

Meisel, J. M. (2006). The Bilingual Child. In *The Handbook of Bilingualism* (pp. 90–113). John Wiley & Sons, Ltd. https://doi.org/10.1002/9780470756997.ch4

Meisel, J. M. (2011). *First and Second Language Acquisition: Parallels and Differences* (Cambridge University Press). https://doi.org/10.1017/CBO9780511862694

Meisel, J. M. (2017). *On qualitative differences between types of language acquisition*. International Workshop 'Bilingualism vs. monolingualism: a new perspective on limitations to L2 Acquisition' (BiMo2017), Toulouse.

Mennen, I. (2011). Speech production in simultaneous and sequential bilinguals. In P. Howell & J. V. Borsel (Eds.), *Multilingual Aspects of Fluency Disorders* (pp. 24–38). Multilingual Matters.

Meyer Pitton, L. (2013). From language maintenance to bilingual parenting: Negotiating behavior and language choice at the dinner table in binational-bilingual families. *Multilingua*, *32*(4). https://doi.org/10.1515/multi-2013-0025

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2020, juillet). Le bulletin officiel de l'éducation nationale. https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/ensel934_annexe_ok.pdf

Minkov, M., Kagan, O., Protassova, E., & Schwartz, M. (2019). Towards a Better Understanding of a Continuum of Heritage Language Proficiency: The Case of Adolescent Russian Heritage Speakers. *Heritage Language Journal*, *16*(2), 211–237. https://doi.org/10.46538/hlj.16.2.5

Mitrofanova, N., Rodina, Y., Urek, O., & Westergaard, M. (2018). Bilinguals' Sensitivity to Grammatical Gender Cues in Russian: The Role of Cumulative Input, Proficiency, and Dominance. *Frontiers in Psychology*, *9*, 1894. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01894

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex "Frontal Lobe" Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, *41*(1), 49–100. https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734

Montrul, S. (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism: Re-examining the age factor*. Benjamins.

Montrul, S. (2022). The Development of the Heritage Language in Childhood Bi-/Multilingualism. In A. Stavans & U. Jessner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Childhood Multilingualism* (pp. 537–554). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108669771.029

Montrul, S. (2023). Heritage Languages: Language Acquired, Language Lost, Language Regained. *Annual Review of Linguistics*, *9*(Volume 9, 2023), 399–418. https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-030521-050236

Montrul, S., & Potowski, K. (2007). Command of gender agreement in school-age Spanish-English Bilingual Children. *International Journal of Bilingualism*, *11*(3), 301–328. https://doi.org/10.1177/13670069070110030301

Moore, E. (2013). "Children Are All Looking at You": Child socialization, directive trajectories and affective stances in a Russian preschool. *Pragmatics and Society*, *4*(3), 317–344. https://doi.org/10.1075/ps.4.3.03moo

Mora, J. C., & Valls-Ferrer, M. (2012). Oral Fluency, Accuracy, and Complexity in Formal Instruction and Study Abroad Learning Contexts. *TESOL Quarterly*, *46*(4), 610–641. https://doi.org/10.1002/tesq.34

Müller, L.-M., Howard, K., Wilson, E., Gibson, J., & Katsos, N. (2020). Bilingualism in the family and child well-being: A scoping review. *International Journal of Bilingualism*, *24*(5–6), 1049–1070. https://doi.org/10.1177/1367006920920939

Mustajoki, A. S., Protasova, E. I., & Yelenevskaya, M. N. (Eds.). (2020). *The soft power of the Russian language: Pluricentricity, politics and policies*. Routledge.

Nakamura, J. (2019). Parents' Impact Belief in Raising Bilingual and Biliterate Children in Japan. *Psychology of Language and Communication*, *23*(1), 137–161. https://doi.org/10.2478/plc-2019-0007

Newport, E. L., Gleitman, H., & Gleitman, L. (1977). Mother, I'd rather do it myself: Some effects and noneffects of maternal speech style. In C. E. Snow & C. A. Ferguson (Eds.), *Talking to children: Language input and acquisition* (pp. 109–149). Cambridge University Press.

Nicoladis, E., & Paradis, J. (2011). Learning to liaise and elide *comme il faut*: Evidence from bilingual children. *Journal of Child Language*, *38*(4), 701–730. https://doi.org/10.1017/S0305000910000231

Niklas-Salminen, A. (2011). *Le bilinguisme chez l'enfant. Étude d'un cas de bilinguisme précoce simultané français-finnois*. Publication de l'Université de Provence.

Okita, T. (2002). *Invisible Work: Bilingualism, language choice and childrearing in intermarried families* (Vol. 12). John Benjamins.

Oliver, B. R., & Plomin, R. (2007). Twins' Early Development Study (TEDS): A Multivariate, Longitudinal Genetic Investigation of Language, Cognition and Behavior Problems from Childhood Through Adolescence. *Twin Research and Human Genetics*, *10*(1), 96–105. https://doi.org/10.1375/twin.10.1.96

Oller, D. K. (2010). All-Day Recordings to Investigate Vocabulary Development: A Case Study of a Trilingual Toddler. *Communication Disorders Quarterly*, *31*(4), 213–222. https://doi.org/10.1177/1525740109358628

Oller, D. K., & Eilers, R. (2002). An integrated approach to evaluating effects of bilingualism in Miami school children: The study design. In D. K. Oller & R. Eilers (Eds.), *Language and Literacy in Bilingual Children* (Multilingual Matters, pp. 22–40).

Oller, D. K., Eilers, R. E., Urbano, R., & Cobo-Lewis, A. B. (1997). Development of precursors to speech in infants exposed to two languages. *Journal of Child Language*, *24*(2), 407–425. https://doi.org/10.1017/s0305000997003097

Olynyk, M., D'Anglejan, A., & Sankoff, D. (1987). A quantitative and qualitative analysis of speech markers in the native and second language speech of bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, *8*(2), 121–136. https://doi.org/10.1017/S0142716400000163

OpenAI. (2024a). Drawing of a child wearing a yellow vest with a LENA recording device [Generated image]. DALL-E.

OpenAI. (2024b). Drawing of a smiling baby lying on a colorful mat with star patterns, wearing a special vest, and playing with a woman in a pink outfit [Generated image]. DALL-E.

Oppenheimer, K. E., Lee, J., Huang, Y. T., & Bernstein Ratner, N. (2023). Decontextualized Utterances Contain More Typical and Stuttering-Like Disfluencies in Preschoolers Who Do and Do Not Stutter. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *66*(8), 2656–2669. https://doi.org/10.1044/2023_JSLHR-23-00173

Orena, A. J., Byers, -Heinlein Krista, & Polka, L. (2019). Reliability of the Language Environment Analysis Recording System in Analyzing French–English Bilingual Speech. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *62*(7), 2491–2500. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-L-18-0342

Otwinowska, A., Meir, N., Ringblom, N., Karpava, S., & La Morgia, F. (2021). Language and literacy transmission in heritage language: Evidence from Russian-speaking families in Cyprus, Ireland, Israel and Sweden. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *42*(4), 357–382. https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1695807

Palviainen, Å. (2020). 12 Future prospects and visions for family language policy research. In A. C. Schalley & S. A. Eisenchlas (Eds.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development* (pp. 236–254). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9781501510175-012

Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D., & Snow, C. E. (2005). Maternal Correlates of Growth in Toddler Vocabulary Production in Low-Income Families. *Child Development*, *76*(4), 763–782. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00498-i1

Panassenko, P. (2022). *Tenir sa langue*. Éditions de l'Olivier.

Paradis, J. (2011a). Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, *1*(3), 213–237. https://doi.org/10.1075/lab.1.3.01par

Paradis, J. (2011b). The impact of Input factors on bilingual development: Quantity versus quality. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, *1*(1), 67–70. https://doi.org/10.1075/lab.1.1.09par

Paradis, J. (2016). Parent report data on input and experience reliably predict bilingual development and this is not trivial. *Bilingualism: Language and Cognition*, *20*(1), 27–28. https://doi.org/10.1017/S136672891600033X

Paradis, J. (2023). Sources of individual differences in the dual language development of heritage bilinguals. *Journal of Child Language*, *50*(4), 793–817. https://doi.org/10.1017/S0305000922000708

Paradis, J., Emmerzael, K., & Duncan, T. S. (2010). Assessment of English language learners: Using parent report on first language development. *Journal of Communication Disorders*, *43*(6), 474–497. https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.01.002

Paradis, J., & Genesee, F. (1996). Syntactic Acquisition in Bilingual Children: Autonomous or Interdependent? *Studies in Second Language Acquisition*, *18*(1), 1–25. https://doi.org/10.1017/S0272263100014662

Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. B. (2011). Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning. Second Edition. In *Brookes Publishing Company*. Brookes Publishing Company.

Paradis, J., & Jia, R. (2017). Bilingual children's long-term outcomes in English as a second language: Language environment factors shape individual differences in catching up with monolinguals. *Developmental Science*, *20*(1), e12433. https://doi.org/10.1111/desc.12433

Paradis, J., & Kirova, A. (2014). English second-language learners in preschool: Profile effects in their English abilities and the role of home language environment. *International Journal of Behavioral Development*, *38*(4), 342–349. https://doi.org/10.1177/0165025414530630

Paradis, J., & Navarro, S. (2003). Subject realization and crosslinguistic interference in the bilingual acquisition of Spanish and English: What is the role of the input? *Journal of Child Language*, *30*(2), 371–393. https://doi.org/10.1017/S0305000903005609

Paradis, J., Nicoladis, E., Crago, M., & Genesee, F. (2011). Bilingual children's acquisition of the past tense: A usage-based approach. *Journal of Child Language*, *38*(3), 554–578. https://doi.org/10.1017/S0305000910000218

Paradis, J., Rusk, B., Duncan, T. S., & Govindarajan, K. (2017). Children's Second Language Acquisition of English Complex Syntax: The Role of Age, Input, and Cognitive Factors. *Annual Review of Applied Linguistics*, *37*, 148–167. https://doi.org/10.1017/S0267190517000022

Paradis, J., Soto-Corominas, A., Vitoroulis, I., Al Janaideh, R., Chen, X., Gottardo, A., Jenkins, J., & Georgiades, K. (2022). The role of socioemotional wellbeing difficulties and adversity in the L2 acquisition of first-generation refugee children. *Bilingualism: Language and Cognition*, *25*(5), 921–933. https://doi.org/10.1017/S136672892200030X

Paradis, M. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. John Benjamins. https://doi.org/10.1075/sibil.40

Parisse, C., & Le Normand, M.-T. (2007). Une méthode pour évaluer la production du langage spontané chez l'enfant de 2 à 4 ans. *Glossa*, *97*, 10–30.

Parra, M., Hoff, E., & Core, C. (2011). Relations among language exposure, phonological memory, and language development in Spanish–English bilingually developing 2-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology*, *108*(1), 113–125. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.011

Pascual y Cabo, D., & Rothman, J. (2012). The (Il)Logical Problem of Heritage Speaker Bilingualism and Incomplete Acquisition. *Applied Linguistics*, *33*(4), 450–455. https://doi.org/10.1093/applin/ams037

Pavlenko, A. (2006). *Emotions and Multilingualism*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511584305

Pawley, A., & Syder, F. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 317–331). Elsevier.

Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, *76*(27), 1–23. https://doi.org/10.1037/h0093840

Pearson, B. Z. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics*, *28*(3), 399–410. https://doi.org/10.1017/S014271640707021X

Pearson, B. Z., & Amaral, L. (2014). Interactions between input factors in bilingual language acquisition: Considerations for minority language maintenance. In T. Grüter & J. Paradis (Eds.), *Input and experience in bilingual development* (pp. 99–117). John Benjamins Publishing Company.

Pearson, B. Z., Fernandez, S. C., Lewedeg, V., & Oller, D. 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

Peña, E. D., Gillam, R. B., Bedore, L. M., & Bohman, T. M. (2011). Risk for Poor Performance on a Language Screening Measure for Bilingual Preschoolers and Kindergarteners. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *20*(4), 302–314. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0020)

Perdue, C., & Gaonac'h, D. (2000). Chapitre 7. Acquisition des langues secondes. In *L'acquisition du langage. Vol. II* (pp. 215–246). Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.fayol.2000.02.0215

Perkins, S. C., Finegood, E. D., & Swain, J. E. (2013). Poverty and language development: Roles of parenting and stress. *Innovations in Clinical Neuroscience*, *10*(4), 10–19.

Petitto, L. A., & Koverman, I. (2004). Le paradoxe du bilinguisme. Double langue maternelle. *Imaginaire & Inconscient*, *14*(2), 205–222. https://doi.org/10.3917/imin.014.0205

Petranovskaja, L. V. (2019). *Esli s rebënkom trudno [If it's difficult with the child].* (Izdatel'stvo AST).

Philippart de Foy, M. (2019). *French phonetic and phonological development in simultaneous bilingual acquisition: Individual trajectories and cross-linguistic effects in French-Italian/Arabic/Mandarin bilingual preschool children* [thèse de doctorat, Université de Mons]. ResearchGate.https://www.researchgate.net/publication/340435442_French_phonetic_and_phonological_development_in_simultaneous_bilingual_acquisition_-_Individual_trajectories_and_cross-linguistic_effects_in_French-ItalianArabicMandarin_bilingual_preschool_children?channel=doi&linkId=5e888f78a6fdcca789f34bd4&showFulltext=true

Pinget, A.-F., Bosker, H. R., Quené, H., & De Jong, N. H. (2014). Native speakers' perceptions of fluency and accent in L2 speech. *Language Testing*. https://doi.org/10.1177/0265532214526177

Place, S., & Hoff, E. (2011). Properties of Dual Language Exposure That Influence 2-Year-Olds' Bilingual Proficiency: Dual Language Exposure and Bilingual Proficiency. *Child Development*, *82*(6), 1834–1849. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01660.x

Place, S., & Hoff, E. (2016). Effects and noneffects of input in bilingual environments on dual language skills in 2 ½-year-olds. *Bilingualism: Language and Cognition*, *19*(5), 1023–1041. https://doi.org/10.1017/S1366728915000322

Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage Languages: In the 'Wild' and in the Classroom. *Language and Linguistics Compass*, *1*(5), 368–395. https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00022.x

Portes, A., & Hao, L. (2002). The price of uniformity: Language, family and personality adjustment in the immigrant second generation. *Ethnic and Racial Studies*, *25*(6), 889–912. https://doi.org/10.1080/0141987022000009368

Préfontaine, Y. (2013). Perceptions of French Fluency in Second Language Speech Production. *The Canadian Modern Language Review*, *69*(3), 324–348. https://doi.org/10.3138/cmlr.1748

Prentza, A., Kaltsa, M., Tsimpli, I. M., & Papadopoulou, D. (2019). The acquisition of Greek gender by bilingual children: The effects of lexical knowledge, oral input, literacy and bi/monolingual schooling. *International Journal of Bilingualism*, *23*(5), 901–920. https://doi.org/10.1177/1367006917733066

Prevoo, M. J. L., Malda, M., Mesman, J., Emmen, R. A. G., Yeniad, N., Van Ijzendoorn, M. H., & Linting, M. (2014). Predicting ethnic minority children's vocabulary from socioeconomic status, maternal language and home reading input: Different pathways for host and ethnic language. *Journal of Child Language*, *41*(5), 963–984. https://doi.org/10.1017/S0305000913000299

Protasova, E. JU., & Rodina, N. M. (2013). *Mnogojazyčie v detskom vozraste [Multilingualism in early childhood]* (3rd ed.). Zlatoust.

Quay, S. (2008). Dinner conversations with a trilingual two-year-old: Language socialization in a multilingual context. *First Language*, *28*(1), 5–33. https://doi.org/10.1177/0142723707083557

Rankin, T., & Unsworth, S. (2016). Beyond poverty: Engaging with input in generative SLA. *Second Language Research*, *32*(4), 563–572. https://doi.org/10.1177/0267658316648732

Rees, G., Savahl, S., Lee, B. J., & Casas, F. (2020). *Children's views on their lives and well-being in 35 countries: A report on the Children's Worlds study, 2016-19*. Children's Worlds Project (ISCWeB). https://isciweb.org/wp-content/uploads/2020/07/Childrens-Worlds-Comparative-Report2020.pdf

Riazantseva, A. (2001). SECOND LANGUAGE PROFICIENCY AND PAUSING A Study of Russian Speakers ofEnglish. *Studies in Second Language Acquisition*, *23*(4), 497–526. https://doi.org/10.1017/S027226310100403X

Ribot, K. M., & Hoff, E. (2014). "¿Cómo estas?" "I'm good." Conversational code-switching is related to profiles of expressive and receptive proficiency in Spanish-English bilingual toddlers. *International Journal of Behavioral Development*, *38*(4), 333–341. https://doi.org/10.1177/0165025414533225

Ribot, K. M., Hoff, E., & Burridge, A. (2018). Language Use Contributes to Expressive Language Growth: Evidence From Bilingual Children. *Child Development*, *89*(3), 929–940. https://doi.org/10.1111/cdev.12770

Richards, J. A., Gilkerson, J., Xu, D., & Topping, K. (2017). How much do parents think they talk to their child? *Journal of Early Intervention*, *39*(3), 163–179. https://doi.org/10.1177/1053815117714567

Riggenbach, H. (1991). Toward an understanding of fluency: A microanalysis of nonnative speaker conversations. *Discourse Processes*, *14*(4), 423–441. https://doi.org/10.1080/01638539109544795

Rodina, Y., Bogoyavlenskaya, A., Mitrofanova, N., & Westergaard, M. (2023). Russian heritage language development in narrative contexts: Evidence from pre- and primary-school children in Norway, Germany, and the UK. *Frontiers in Psychology*, *14*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1101995

Rodina, Y., Kupisch, T., Meir, N., Mitrofanova, N., Urek, O., & Westergaard, M. (2020). Internal and External Factors in Heritage Language Acquisition: Evidence From Heritage Russian in Israel, Germany, Norway, Latvia and the United Kingdom. *Frontiers in Education*, *5*(20). https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2020.00020

Rodina, Y., & Westergaard, M. (2017). Grammatical gender in bilingual Norwegian–Russian acquisition: The role of input and transparency. *Bilingualism: Language and Cognition*, *20*(1), 197–214. https://doi.org/10.1017/S1366728915000668

Rojas, R., Irani, F., Gusewski, S., & Camacho, N. (2023). A cross-sectional investigation of disfluencies in typically developing Spanish-English bilingual children. *Journal of Fluency Disorders*, *77*, 105988. https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2023.105988

Romaine, S. (1995). *Bilingualism* (2nd ed). Blachwell.

Rose, R. L. (1998). *The communicative value of filled pauses in spontaneous speech* [mémoire de master, University of Birmingham]. Roselab. http://www.roselab.sci.waseda.ac.jp/resources/file/madissertation.pdf

Rothman, J., & Chomsky, N. (2018). Towards eliminating arbitrary stipulations related to parameters: Linguistic innateness and the variational model. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, *8*(6), 764–769. https://doi.org/10.1075/lab.18075.rot

Rothman, J., & Treffers-Daller, J. (2014). A Prolegomenon to the Construct of the Native Speaker: Heritage Speaker Bilinguals are Natives Too! *Applied Linguistics*, *35*(1), 93–98. https://doi.org/10.1093/applin/amt049

Rowe, M. L. (2012). A Longitudinal Investigation of the Role of Quantity and Quality of Child-Directed Speech in Vocabulary Development. *Child Development*, *83*(5), 1762–1774. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x

Rowe, M. L. (2018). Understanding Socioeconomic Differences in Parents' Speech to Children. *Child Development Perspectives*, *12*(2), 122–127. https://doi.org/10.1111/cdep.12271

Rowe, M. L., & Goldin-Meadow, S. (2009). Differences in Early Gesture Explain SES Disparities in Child Vocabulary Size at School Entry. *Science*, *323*(5916), 951–953. https://doi.org/10.1126/science.1167025

Rowe, M. L., & Snow, C. E. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: Interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*, *47*(1), 5–21. https://doi.org/10.1017/S0305000919000655

RStudio Team. (2022). *RStudio: Integrated Development for R* [R]. RStudio, PBC. http://www.rstudio.com/

Ruff, R. M., Light, R. H., Parker, S. B., & Levin, H. S. (1997). The Psychological Construct of Word Fluency. *Brain and Language*, *57*(3), 394–405. https://doi.org/10.1006/brln.1997.1755

Ruiz-Felter, R., Cooperson, S. J., Bedore, L. M., & Peña, E. D. (2016). Influence of current input-output and age of first exposure on phonological acquisition in early bilingual Spanish-English-speaking

kindergarteners. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *51*(4), 368–383. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12214

Russkojazyčnye mamy vo Francii [Russian-speaking mothers in France]. (n.d.). Home [Facebook page]. Facebook. Retrieved June 6, 2024, from https://www.facebook.com/groups/1141616822559606/

Said, F., & Zhu, H. (2019). "No, no Maama! Say *'Shaatir ya Ouledee Shaatir* '!" Children's agency in language use and socialisation. *International Journal of Bilingualism*, *23*(3), 771–785. https://doi.org/10.1177/1367006916684919

Salazar-Orvig, A. (2019). Chapitre 1. Approches théoriques actuelles de l'acquisition du langage. In *Le développement du langage chez le jeune enfant* (pp. 13–51). De Boeck Supérieur. https://www.cairn-sciences.info/le-developpement-du-langage-chez-le-jeune-enfant--9782807320543-p-13.htm

Saunders, G. (1988). *Bilingual children: From birth to teens*. Multilingual Matters LTD.

Schalley, A. C., & Eisenchlas, S. A. (2022). Parental Input in the Development of Children's Multilingualism. In A. Stavans & U. Jessner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Childhood Multilingualism* (pp. 278–303). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108669771.016

Scheele, A. F., Leseman, P. P. M., & Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, *31*(1), 117–140. https://doi.org/10.1017/S0142716409990191

Schieffelin, B. B. (2007). Langue et lieu dans l'univers de l'enfance1. *Anthropologie et Sociétés*, *31*(1), 15–37. https://doi.org/10.7202/015980ar

Schieffelin, B., & Ochs, E. (1984). Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. In R. Shweder & R. Levine (Eds.), *Culture Theory: Essays on Mind, Self and Emotion* (Cambridge University Press., pp. 276–320). Cambridge University Press.

Schmidt, R. (1992). Psychological Mechanisms Underlying Second Language Fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, *14*(04), 357. https://doi.org/10.1017/S0272263100011189

Schoonjans, E. (2012). A contextual perspective on oral L2 fluency. *EUROSLA Yearbook*, *12*, 135–163. https://doi.org/10.1075/eurosla.12.08sch

Schwartz, M. (2020). Strategies and practices of home language maintenance. In A. C. Schalley & S. A. Eisenchlas (Eds.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development* (pp. 194–217). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9781501510175-010

Schwartz, M., Minkov, M., Dieser, E., Protassova, E., Moin, V., & Polinsky, M. (2015). Acquisition of Russian gender agreement by monolingual and bilingual children. *International Journal of Bilingualism*, *19*(6), 726–752. https://doi.org/10.1177/1367006914544989

Schwarz, I.-C., Botros, N., Lord, A., Marcusson, A., Tidelius, H., & Marklund, E. (2017). The LENA System Applied to Swedish: Reliability of the Adult Word Count Estimate. *Interspeech 2017*, 2088–2092. https://doi.org/10.21437/Interspeech.2017-1287

Scontras, G., Fuchs, Z., & Polinsky, M. (2015). Heritage language and linguistic theory. *Frontiers in Psychology*, *6*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01545

Segalowitz, N. (2010). *Cognitive Bases of Second Language Fluency*. Routledge.

Segalowitz, N., & Freed, B. F. (2004). Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition: Learning Spanish in At Home and Study Abroad Contexts. *Studies in Second Language Acquisition*, *26*(2), 173–199. https://doi.org/10.1017/S0272263104262027

Serratrice, L. (2018). Becoming Bilingual in Early Childhood. In A. De Houwer & L. Ortega (Eds.), *The Cambridge Handbook of Bilingualism* (pp. 15–35). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316831922.002

Serratrice, L., & De Cat, C. (2020). Individual differences in the production of referential expressions: The effect of language proficiency, language exposure and executive function in bilingual and monolingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, *23*(2), 371–386. https://doi.org/10.1017/S1366728918000962

Sevinç, Y. (2022). Mindsets and family language pressure: Language or anxiety transmission across generations? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *43*(9), 874–890. https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2038614

Silva-Corvalán, C., & Treffers-Daller, J. (2015). Digging into dominance: A closer look at language dominance in bilinguals. In C. Silva-Corvalán & J. Treffers-Daller (Eds.), *Language Dominance in Bilinguals: Issues of Measurement and Operationalization* (pp. 1–14). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781107375345.001

Silvén, M., Voeten, M., Kouvo, A., & Lundén, M. (2014). Speech perception and vocabulary growth: A longitudinal study of Finnish-Russian bilinguals and Finnish monolinguals from infancy to three years. *International Journal of Behavioral Development*, *38*(4), 323–332. https://doi.org/10.1177/0165025414533748

Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*, *36*(1), 1–14. https://doi.org/10.1017/S026144480200188X

Skehan, P., & Foster, P. (2012). Chapter 9. Complexity, accuracy, fluency and lexis in task-based performance: A synthesis of Ealing research. In *A. Housen, F. Kuiken et I. Vedder (dir.), Dimensions of L2 performance and proficiency. Complexity, accuracy and fluency in SLA* (pp. 199–220). John Benjamins Publishing Company.

Skehan, P., Foster, P., & Shum, S. (2016). Ladders and Snakes in Second Language Fluency. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *54*(2), 97–111. https://doi.org/10.1515/iral-2016-9992

Slabakova, R., Leal, T. L., & Liskin-Gasparro, J. (2014). We Have Moved On: Current Concepts and Positions in Generative SLA. *Applied Linguistics*, *35*(5), 601–606. https://doi.org/10.1093/applin/amu027

Slavkov, N. (2017). Family language policy and school language choice: Pathways to bilingualism and multilingualism in a Canadian context. *International Journal of Multilingualism*, *14*(4), 378–400. https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1229319

Sorace, A. (2005). Selective optionality in language development. In L. Cornips & K. P. Corrigan (Eds.), *Syntax and Variation: Reconciling the Biological and the Social* (pp. 55–80). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/cilt.265.04sor

Sorace, A. (2011). Pinning down the concept of "interface" in bilingualism. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, *1*(1), 1–33. https://doi.org/10.1075/lab.1.1.01sor

Sorenson Duncan, T., & Paradis, J. (2019). Using television to boost native-speaker input for L2-learning children: A cautionary tale. In M. M. Brown & B. Dailey (Eds.), *Proceedings of the 43rd annual Boston University Conference on Language Development* (Vol. 1, pp. 639–652). Cascadilla Press.

Sorenson Duncan, T., & Paradis, J. (2020a). Home language environment and children's second language acquisition: The special status of input from older siblings. *Journal of Child Language*, *47*(5), 982–1005. https://doi.org/10.1017/S0305000919000977

Sorenson Duncan, T., & Paradis, J. (2020b). How does maternal education influence the linguistic environment supporting bilingual language development in child second language learners of English? *International Journal of Bilingualism*, *24*(1), 46–61. https://doi.org/10.1177/1367006918768366

Starkweather, C. W. (1980). Speech Fluency and Its Development in Normal Children. In *Speech and Language* (Vol. 4, pp. 143–200). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-608604-1.50009-4

Stoehr, A., Benders, T., Van Hell, J. G., & Fikkert, P. (2019). Bilingual Preschoolers' Speech is Associated with Non-Native Maternal Language Input. *Language Learning and Development*, *15*(1), 75–100. https://doi.org/10.1080/15475441.2018.1533473

Stromswold, K. (2001). The Heritability of Language: A Review and Metaanalysis of Twin, Adoption, and Linkage Studies. *Language*, *77*(4), 647–723. https://doi.org/10.1353/lan.2001.0247

Sun, H. (2019). Home Environment, Bilingual Preschooler's Receptive Mother Tongue Language Outcomes, and Social-Emotional and Behavioral Skills: One Stone for Two Birds? *Frontiers in Psychology*, *10*(1640). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01640

Sun, H. (2022). Harmonious Bilingual Development: The Concept, the Significance, and the Implications. In O. S. Tan, K. K. Poon, B. A. O'Brien, & A. Rifkin-Graboi (Eds.), *Early Childhood Development and Education in Singapore* (Vol. 2, pp. 261–280). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-7405-1_13

Sun, H. (2023). Harmonious bilingual experience and child wellbeing: A conceptual framework. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1282863. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1282863

Sun, H. (2024, July 16). *Harmonious Bilingual Experience and Child Wellbeing: A Conceptual Framework. In H. Sun (resp.), The intersection of socioemotional well-being and bilingual development* [Symposium]. IASCL 2024 XVIth International Congress for the Study of Child Language, Prague, Czech Republic.

Sun, H., & Ng, E. L. (2021). Home and school factors in early English language development. *Asia Pacific Journal of Education*, *41*(4), 657–672. https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1932742

Sun, H., Quevada, H. R., & Ong, T. W. S. (2024). Language Use and Proficiency in Bilingual Children's Subjective Well-being. In O. S. Tan, E. L. Low, I. S. Caleon, & E. L. Ng (Eds.), *Enhancing Holistic Well-Being of Children and Youth* (Vol. 4, pp. 167–180). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-97-3515-0_12

Sun, H., Steinkrauss, R., Tendeiro, J., & Bot, K. D. (2015). Individual differences in very young children's English acquisition in China: Internal and external factors*. *Bilingualism: Language and Cognition*, *19*(3), 550–566. https://doi.org/10.1017/S1366728915000243

Sun, H., Waschl, N., & Veera, R. (2022). Language Experience and Bilingual Children's Heritage Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, *44*(5), 1356–1383. https://doi.org/10.1017/S0272263121000942

Sun, H., Yussof, N. T. B., Mohamed, M. B. B. H., Rahim, A. B., Bull, R., Cheung, M. W. L., & Cheong, S. A. (2021). Bilingual language experience and children's social-emotional and behavioral skills: A cross-sectional study of Singapore preschoolers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *24*(3), 324–339. https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1461802

Sundara, M., & Scutellaro, A. (2011). Rhythmic distance between languages affects the development of speech perception in bilingual infants. *Journal of Phonetics*, *39*(4), 505–513. https://doi.org/10.1016/j.wocn.2010.08.006

Sundara, M., Ward, N., Conboy, B., & Kuhl, P. K. (2020). Exposure to a second language in infancy alters speech production. *Bilingualism: Language and Cognition*, *23*(5), 978–991. https://doi.org/10.1017/S1366728919000853

Sundqvist, A., Koch, F., Söderberg, M., Barr, R., & Heimann, M. (2022). Qualitative and quantitative aspects of child-directed parental talk and the relation to 2-year-old's developing vocabulary. *Infancy*, *27*(4), 682–699. https://doi.org/10.1111/infa.12476

Tagirova. A. (n.d.). Aida Tagirova Projects. Behance. https://www.behance.net/aidatagirova/projects

TALES@home. (n.d.). [Logiciel]. Retrieved 9 August 2023, from http://talesathome.be/

Talking About Language and EmotionS at HOME : Guide d'utilisation. (n.d.). Retrieved 9 August 2023, from https://www.foyer.be/wp-content/uploads/2023/01/TalesAtHome_manual_FR_final.pdf

Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y., & Song, L. (2014). Why Is Infant Language Learning Facilitated by Parental Responsiveness? *Current Directions in Psychological Science*, *23*(2), 121–126. https://doi.org/10.1177/0963721414522813

Tannenbaum, M. (2012). Family language policy as a form of coping or defence mechanism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *33*(1), 57–66. https://doi.org/10.1080/01434632.2011.638074

Tannenbaum, M., & Berkovich, M. (2005). Family Relations and Language Maintenance: Implications for Language Educational Policies. *Language Policy*, *4*(3), 287–309. https://doi.org/10.1007/s10993-005-7557-7

Tannenbaum, M., & Howie, P. (2002). The Association between Language Maintenance and Family Relations: Chinese Immigrant Children in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *23*(5), 408–424. https://doi.org/10.1080/01434630208666477

Tare, M., & Gelman, S. A. (2011). Bilingual parents' modeling of pragmatic language use in multiparty interactions. *Applied Psycholinguistics*, *32*(4), 761–780. https://doi.org/10.1017/S0142716411000051

Tavakoli, P. (2016). Fluency in monologic and dialogic task performance: Challenges in defining and measuring L2 fluency. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *54*(2). https://doi.org/10.1515/iral-2016-9994

Tavakoli, P., & Hunter, A.-M. (2018). Is fluency being 'neglected' in the classroom? Teacher understanding of fluency and related classroom practices. *Language Teaching Research*, *22*(3), 330–349. https://doi.org/10.1177/1362168817708462

Tavakoli, P., Nakatsuhara, F., & Hunter, A. (2020). Aspects of Fluency Across Assessed Levels of Speaking Proficiency. *The Modern Language Journal*, *104*(1), 169–191. https://doi.org/10.1111/modl.12620

Tavakoli, P., & Wright, C. (2020). *Second Language Speech Fluency: From Research to Practice*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108589109

The jamovi project. (2022). *Jamovi* (Version 2.3) [Computer software]. https://www.jamovi.org

Thomas, E. M., Williams, N., Jones, L. A., Davies, S., & Binks, H. (2014). Acquiring complex structures under minority language conditions: Bilingual acquisition of plural morphology in Welsh. *Bilingualism: Language and Cognition*, *17*(3), 478–494. https://doi.org/10.1017/S1366728913000497

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. (2014). The typical development of simultaneous bilinguals: Vocabulary, morphosyntax and language processing in two groups of Monreal preschoolers. In *Dans T. Grüter et J. Paradis (dir.), Input and experience in bilingual development* (pp. 141–160). John Benjamins Publishing Company.

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

Titone, R. (1974). *Le bilinguisme précoce*. Charles Dessart.

Tiulkova, E. (2017). *La fluence dans les productions orales des jeunes enfants bilingues franco-russes. Master's Thesis in Second Language Acquisition* [mémoire de master inédit]. University of Toulouse 2 – Jean Jaurès.

Tiulkova, E., Marijanović, V., Camps, J.-F., & Köpke, B. (2024). Assessing input factors' role on children's oral fluency and its link to Harmonious Bilingual Development. *Languages, 9* (289). https://doi.org/10.3390/languages9090289

Tiulkova, E., Marijanović, V., & Köpke, B. (n.d.). *Enquête enfants bilingues franco-russes*. LNPL. https://lnpl.univ-tlse2.fr/accueil/collaborations/enquete-enfants-bilingues-franco-russes

Tiulkova, E., Marijanović, V., & Köpke, B. (2023a, May 5). *Defining Harmonious Bilingual Development: The relationship between children's language attitudes and their social-emotional and behavioral skills* [Poster session]. CCERBAL 2023 « Bilinguisme et multilinguisme : compétences transversales, mobilité et bien-être », Université d'Ottawa, Canada.

Tiulkova, E., Marijanović, V., & Köpke, B. (2023b, June 8). *Ensemble vers le développement bilingue harmonieux: Les attitudes et les compétences socio-émotionnelles des enfants franco-russes au regard de la complicité des parents au sujet de l'éducation bilingue* [Poster session]. PLURENSA 2023 « Plurilinguisme, enseignement-apprentissage, complexité et intégrité : perspectives épistémologiques, didactiques et politiques », Université Paul-Valéry Montpellier 3, France.

Tiulkova, E., Marijanović, V., & Köpke, B. (2023c, July 5). *« Moins égal plus? »: Le rôle de la diversité d'input et des stratégies parentales dans le développement bilingue harmonieux chez les enfants franco-russes* [Poster session]. Le 3ème colloque international bi-annuel GIS RéAL2 : « Contact des langues et acquisition bi/plurilingue : diversité des situations, diversité des processus ?», Université de Mulhouse, France.

Tiulkova, E., Marijanović, V., & Köpke, B. (2023d, September 2). *The impact of input on the Harmonious Bilingual Development in French-Russian children* [Conference session]. EuroSLA 32, University of Birmingham, United Kingdom.

Tiulkova, E., Marijanović, V., & Köpke, B. (2024, July 16). *Social-emotional well-being among 5-year-old French-Russian children in France: Links with input and oral fluency. In H. Sun (resp.), The intersection of socioemotional well-being and bilingual development* [Symposium]. IASCL 2024 XVIth International Congress for The Study of Child Language, Charles University in Prague, Czech Republic.

Tiulkova, E., Marijanović, V., Seredova, L., & Köpke, B. (in press). Définir le développement bilingue harmonieux : La relation entre les attitudes langagières des enfants et leur comportement social et affectif. *OLBI Journal*, *14*.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition* (Harvard University Press). Harvard University Press.

Tonkyn, A. (2012). Chapter 10. Measuring and perceiving changes in oral complexity, accuracy and fluency: Examining instructed learners' short-term gains. In *A. Housen, F. Kuiken et I. Vedder (dir.), Dimensions of L2 performance and proficiency. Complexity, accuracy and fluency in SLA* (pp. 221–245). John Benjamins Publishing Company.

Towell, R., Hawkins, R., & Bazergui, N. (1996). The Development of Fluency in Advanced Learners of French. *Applied Linguistics*, *17*(1), 84–119. https://doi.org/10.1093/applin/17.1.84

Treffers-Daller, J. (2015). Language dominance: The construct, its measurement, and operationalization. In C. Silva-Corvalán & J. Treffers-Daller (Eds.), *Language Dominance in Bilinguals* (1st ed., pp. 235–265). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781107375345.012

Tseng, V., & Fuligni, A. J. (2000). Parent-Adolescent Language Use and Relationships Among Immigrant Families With East Asian, Filipino, and Latin American Backgrounds. *Journal of Marriage and Family*, *62*(2), 465–476. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.00465.x

Tsinivits, D., & Unsworth, S. (2021). The impact of older siblings on the language environment and language development of bilingual toddlers. *Applied Psycholinguistics*, *42*(2), 325–344. https://doi.org/10.1017/S0142716420000570

Tuller, L. (2015). Clinical use of parental questionnaires in multilingual contexts. In S. Armon Lotem, J. de Jong, & N. Meir (Eds.), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment* (pp. 301–330). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781783093137-013

Tupula Kabola, A. (2016). *Le bilinguisme, un atout dans son jeu: Pour une éducation bilingue réussie*. Éditions du CHU Sainte-Justine.

Uccelli, P., Demir-Lira, Ö. E., Rowe, M. L., Levine, S., & Goldin-Meadow, S. (2019). Children's Early Decontextualized Talk Predicts Academic Language Proficiency in Midadolescence. *Child Development*, *90*(5), 1650–1663. https://doi.org/10.1111/cdev.13034

Ullman, M. T. (2016). Chapter 76 - The Declarative/Procedural Model: A Neurobiological Model of Language Learning, Knowledge, and Use. In G. Hickok & S. L. Small (Eds.), *Neurobiology of Language* (pp. 953–968). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407794-2.00076-6

UNSA Éducation. (2019, April 17). *Florence Montreynaud- Pourquoi le mot « adelphité » pour remplacer « fraternité » ?* [Video recording]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=wcNy2mk9h2E&list=PLrywdEWHh39HO1aVCJUAozs8UvKnI1OC3&index=11

Unsworth, S. (2013). Assessing the role of current and cumulative exposure in simultaneous bilingual acquisition: The case of Dutch gender. *Bilingualism: Language and Cognition*, *16*(1), 86–110. https://doi.org/10.1017/S1366728912000284

Unsworth, S. (2014). Comparing the role of input in bilingual acquisition across domains. In T. Grüter & J. Paradis (Eds.), *Input and Experience in Bilingual Development* (pp. 181–201). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/tilar.13.10uns

Unsworth, S. (2016a). Quantity and quality of language input in bilingual language development. In E. Nicoladis & S. Montanari (Eds.), *Bilingualism across the lifespan: Factors moderating language proficiency* (pp. 103–121). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/14939-007

Unsworth, S. (2016b, November). *Bilingual Language Experience Calculator (BiLEC). Manual: Background and instructions for use*. Centre for Language Studies, Radboud University. https://iris-database.org/details/w2WiG-emMWK

Unsworth, S., Argyri, F., Cornips, L., Hulk, A., Sorace, A., & Tsimpli, I. (2011). On the role of age of onset and input in early child bilingualism in Greek and Dutch. In M. Pirvulescu, M. C. Cuervo, A. T. Pérez-Leroux, J. Steele, & N. Strik (Eds.), *Selected proceedings of the 4th conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America, GALANA 2010* (pp. 249–265). Somerville, MA: Cascadilla Press.

Unsworth, S., Argyri, F., Cornips, L., Hulk, A., Sorace, A., & Tsimpli, I. (2014). The role of age of onset and input in early child bilingualism in Greek and Dutch. *Applied Psycholinguistics*, *35*(4), 765–805. https://doi.org/10.1017/S0142716412000574

Unsworth, S., Brouwer, S., de Bree, E., & Verhagen, J. (2019). Predicting bilingual preschoolers' patterns of language development: Degree of non-native input matters. *Applied Psycholinguistics*, *40*, 1189–1219. https://doi.org/10.1017/S0142716419000225

Unsworth, S., Chondrogianni, V., & Skarabela, B. (2018). Experiential Measures Can Be Used as a Proxy for Language Dominance in Bilingual Language Acquisition Research. *Frontiers in Psychology*, *9*, 1809. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01809

Venables, W. N., & Ripley, B. D. (2002). *Modern Applied Statistics with S*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-21706-2

Verhoeven, E., van Witteloostuijn, M., Oudgenoeg-Paz, O., & Blom, E. (2024). Comparing Different Methods That Measure Bilingual Children's Language Environment: A Closer Look at Audio Recordings and Questionnaires. *Languages*, *9*(7), Article 7. https://doi.org/10.3390/languages9070231

Vihman, M. M., & de Boysson-Bardies, B. (1994). The nature and origins of ambient language influence on infant vocal production and early words. *Phonetica*, *51*(1–3), 159–169. https://doi.org/10.1159/000261967

Vildeuil, E. (2024). *Analyse multilingue des compétences lexicales et narratives chez les jeunes enfants bilingues issus de familles russophones en France* [mémoire inédit présenté en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste]. Université Toulouse III - Paul Sabatier.

Voeikova, M. D. (2011). *Rannie ètapy usvoenija det'mi imennoj morfologii russkogo jazyka [The early stages of the acquisition of Russian nominative morphology in children]*. Znak.

Waters, L., Dussert, D., & Loton, D. (2022). How Do Young Children Understand and Action their Own Well-Being? Positive Psychology, Student Voice, and Well-Being Literacy in Early Childhood. *International Journal of Applied Positive Psychology*, *7*(1), 91–117. https://doi.org/10.1007/s41042-021-00056-w

Weisleder, A., & Fernald, A. (2013). Talking to Children Matters: Early Language Experience Strengthens Processing and Builds Vocabulary. *Psychological Science*, *24*(11), 2143–2152. https://doi.org/10.1177/0956797613488145

Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). Lexical output as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, *37*(2), 265–279. https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.2.265

Werker, J. F., & Tees, R. C. (1984). Cross-language speech perception: Evidence for perceptual reorganization during the first year of life. *Infant Behavior and Development*, *7*, 49–63.

Widdowson, H. G. (1999). *Aspects of language teaching*. Oxford University Press.

Wilson, S. (2019). Family language policy through the eyes of bilingual children: The case of French heritage speakers in the UK. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *41*(2), 121–139. https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1595633

Winsler, A., Kim, Y. K., & Richard, E. R. (2014). Socio-emotional skills, behavior problems, and Spanish competence predict the acquisition of English among English language learners in poverty. *Developmental Psychology*, *50*(9), 2242–2254. https://doi.org/10.1037/a0037161

Witton-Davies, G. (2014). *The study of fluency and its development in monologue and dialogue* [thèse de doctorat, Lancaster University]. Academia. https://www.academia.edu/95022342/The_Study_of_Fluency_and_its_Development_in_Monologue_and_Dialogue

Wolf, J. P. (2008). The effects of backchannels on fluency in L2 oral task production. *System*, *36*(2), 279–294. https://doi.org/10.1016/j.system.2007.11.007

Wong, W., & Simard, D. (2001). La saisie, cette grande oubliée ! *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *14*, 59–86. https://doi.org/10.4000/aile.1476

Wood, D. (2010). *Formulaic Language and Second Language Speech Fluency. Background, Evidence and Classroom Applications*. Continuum.

Xu, D., Yapanel, U., & Gray, S. (2009). *Reliability of the LENA TM language environment analysis system in young children's natural language home environment (LENA Foundation Technical Report LTR05-2)* (LENA TM Technical Report LTR05-2). Boulder, CO: LENA Foundation. https://www.lena.org/wp-content/uploads/2016/07/LTR-05-2_Reliability.pdf

Yang, C., Crain, S., Berwick, R. C., Chomsky, N., & Bolhuis, J. J. (2017). The growth of language: Universal Grammar, experience, and principles of computation. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *81*, 103–119. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.12.023

Zabrodskaja, A., Meir, N., Karpava, S., Ringblom, N., & Ritter, A. (2023). Family Language Policies of Multilingual Families during the COVID-19 Pandemic: Evidence from Cyprus, Estonia, Germany, Israel, and Sweden. *Languages*, *8*(4), Article 4. https://doi.org/10.3390/languages8040263

Zamuner, T. S. (2003). *Input-Based Phonological Acquisition* (Routledge).

Zamuner, T. S., Gerken, L., & Hammond, M. (2005). The acquisition of phonology based on input: A closer look at the relation of cross-linguistic and child language data. *Lingua*, *115*(10), 1403–1426. https://doi.org/10.1016/j.lingua.2004.06.005

Zhang, D., & Slaughter-Defoe, D. T. (2009). Language attitudes and heritage language maintenance among Chinese immigrant families in the USA. *Language, Culture and Curriculum*, *22*(2), 77–93. https://doi.org/10.1080/07908310902935940

Zimmerman, F. J., Gilkerson, J., Richards, J. A., Christakis, D. A., Xu, D., Gray, S., & Yapanel, U. (2009). Teaching by Listening: The Importance of Adult-Child Conversations to Language Development. Pediatrics, 124(1), 342–349. https://doi.org/10.1542/peds.2008-2267

Dictionnaires

adelphie. (n.d.). In Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. https://www.cnrtl.fr/definition/adelphie

Bilinguisme. (n.d.). In Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. https://www.cnrtl.fr/definition/bilinguisme

bilinguisme. (n.d.). In Dictionnaire Larousse en ligne. https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/bilinguisme/9291

Énoncé. (n.d.). In Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Retrieved 25 August 2023, from https://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A9nonc%C3%A9

Experience. (n.d.). In Cambridge Dictionary online. https://dictionary.cambridge.org/fr/dictionnaire/anglais/experience

exposition. (n.d.). In Dictionnaire Larousse en ligne. https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/exposition/32314

Exposure. (n.d.). In Cambridge Dictionary online. https://dictionary.cambridge.org/fr/dictionnaire/anglais/exposure

Input. (n.d.). In Cambridge Dictionary online. https://dictionary.cambridge.org/fr/dictionnaire/anglais/input

input. (n.d.). In Dictionnaire Larousse en ligne. https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/input/43243

Fluence. (n.d.). In Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. https://www.cnrtl.fr/etymologie/fluence

Flux. (n.d.). In Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. https://www.cnrtl.fr/etymologie/fluxDic

Annexes

A Éléments théoriques

A.1 Liste des 48 questionnaires sur le bilinguisme

1. Alberta Language and Development Questionnaire (ALDeQ, Paradis et al., 2010)	**Paradis**, J., Emmerzael, K., & Sorenson Duncan, T. (2010). Assessment of English Language Learners: Using Parent Report on First Language Development. Journal of Communication Disorders, 43, 474-497.
2. Bilingual Language Experience Calculator (BiLEC, Unsworth, 2013)	Unsworth, S. (2013). Assessing the role of current and cumulative exposure in simultaneous bilingual acquisition: The case of Dutch gender. Bilingualism: Language and Cognition, 16(1), 86-110.
3. COST Action IS0804 Questionnaire for Parents of Bilingual Children (PaBiQ, Tuller, 2015)	**Tuller**, L. (2015). Clinical use of parental questionnaires in multilingual contexts. In S. Armon-Lotem, J. de Jong, & N. Meir (Eds.), Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment (pp. 301–330). Multilingual Matters.
4. Language Background Questionnaire (De Cat, 2020)	De Cat, C. (2020). Predicting language proficiency in bilingual children. Studies in Second Language Acquisition, 42, 279-325.
5. Language Exposure Assessment Tool (LEAT, DeAnda et al., 2016)	DeAnda, S., Bosch, L., Poulin-Dubois, D., Zesinger, P., & Friend, M. (2016). The Language Exposure Assessment Tool: Quantifying Language Exposure in Infants and Children. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 59, 1346-1356.
6. Language Exposure Questionnaire (Cattani et al., 2014)	Cattani, A., Abbot-Smith, K., Farag, R., Krott, A., Arreckx, F., Dennis, I., & Floccia, C. (2014). How much exposure to English is necessary for a bilingual toddler to perform like a monolingual peer in language tests? International Journal of Language and Communication Disorders, 49(6), 649-671.
7. **Parent Questionnaire** (Gutierrez-Clellen & Kreiter, 2003)	**Gutiérrez-Clellen**, V. F., & **Kreiter**, J. (2003). Understanding child bilingual acquisition using parent and teacher reports. Applied Psycholinguistics, 24, 267-288.
8. **Teacher Questionnaire** (Gutierrez-Clellen & Kreiter, 2003)	
9. The Alberta Language Environment Questionnaire (ALEQ, Paradis, 2011)	Paradis, J. (2011). Individual Differences in Child English Second Language Acquisition: Comparing Child-Internal and Child-External Factors. Linguistic Approaches to Bilingualism, 1(3), 213-237.
10. Virtual Linguistic Lab Child Multilingualism Questionnaire (Blume & Lust, 2017; Yang et al., 2007)	Blume, M., & Lust, B. (2017). Virtual Linguistics Lab Child Multilingualism Questionnaire. Prepared by the Cornell Language Acquisition Lab and Virtual Center for Language Acquisition Members and Affiliates. In M. Blume, & B. Lust (Eds.) with Y. Chien, C. Dye, C. Foley & Y. Kedar, Research Methods in Language Acquisition: Principles, Procedures and Practices. Mouton de Gruyter and American Psychological Association. Yang, S., Blumé, M., & Lust, B. (Eds.) (2007). Virtual Linguistic Lab (VLL) Child Multilingualism Questionnaire. Virtual Center for Language Acquisition, Cornell University. Retrieved from: http://www.clal.cornell.edu/vcla
11. **Anamnese Meertaligheid** (based on Blumenthal & Julien, 2000, Q-BEx Team translation from Dutch)	Blumenthal, M., & Julien, M. (2000). Diagnostiek van spraak-en taalproblemen bij meertalige kinderen, Geen diagnose zonder anamnese meertaligheid. Logopedie en Foniatrie, 1, 13-17.

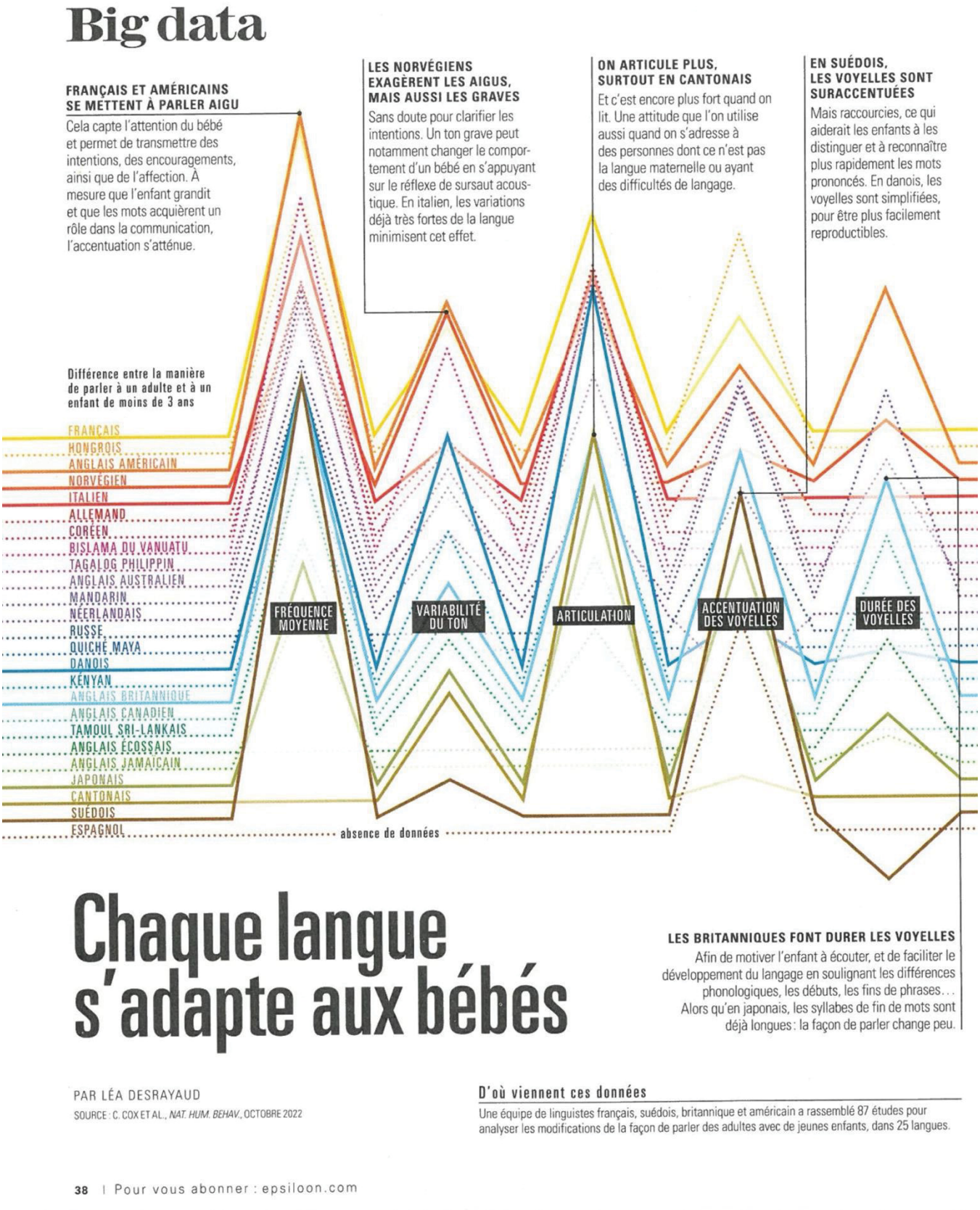
12. **Background Questionnaire** (adapted by Wilson, 2017)	Wilson, E. A. (2017). Children's development of Quantity, Relevance and Manner implicature understanding and the role of the speaker's epistemic state [Unpublished doctoral dissertation]. University of Cambridge. https://elspethwilson.uk/wpcontent/uploads/elspethwilson.uk/2017/12/E_Wilson_thesis_to_print.pdf
13. **Bilingual English-Spanish Assessment (BESA)**: Bilingual Input and Output Survey (BIOS) – Parent (Peña et al., 2018)	Peña, E., Gutiérrez-Clellen, V., Iglesias, A., Goldstein, B., & Bedore, L. (2018). Bilingual English-Spanish Assessment (BESA). Brookes Publishing.
14. – School (Peña et al., 2018)	
15. BESA: Inventory to Assess Language Knowledge (ITALK) – At Home (Peña et al., 2018)	
16. – School (Peña et al., 2018)	
17. Bilingual Patient's Profile - Children (Scharff Rethfeldt, 2012)	Scharff Rethfeldt, W. (2012). Fragebogen zum Erhalt von Informationen zum Bilingualen Patientenprofil - Kinder / Bilingual Patient's Profile - Children (ENGLISH). Retrieved from: http://www.logo-mobil.net/logo-mobil.net/Publications.html
18. Caregiver Language Questionnaire (de Diego-Lázaro, 2019)	de Diego-Lázaro, B. (2019). Novel word learning in bilingual children with hearing loss (Publication No. 13901537) [Doctoral dissertation, Arizona State University]. ProQuest Dissertations Publishing. https://bit.ly/2PEsIqF
19. Input et Expérience dans le Développement Bilingue (INEXDEB) – Parent Questionnaire (Cohen, 2015a)	Cohen, C. (2015a). INEXDEB parent questionnaire. Laboratoire Interactions, Corpus, Apprentissages & Représentations. Retrieved from the author.
20. – Parent Questionnaire, Short Follow-up Version (Cohen, 2015b)	Cohen, C. (2015b). INEXDEB short parent questionnaire. Laboratoire Interactions, Corpus, Apprentissages & Représentations. Retrieved from the author.
21. Language Background Questionnaire (LBQ, McKendry & Murphy, 2011)	McKendry, M. & Murphy, V.A. (2011). A comparative study of listening comprehension measures in English as an additional language and native English-speaking primary school children. Evaluation and Research in Education, 24, 17 – 40
22. **Language Background Questionnaire** (Marchman & Martínez-Sussmann, 2002)	Marchman, V. A., & Martínez-Sussmann, C. (2002). Concurrent validity of caregiver/parent report measures of language for children who are learning both English and Spanish. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 45, 983–997. https://doi.org/10.1044/10924388(2002/080)
23. **Language background questionnaire** for Turkish/Kurdish speakers – Parent Questionnaire (Marinis, 2012)	Marinis, T. (2012). Language background questionnaire for Turkish/Kurdish speakers. Retrieved from: https://nhlrc.ucla.edu/nhlrc/research#researchproficiency
24. – Child Questionnaire (Marinis, 2012)	
25. Language Exposure Questionnaire (Read et al., 2020)	Read, K., Contreras, P. D., Rodriguez, B., & Jara, J. (2020). ¿Read conmigo?: The effect of codeswitching storybooks on dual-language learners' retention of new vocabulary. Early Education and Development, 516-533. https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1780090

26. **Language Input Diary** (LID, De Houwer and Bornstein, 2003)	De Houwer, A., & Bornstein, M.H. (2003, April 30-May 3). Balancing on the tightrope: language use patterns in bilingual families with young children [Conference presentation]. Fourth International Symposium on Bilingualism, Tempe, Arizona, USA.
27. Language Mixing Questionnaire (Byers-Heinlein, 2013)	Byers-Heinlein, K. (2013). Parental language mixing: Its measurement and the relation of mixed input to young bilingual children's vocabulary size. Bilingualism: Language and Cognition, 16, 32-48. https://doi.org/10.1017/S1366728912000120
28. Warwick Language Project Questionnaire: An adapted questionnaire based on the LEAP-Q and The Language and Social Background Questionnaire (Rodenhurst, 2020)	Rodenhurst, N. (2020). Warwick Language Project Questionnaire: An adapted questionnaire based on the LEAP-Q and The Language and Social Background Questionnaire. Retrieved from the author. 10.13140/RG.2.2.29646.48962
29. Leeds-Bradford Language Exposure Questionnaire for Children (LeBLEQ-C, Gunning & Klepousniotou, n.d.)	Gunning, L., & Klepousniotou, E. (n.d.). LeBLEQ-C (Leeds-Bradford Language Exposure Questionnaire for Children). Retrieved from the authors
30. **for Teachers** (**LeBLEQ-T**, Gunning & Klepousniotou, n.d.)	Gunning, L., & Klepousniotou, E. (n.d.). LeBLEQ-T (Leeds-Bradford Language Exposure Questionnaire for Teachers). Retrieved from the authors.
31. MAPLE - A Multilingual Approach to Parent Language Estimates (Byers-Heinlein et al., 2019)	Byers-Heinlein, K., Schott, E., Gonzalez-Barrero, A. M., Brouillard, M., Dubé D., LaounRubsenstein, A., Morin-Lessard, E., Mastroberardino, M., Jardak, A., Pour Iliaei, S., SalamaSiroishka, N., & Tamayo, M.P. (2019). MAPLE: A Multilingual Approach to Parent Language Estimates. Bilingualism: Language and Cognition. https://doi.org/10.1017/S136672891900028
32. **My baby and language** (De Houwer & Bornstein, 2016)	De Houwer, A., & Bornstein, M.H. (2016). Bilingual mothers' language choice in child-directed speech: Continuity and change. Journal of Multicultural and Multilingual Development, 37(7), 680-693. https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1127929
33. **PaBiQ adaptation 1** (Antonijevic-Elliott, n.d.)	Antonijevic-Elliott, S. (n.d.). PaBiQ adaptation 1. Retrieved from the author.
34. **PaBiQ adaptation 2** (Antonijevic-Elliott et al., 2020)	Antonijevic-Elliott, S., Lyons, R., O' Malley, M. P., Meir, N., Haman, E., Banasik, N., Carroll, C., McMenamin, R., Rodden, M., & Fitzmaurice, Y. (2020). Language assessment of monolingual and multilingual children using non-word and sentence repetition tasks. Clinical Linguistics & Phonetics, 34(4), 293-311. https://doi.org/10.1080/02699206.2019.1637458
35. **Parent Questionnaire** (adapted by Arredondo, 2017)	Arredondo, M. M., (2017). A Bilingual Advantage? The Functional Organization of Linguistic Competition and Attentional Networks in the Bilingual Developing Brain [Unpublished doctoral dissertation]. University of Michigan.
36. Child Questionnaire BALED project (Prentza et al., 2017)	Prentza, A., Kaltsa, M., Tsimpli, I. M., & Papadopoulou, D. (2017). The acquisition of Greek gender by bilingual children: The effects of lexical knowledge, oral input, literacy and bi/monolingual schooling. International Journal of Bilingualism, 23(5). https://doi.org/10.1177/1367006917733066
37. Parental Questionnaire – (Prentza et al., 2017)	
38. **Parental Questionnaire** (adapted by Özturk, n.d.)	Özturk, Ö. (n.d.). Parental Questionnaire. Retrieved from the author.
39. Protocol for obtaining information about a BFLA context (De Houwer, 2009)	De Houwer, A. (2009). Bilingual First Language Acquisition. Multilingualism Matters.
40. Questionnaire for adult speakers and child learners of English and Russian (Lyutykh, 2012)	Lyutykh, E. (2012). Questionnaire for adult speakers and child learners of English and Russian. Retrieved from: https://nhlrc.ucla.edu/nhlrc/research#researchproficiency

41. Questionnaire for Parents of Bilingual Children: Infant and Toddler Version (PaBiQIT, Gatt et al., 2015)	Gatt, D., O'Toole, & Haman, E. (2015). Using parental report to assess early lexical production in children exposed to more than one language. In S. Armon-Lotem, J. de Jong, & N. Meir (Eds.) (2015). Methods for Assessing Multilingual Children: Disentangling bilingualism from language impairment. Multilingual Matters.
42. Questionnaire for teachers about the child's language at home and at school (Restrepo, 1998)	Restrepo, M. A. (1998). Identifiers of Predominantly Spanish-Speaking Children With Language Impairment. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 41, 1398-1411.
43. **Russian Language Proficiency Test: Questionnaire** (for Preschool Children) (Gagarina et al., 2010)	Gagarina, N., Klassert, A., & Topaj, N. (2010). Russian language proficiency test for multilingual children. ZAS Papers in Linguistics, 54. ZAS.
44. (for School Children) (Gagarina et al., 2010)	
45. The preschool language context and activity record (De Houwer, 2002)	De Houwer, A. (2002). PRELAR, The preschool language context and activity record. [Unpublished manuscript]. Retrieved from the author
46. **PEGEBOS-1** (De Houwer, 2016a)	De Houwer, A. (2016a). PEGEBOS-1. Polish-German and English-German Early Bilingualism Online Survey Wave 1 @ child age 2;0. [Unpublished manuscript]. Retrieved from the author.
47. **PEGEBOS-2** (De Houwer, 2016b)	De Houwer, A. (2016b). PEGEBOS-2. Polish-German and English-German Early Bilingualism Online Survey Wave 2 @ child age 2;9. [Unpublished manuscript]. Retrieved from the author.
48. **PEGEBOS-3** (De Houwer, 2017)	De Houwer, A. (2017). PEGEBOS-3. Polish-German and English-German Early Bilingualism Online Survey Wave 3 @ child age 3;6. [Unpublished manuscript]. Retrieved from the author.

(D'après Kašćelan et al., 2022)

A.2 DAE dans 25 langues du monde différentes



(D'après Desrayud, 2023)

A.3 État des lieux des études portées sur les enfants bilingues russophones

Le tableau récapitulatif de la liste non-exhaustive des travaux sur les enfants bilingues russophones est disponible sous format Excel en ligne via le lien.

Altman, C., Burstein Feldman, Z., Yitzhaki, D., Armon Lotem, S., & Walters, J. (2014). Family language policies, reported language use and proficiency in Russian – Hebrew bilingual children in Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *35*(3), 216–234. https://doi.org/10.1080/01434632.2013.852561

Anstatt, T. (2008). Aspect and tense in storytelling by Russian, German and bilingual children. *Russian Linguistics*, *32*(1), 1–26. https://doi.org/10.1007/s11185-007-9021-0

Antonijevic-Elliott, S., Lyons, R., O' Malley, M. P., Meir, N., Haman, E., Banasik, N., Carroll, C., McMenamin, R., Rodden, M., & Fitzmaurice, Y. (2020). Language assessment of monolingual and multilingual children using non-word and sentence repetition tasks. *Clinical Linguistics & Phonetics*, *34*(4), 293–311. https://doi.org/10.1080/02699206.2019.1637458

Antonova-Ünlü, E., & Wei, L. (2016). Aspect acquisition in Russian as the weaker language: Evidence from a Turkish–Russian child. *International Journal of Bilingualism*, *20*(2), 210–228. https://doi.org/10.1177/1367006914552138

Armon-Lotem, S., Joffe, S., Abutbul-Oz, H., Altman, C., & Walters, J. (2014). Language exposure, ethnolinguistic identity and attitudes in the acquisition of Hebrew as a second language among bilingual preschool children from Russian-and English-speaking backgrounds. In *Dans T. Grüter et J. Paradis (dir.), Input and experience in bilingual development* (pp. 77–98). John Benjamins Publishing Company.

Bailleul, O. (2017). Aspects psycholinguistiques du développement du bilinguisme précoce: Une étude de cas d'un enfant bilingue français-russe de 2 à 4 ans. Université de Rouen Normandie.

Böttcher, M., & Zellers, M. (2024). Do you say uh or uhm? A cross-linguistic approach to filler particle use in heritage and majority speakers across three languages. *Frontiers in Psychology*, *15*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1305862

Brehmer, B. (2021). Maintenance of Russian as a heritage language in Germany: A longitudinal approach. *Russian Journal of Linguistics*, *25*(4), Article 4. https://doi.org/10.22363/2687-0088-2021-25-4-855-885

Brehmer, B., & Kurbangulova, T. (2017). Lost in transmission?: Family language input and its role for the development of Russian as a heritage language in Germany. In L. Isurin & C. M. Riehl (Eds.), *IMPACT: Studies in Language, Culture and Society* (Vol. 44, pp. 225–268). John Benjamins Publishing Company. https://benjamins.com/catalog/impact.44.08bre

Chernobilsky, E. D. (2009). Linguistic competence of five and six year olds: Analysis of narrative samples of Russian, English and Russian-English bilingual speakers [Rutgers University - Graduate School - New Brunswick]. https://doi.org/10.7282/T3M32W07

Chrabaszcz, A., Ladinskaya, N., & Lopukhina, A. (2023). Acquisition of Russian noun case by bilingual children: Lexical cues to case assignment in real and novel words. *Language Acquisition*, *0*(0), 1–29. https://doi.org/10.1080/10489223.2023.2201598

Czapka, S., Topaj, N., & Gagarina, N. (2021). A Four-Year Longitudinal Comparative Study on the Lexicon Development of Russian and Turkish Heritage Speakers in Germany. *Languages*, *6*(1), Article 1. https://doi.org/10.3390/languages6010027

Dieser, E. (2008). Early language separation: A longitudinal study of a Russian-German bilingual child. In *Early language separation: A longitudinal study of* (pp. 133–160). De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9783110198621.133

Dubinina, I., & Polinsky, M. (2013). Russian in the USA. In M. Moser & M. Polinsky (Eds.), *Russian in the USA* (Vol. 6). Lit Verlag. https://dash.harvard.edu/handle/1/33954782

Fichman, S., & Altman, C. (2024). Disfluencies in the narratives of Russian-Hebrew bilingual children with and without Developmental Language Disorder (DLD). *Clinical Linguistics & Phonetics*, *38*(4), 307–331. https://doi.org/10.1080/02699206.2023.2204511

Fichman, S., Walters, J., Melamed, R., & Altman, C. (2020). Reference to characters in narratives of Russian-Hebrew bilingual and Russian and Hebrew monolingual children with Developmental Language Disorder and typical language development. *First Language*, *42*(2), 263–291. https://doi.org/10.1177/0142723720962938

Fridman, C., Polinsky, M., & Meir, N. (2023). Cross-linguistic influence meets diminished input: A comparative study of heritage Russian in contact with Hebrew and English. *Second Language Research*, 02676583231176379. https://doi.org/10.1177/02676583231176379

Gagarina, N. (2016). Narratives of Russian–German preschool and primary school bilinguals: *Rasskaz* and *Erzaehlung*. *Applied Psycholinguistics*, *37*(1), 91–122. https://doi.org/10.1017/S0142716415000430

Gagarina, N., & Klassert, A. (2018). Input dominance and development of home language in Russian-German bilinguals. *Frontiers in Communication*, *3*(40). https://doi.org/10.3389/fcomm.2018.00040

Ivanova. (2019). "My Child Is a Perfect Bilingual": Cognition, Emotions, and Affectivity in Heritage Language Transmission. *Languages*, *4*(2), 44. https://doi.org/10.3390/languages4020044

Janssen, B., & Meir, N. (2019). Production, comprehension and repetition of accusative case by monolingual Russian and bilingual Russian-Dutch and Russian-Hebrew-speaking children. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, *9*(4–5), 736–765. https://doi.org/10.1075/lab.17021.jan

Janssen, B., & Peeters-Podgaevskaja, A. (2012). *A case against case: Acquisition of Russian case in monolingual and bilingual children*. AmsterdamPegasus. https://dare.uva.nl/search?identifier=383a57c7-cd14-493e-954d-c928a8ee34f4

Karpava, S. (2022). The Interrelationship of Family Language Policies, Emotions, Socialisation Practices and Language Management Strategies. *Journal of Home Language Research*, *5*(1), Article 1. https://doi.org/10.16993/jhlr.44

Klassert, A., Gagarina, N., & Kauschke, C. (2014). Object and action naming in Russian- and German-speaking monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, *17*(1), 73–88. https://doi.org/10.1017/S1366728913000096

Kopotev, M., Kisselev, O., & Polinsky, M. (2020). Collocations and near-native competence: Lexical strategies of heritage speakers of Russian. *International Journal of Bilingualism*, 1367006920921594. https://doi.org/10.1177/1367006920921594

Kupisch, T., Mitrofanova, N., & Westergaard, M. (2022). Phonological vs. Natural gender cues in the acquisition of German by simultaneous and sequential bilinguals (German-Russian). *Journal of Child Language*, *49*(4), 661–683. https://doi.org/10.1017/S0305000921000039

Mak, P., Lomako, J., Gagarina, N., Abrosova, E., & Tribushinina, E. (2020). Keeping two languages apart: Connective processing in both languages of Russian–German bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, *23*(3), 532–541. https://doi.org/10.1017/S1366728919000300

Makarova, V., Terekhova, N., & Mousavi, A. (2019). Children's language exposure and parental language attitudes in Russian-as-a-heritage-language acquisition by bilingual and multilingual children in Canada. *International Journal of Bilingualism*, *23*(2), 457–485. https://doi.org/10.1177/1367006917740058

Meir, N., & Armon-Lotem, S. (2017). Independent and Combined Effects of Socioeconomic Status (SES) and Bilingualism on Children's Vocabulary and Verbal Short-Term Memory. *Frontiers in Psychology*, *8*, 1442. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01442

Meir, N., & Janssen, B. (2021). Child Heritage Language Development: An Interplay Between Cross-Linguistic Influence and Language-External Factors. *Frontiers in Psychology*, *12*(651730). https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.651730

Meir, N., Walters, J., & Armon-Lotem, S. (2017). Bi-directional cross-linguistic influence in bilingual Russian-Hebrew children. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, *7*(5), 514–553. https://doi.org/10.1075/lab.15007.mei

Meyer Pitton, L. (2013). From language maintenance to bilingual parenting: Negotiating behavior and language choice at the dinner table in binational-bilingual families. *Multilingua*, *32*(4). https://doi.org/10.1515/multi-2013-0025

Minkov, M., Kagan, O., Protassova, E., & Schwartz, M. (2019). Towards a Better Understanding of a Continuum of Heritage Language Proficiency: The Case of Adolescent Russian Heritage Speakers. *Heritage Language Journal*, *16*(2), 211–237. https://doi.org/10.46538/hlj.16.2.5

Mitrofanova, N., Rodina, Y., Urek, O., & Westergaard, M. (2018). Bilinguals' Sensitivity to Grammatical Gender Cues in Russian: The Role of Cumulative Input, Proficiency, and Dominance. *Frontiers in Psychology*, *9*, 1894. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01894

Mitrofanova, N., Urek, O., Rodina, Y., & Westergaard, M. (2022). Sensitivity to microvariation in bilingual acquisition: Morphophonological gender cues in Russian heritage language. *Applied Psycholinguistics*, *43*(1), 41–79. https://doi.org/10.1017/S0142716421000382

Modyanova, N. (2006). The Genitive of Negation Construction in Russian-English Bilinguals.

Niznik, M. (2011). Cultural practices and preferences of 'Russian' youth in Israel. *Israel Affairs*, *17*(1), 89–107. https://doi.org/10.1080/13537121.2011.522072

Ohana, O., & Armon-Lotem, S. (2023). Parental reports on the lexicon of children from diverse bilingual populations. *Frontiers in Psychology*, *14*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1123983

Otwinowska, A., Meir, N., Ringblom, N., Karpava, S., & La Morgia, F. (2021). Language and literacy transmission in heritage language: Evidence from Russian-speaking families in Cyprus, Ireland, Israel and Sweden. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *42*(4), 357–382. https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1695807

Pavlenko, A., & Malt, B. C. (2011). Kitchen Russian: Cross-linguistic differences and first-language object naming by Russian–English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, *14*(1), 19–45. https://doi.org/10.1017/S136672891000026X

Ringblom, N. (2012). *The Acquisition of Russian in a Language Contact Situation: A Case Study of a Bilingual Child in Sweden*. https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-78790

Ringblom, N., & Dobrova, G. (2019). Holistic Constructions in Heritage Russian and Russian as a Second Language: Divergence or Delay? *Scando-Slavica*, *65*(1), 94–106. https://doi.org/10.1080/00806765.2019.1586577

Rodina, Y., Bogoyavlenskaya, A., Mitrofanova, N., & Westergaard, M. (2023). Russian heritage language development in narrative contexts: Evidence from pre- and primary-school children in Norway, Germany, and the UK. *Frontiers in Psychology*, *14*. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2023.1101995

Rodina, Y., Kupisch, T., Meir, N., Mitrofanova, N., Urek, O., & Westergaard, M. (2020). Internal and External Factors in Heritage Language Acquisition: Evidence From Heritage Russian in Israel, Germany, Norway, Latvia and the United Kingdom. *Frontiers in Education*, *5*(20). https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2020.00020

Rodina, Y., & Westergaard, M. (2017). Grammatical gender in bilingual Norwegian–Russian acquisition: The role of input and transparency. *Bilingualism: Language and Cognition*, *20*(1), 197–214. https://doi.org/10.1017/S1366728915000668

Schwartz, M., Minkov, M., Dieser, E., Protassova, E., Moin, V., & Polinsky, M. (2015). Acquisition of Russian gender agreement by monolingual and bilingual children. *International Journal of Bilingualism*, *19*(6), 726–752. https://doi.org/10.1177/1367006914544989

Schwartz, M., & Moin, V. (2012). Parents' assessment of their preschool children's bilingual development in the context of family language policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *33*(1), 35–55. https://doi.org/10.1080/01434632.2011.638078

Schwartz, M., Moin, V., & Leikin, M. (2012). Lexical knowledge development in the first and second languages among language-minority children: The role of bilingual versus monolingual preschool education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *15*(5), 549–571. https://doi.org/10.1080/13670050.2011.650332

Sherkina-Lieber, M. (2013, June 1). English influence on Russian embedded yes-no questions in bilingual children's production: A case study. *Proceedings of the 2013 Canadian Linguistic Association Annual Conference*.

Tannenbaum, M. (2012). Family language policy as a form of coping or defence mechanism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *33*(1), 57–66. https://doi.org/10.1080/01434632.2011.638074

Tribushinina, E., Mak, M., Dubinkina, E., & Mak, W. M. (2018). Adjective production by Russian-speaking children with developmental language disorder and Dutch–Russian simultaneous bilinguals: Disentangling the profiles. *Applied Psycholinguistics*, *39*(5), 1033–1064. https://doi.org/10.1017/S0142716418000115

Yazıcı, Z., Yüksel, B., & Ya, M. C. (2010). Acquisition of Turkish of Russian-Turkish bilingual children in early childhood.

Zabrodskaja, A., Meir, N., Karpava, S., Ringblom, N., & Ritter, A. (2023). Family Language Policies of Multilingual Families during the COVID-19 Pandemic: Evidence from Cyprus, Estonia, Germany, Israel, and Sweden. *Languages*, *8*(4), Article 4. https://doi.org/10.3390/languages8040263

B Méthodologie

B.1 Questionnaire pour les familles avec des enfants bilingues russo-français en France

Ce questionnaire permet de recenser les enfants bilingues exposés au russe et au français dès leur naissance ou ayant eu le premier contact avec le français entre 1,5 et 4 ans résidant en France. Il permet également de recueillir les informations relatives à l'enfant bilingue et à son entourage ainsi qu'à quelques conditions d'acquisition pour les langues auxquelles l'enfant est exposé. Le questionnaire est disponible en ligne en français et en russe. Il est divisé en parties suivantes :

1. **Informations concernant la personne qui remplit le questionnaire**
   Mère / Père / Autre représentant légal / Autre

2. **Informations concernant la famille de l'enfant bilingue**
   a. Indiquez le numéro du département où habite la famille de l'enfant.
   b. Précisez si la famille de l'enfant bilingue habite en milieu urbain ou rural.
      Milieu urbain / Milieu rural
   c. Combien d'enfants bilingues y a-t-il dans la famille ?
      1 / 2 / 3 / Autre
   d. Dans la famille on parle (les parents avec les enfants, les parents entre eux) (Cochez la ou les réponses)
      Uniquement russe / Uniquement français / Russe et français selon des cas/ Langue mixte (e.g., alternance des codes involontaire au milieu d'une phrase) / Russe et une (d')autre(s) langue(s) / Autre(s) langue(s)
   e. Si vous avez répondu "Russe et une (d') autre(s) langue(s)" ou "Autre(s) langue(s)", précisez de quelle(s) langue(s) il s'agit.

3. **Informations concernant les parents de l'enfant bilingue**
   Les informations concernant la mère et le père de l'enfant
   a. Langue(s) maternelle(s) de la mère/ du père (Cochez la ou les réponses) :
      Russe / Français / Autre
   b. La mère/ le père de l'enfant est-elle/il né(e) en France ?
      Oui / Non
   c. Si non, depuis quand la mère/ le père de l'enfant habite en France ? Indiquez le mois et l'année (MM/AAAA).
   d. Niveau de formation de la mère/ du père
      CAP, BEP / Bac / Bac+2, DEUG, BTS, DUT, DEUST / Bac+3, licence, licence professionnelle / Bac+4, maîtrise, master 1 / Bac+5, master, DEA, DESS, diplôme d'ingénieur / Bac+8, doctorat, HDR
   e. Profession de la mère/ du père
   f. Catégorie socioprofessionnelle de la mère/ du père :
      Chef d'entreprise, de service / Employé avec formation supérieure sans fonction de direction / Employé sans formation supérieure / Artisan, employé, ouvrier qualifié / Entrepreneur, profession libérale / Au foyer, au chômage / Étudiant

4. **Informations concernant l'enfant**
   a. Naissance (mois/année)
   b. Sexe de l'enfant

Fille / Garçon

c. Dans quel pays est né l'enfant ?
   En France / En Russie / Autre
d. Si votre enfant n'est pas né en France, précisez depuis quel âge il vit en France ? (an; mois)

e. Quelle(s) est (sont) la (les) langue(s) maternelle(s) / première(s) de l'enfant ?
   Russe / Français / Russe et français / Russe, français et autre(s) langue(s)/ Russe et autre(s) langue(s) / Français et autre(s) langue(s)
f. Si l'enfant n'est pas bilingue depuis sa naissance, quelle est sa langue seconde ?
   Russe / Français / Autre
g. Quelle(s) autre(s) langue(s) est (sont) aussi maternelle(s) / première(s) pour votre enfant depuis sa naissance ?
h. À quel âge votre enfant a-t-il eu le premier contact avec la langue seconde ?
   avant 18 mois / entre 18 mois et 3;05 (3 ans et 5 mois) / entre 3;05 et 5;05 / après 5;05 / Autre
i. Actuellement, votre enfant, est-il :
   en crèche / chez une assistante maternelle / scolarisé / Autre
j. Si scolarisé, quelle structure fréquente-t-il actuellement ? Précisez le niveau entre parenthèses. P.ex., maternelle (PS) / primaire (CM1).

5. Accord de réception des informations

a. Intéressé(e) par une future participation aux projets et aux expériences sur le bilinguisme précoce, je voudrais recevoir des invitations et des notifications par courriel. J'accepte également la transmission de mes données personnelles.
   Oui / Non
   Si oui :
   i. Nom de famille (en alphabet latin)
   ii. Prénom (en alphabet latin)
   iii. Code postal
   iv. Commune (en alphabet latin)
   v. Courriel
   vi. Téléphone
   vii. Afin d'exercer vos droits concernant les données personnelles, nous vous conseillons de conserver une copie de la notice d'information. Téléchargez-la ici. Certifiez-vous avoir pris connaissance de vos droits relatifs à la protection des données ?
   Oui / Non
   Si non :
b. Pas intéressé(e) par une future participation aux projets et aux expériences sur le bilinguisme précoce, je voudrais recevoir des informations sur le projet par courriel.
   Oui / Non
   Si Oui :
   i. Courriel
   ii. Afin d'exercer vos droits concernant les données personnelles, nous vous conseillons de conserver une copie de la notice d'information. Téléchargez-la ici. Certifiez-vous avoir pris connaissance de vos droits relatifs à la protection des données ?
   Oui / Non

B.2 Notice d'information pour l'enquête nationale avec les droits relatifs à la protection des données éclairés

Recherche sur les enfants bilingues (RUS-FR) en France 2020-2022

Qui sommes-nous ?

Ekaterina Tiulkova, Barbara Köpke et **Vanda Marijanović** sont membres de l'Unité de Recherche Interdisciplinaire *Octogone-Lordat* à l'Université de Toulouse – Jean Jaurès.

> *Octogone-Lordat* est un laboratoire de neuro-psycholinguistique et ses recherches sont focalisées sur les (dys)fonctionnements langagiers, la cognition et le bilinguisme.

Que faisons-nous ?

Depuis 2017 nous menons une étude intitulée « **L'impact de l'input dans le développement harmonieux chez les bilingues précoces franco-russes** ».

> *L'input* est toute parole entendue par les enfants à la maison et à l'école. Les enfants bilingues sont donc exposés régulièrement à deux (ou plus) sources d'input.

Dans une ambiance favorable, les jeunes bilingues acquièrent plusieurs langues sans heurt. Notre but est d'**étudier les conditions nécessaires pour le développement harmonieux dans une situation bilingue**.

> *Le bilinguisme harmonieux* ne correspond pas aux réponses correctes dans les tests de langues mais **au sentiment de bien-être par rapport au bilinguisme éprouvé par toute la famille**.

Comment nous aider ?

Participez à notre enquête nationale, si :

- **vous résidez en France,**
- **vos enfants sont exposés au russe et au français depuis leur naissance /ou si le premier contact régulier avec le français a eu lieu entre 1,5 et 4 ans.**

Il ne faudra que 10-15 minutes pour répondre au questionnaire.

Pour toutes questions : frubic@univ-tlse2.fr. Nous serons ravies de rester en contact avec vous et de vous proposer éventuellement la participation à d'autres expériences autour du bilinguisme précoce.

Chaque participation compte ! L'étude sur l'acquisition langagière chez les enfants bilingues franco-russes nous permettra d'élaborer des recommandations et des conseils pratiques pour tous les parents et familles multilingues. Merci d'avance !

Les informations recueillies par le laboratoire Octogone-Lordat vous concernant font l'objet d'une déclaration auprès du service de Protection des données de l'Université Toulouse – Jean Jaurès, 5 allées Antonio Machado, 31058 Toulouse Cedex 9, dpo@univ-tlse2.fr. La base légale de cette déclaration s'appuie sur votre consentement. La plupart des données recueillies dans la présente étude constituent des données personnelles (état civil, situation familiale, vie professionnelle ; si vous le souhaitez, nom, prénom, téléphone, courriel). Seuls le responsable scientifique et les chercheurs associés à ce projet auront accès à vos données. La durée de conservation de vos données est de 2 ans après publication. Au-delà de cette période, elles seront archivées. Vous pouvez accéder et obtenir copie des données vous concernant, vous opposer au traitement de ces données, les faire rectifier ou les faire effacer. Vous pouvez exercer ces droits auprès du responsable scientifique en vous adressant à Barbara Köpke (bkopke@univ-tlse2.fr). Si vous estimez, après nous avoir contactés, que vos droits sur vos données ne sont pas respectés, vous pouvez adresser une réclamation (plainte) à la CNIL : https://www.cnil.fr/fr/webform/adresser-une-plainte.

Cette étude est enregistrée sous le № 202002031519 auprès du DPO de l'Université Toulouse – Jean Jaurès.

B.3 Lettre d'information pour les parents

URI Octogone-Lordat (EA 4156),
Université Toulouse – Jean Jaurès
5 Allées Antonio Machado
31058 Toulouse Cedex 9

Toulouse, le 9 juillet 2020

Chers parents,

Nous vous remercions de votre intérêt pour notre projet FRuBiC sur le bilinguisme franco-russe.

Dans la lettre présente, vous trouverez toutes les informations nécessaires telles que la description détaillée de la procédure de participation et nos contacts.

Qui sommes-nous ?

Ekaterina Tiulkova, Barbara Köpke et Vanda Marijanović sont enseignantes-chercheures en sciences du langage à l'Université Toulouse – Jean Jaurès.

Que faisons-nous ?

Avec notre étude nous essayons de comprendre quelles sont les conditions optimales pour que l'enfant développe son bilinguisme de façon harmonieuse.

Pour cela, nous serons amenées à collecter des données langagières de différente nature (enquête/interview avec les parents des enfants bilingues, complétion du journal d'activités, collecte d'enregistrements audios). Ces données nous permettront de voir le type d'exposition que reçoit l'enfant dans chacune de ses langues et comment il les utilise. Nous parlons plus précisément de la procédure de collecte de données dans la notice d'information jointe à cette lettre.

Deuxièmement, notre but est de construire un corpus de la parole enfantine bilingue franco-russe FRuBiC (French-Russian Bilingual Children) mais aussi de celle de leurs parents. Le corpus sera transcrit et mis à disposition de la communauté scientifique pour permettre la comparaison avec des enfants parlant d'autres langues.

Troisièmement, nous tentons de recenser les familles avec des enfants bilingues franco-russes de 0 à 17 ans résidant en France. Cette enquête nationale anonyme sera très utile afin d'avoir une meilleure idée des caractéristiques de la population bilingue franco-russes. Pour cela, nous vous invitons à répondre à un questionnaire court. N'hésitez pas à partager cette enquête avec vos connaissances franco-russes.

https://enquetes.univ-tlse2.fr/index.php/767515?lang=fr

Qui cherchons-nous ?

Dans le cadre de ce projet nous cherchons les familles résidant en France avec des enfants, **nés entre le 1er octobre 2014 et le 31 octobre 2016**, qui sont exposés au russe et au français depuis leur naissance ou si le premier contact régulier avec le français a eu lieu entre 1,5 et 4 ans.

Voulez-vous participer à notre étude ?

Si votre famille est intéressée par la participation à notre étude, nous vous prions de lire attentivement **la notice d'information et le formulaire de consentement** afin de bien comprendre ce qu'implique votre engagement. La participation à toutes les étapes de l'étude est nécessaire pour nous permettre d'en tirer des conclusions. La participation demande un certain investissement temporel et nécessite l'accord de tous les membres de la famille.

En revanche, nous vous garantissons que ceci sera un voyage très intéressant et une occasion unique d'apprendre plus sur le bilinguisme de votre enfant et de votre famille.

Parlez-en avec votre famille et n'hésitez pas à revenir vers nous à tout moment pour toute question, doute, précision.

Nous restons à votre disposition **par courriel** : frubic@univ-tlse2.fr ou sur les réseaux sociaux (**notre page Facebook : Frubic – French-Russian Bilingual Children** et **Instagram : @frubic.project**) et serons ravies de vous rencontrer personnellement !

Cordialement,

Ekaterina Tiulkova



B.4 Notice d'information et consentement éclairé. Version adulte

Notice d'information et consentement éclairé

Titre du projet : L'impact de l'input dans le développement harmonieux du bilinguisme précoce franco-russe

Chercheur titulaire responsable scientifique du projet :

Prof. Barbara Köpke

bkopke@univ-tlse2.fr

05.61.50.35.96

Professeur en Sciences du Langage, co-directrice de thèse de E. Tiulkova

Octogone-Lordat (EA4156) / Maison de la Recherche, bureau E 1.16 / Université Toulouse - Jean Jaurès / 5 allées Antonio Machado / 31058 TOULOUSE Cedex 9

Autres chercheurs participant au projet :

Vanda Marijanovic

vanda.marijanovic@univ-tlse2.fr

05.61.50.46.72 / 05.61.50.24.69

Maître de conférences en Sciences du Langage, co-directrice de thèse de E. Tiulkova, Octogone-Lordat

Tiulkova Ekaterina

ekaterina.tiulkova@univ-tlse2.fr

05.61.50.35.99

Doctorante en Sciences du Langage (3ème année, CLESCO), Octogone-Lordat

Jean-François Camps

jean-francois.camps@univ-tlse2.fr

05.61.50.35.93 / 05.62.25.22.55

Maître de conférences en Psychologie à l'INSPE, Octogone-Lordat

Lieu de recherche : France métropolitaine (Toulouse et sa périphérie de préférence ainsi que Paris, Lyon, Bordeaux, Marseille et d'autres villes en France avec une grande communauté russophone).

But du projet de recherche : Notre objectif est d'étudier l'impact de la parole à laquelle l'enfant est exposé (l'*input*) dans l'acquisition de plusieurs langues ; de déterminer les facteurs nécessaires pour le développement harmonieux chez les bilingues précoces ; d'évaluer la fluence (débit de parole, hésitations, pauses, etc.) dans les productions orales des enfants bilingues franco-russes ; de construire un corpus de données de la parole enfantine bilingue franco-russe – FRuBiC (French-Russian Bilingual Children) corpus.

Ce que l'on attend de vous (méthodologie) :

Parents

Si vous acceptez de participer à cette étude, vous participerez à une expérience qui nécessitera de votre part :

- la réalisation d'*une interview* pendant laquelle vous fournirez des renseignements au sujet de votre famille et de votre enfant participant à cette étude, ainsi que de son type du bilinguisme et de votre famille (cela durera environ 30 - 45 minutes).
- la complétion d'*un questionnaire en ligne* en rapport avec les attitudes langagières de votre famille, vos interactions avec l'enfant et vos ressentis envers la situation bilingue (cela durera environ 25 minutes).

Cette étude a obtenu un avis favorable (Dossier N° 2020-267) du Comité d'Éthique de la Recherche de l'Université Fédérale de Toulouse.
Cette étude est enregistrée sous le № 2020020315 19 auprès du DPO de l'Université Toulouse – Jean Jaurès.

Notice d'information et consentement éclairé
Titre du projet : L'impact de l'input dans le développement harmonieux du bilinguisme précoce franco-russe

- la réalisation d'une tâche langagière : *raconter une histoire* à votre enfant à partir des images proposées et *vous enregistrer* sur votre portable (cela durera 5- 10 minutes ; cette tâche est à effectuer deux fois : deux semaines avant l'entretien avec l'enfant et durant la semaine précédant l'entretien) ;
- la complétion d'*un questionnaire* sur les compétences socio-affectives et comportementales de votre enfant (cela durera 5 minutes) ;
- la complétion d'*un journal d'activités* : en suivant la trame proposée, noter des informations sur les activités de l'enfant et les langues de son entourage pendant trois jours (cela durera, peut-être, quelques heures réparties sur plusieurs moments de la journée pendant trois jours : un jour de l'école, une demi-journée de l'école et un jour du week-end).

Si vous le souhaitez, nous pourrons vous proposer :

- la réalisation d'*une consultation* complétant le questionnaire sur les attitudes et les ressentis envers le bilinguisme dans votre famille, pendant laquelle nous répondrons à toutes vos questions (cela durera 15- 25 minutes) ;
- d'enregistrer sur votre portable personnel et de nous transmettre vos interactions avec l'enfant participant à cette étude : lors d'un goûter, d'un moment de lecture, etc. Cela n'est pas obligatoire mais vos enregistrements pourront enrichir considérablement notre base de données.

Enfants

Si vous acceptez que votre enfant participe à cette étude, il participera à une expérience qui nécessitera de sa part :

- la réalisation des épreuves de langues, par exemple, répéter et raconter des histoires, répondre aux questions de compréhension ;
- la réalisation d'un entretien sur ses ressentis envers le bilinguisme : il sera amené à dessiner son portrait langagier, à autoévaluer ses compétences langagières et à commenter ses sentiments et attitudes envers ses langues.

Contrainte : Pour cette étude, nous avons besoin d'effectuer des enregistrements audios de certaines tâches que vous serez amenés à réaliser (par exemple : répondre au questionnaire lors d'une interview, raconter une histoire à votre enfant, enregistrer vos interactions avec lui). De même, nous effectuerons des enregistrements audios de tous les entretiens avec l'enfant.

Durée : Les épreuves de langues avec l'enfant seront menées en russe et en français et nécessitent deux entretiens séparés d'une semaine. Chaque entretien durera plus ou moins 40 minutes (cela dépend de la fatigue de l'enfant, s'il a besoin de faire des pauses, etc.). Ensuite, nous choisirons avec vous quand l'interview avec l'enfant sera menée (le jour même du 1er/2ème entretien, un autre jour). L'interview durera environ 30 - 45 minutes.

Lieu de réalisation de l'étude : À votre domicile.

Vos droits de vous retirer de la recherche en tout temps :

- Votre contribution à cette recherche est volontaire. Vous avez la liberté d'accepter ou de refuser de participer à notre étude.

Cette étude a obtenu un avis favorable (Dossier N° 2020-267) du Comité d'Éthique de la Recherche de l'Université Fédérale de Toulouse.
Cette étude est enregistrée sous le № 202002031519 auprès du DPO de l'Université Toulouse – Jean Jaurès.

Notice d'information et consentement éclairé
Titre du projet : L'impact de l'input dans le développement harmonieux du bilinguisme précoce franco-russe

- Vous êtes libre de demander votre rétraction de l'étude et du corpus FRuBiC à tout moment : pendant la collecte de données ou après la fin de votre participation, en adressant votre demande au responsable scientifique : bkopke@univ-tlse2.fr.
- Votre décision de participer, de cesser votre participation n'aura aucun effet sur vos relations futures avec l'Unité de Recherche Interdisciplinaire Octogone-Lordat (EA 4156), l'Université Toulouse – Jean Jaurès.

Vos droits à la confidentialité et au respect de la vie privée :

- Les données obtenues grâce à votre participation seront traitées avec la plus entière confidentialité et analysées uniquement par le responsable du projet et les chercheurs associés indiqués au début.
- Certaines informations indispensables à l'étude pourraient rendre les données identifiables (par exemple, la voix dans l'enregistrement, les langues parlées par le participant, etc.) Cependant, l'identité de chaque participant sera voilée à l'aide d'un numéro aléatoire pour réduire la possibilité d'identifier ses données après la participation.
- Les autres informations identifiables (par exemple, prénoms) seront effacées de l'enregistrement et de sa transcription.
- Aucun autre renseignement qui puisse révéler l'identité ne sera dévoilé. Nous recueillerons uniquement les données qui sont indispensables pour répondre aux objectifs de l'étude.
- Toutes les données seront gardées dans un endroit sécurisé et seuls le responsable scientifique et les chercheurs participant au projet y auront accès. Cette notice d'information et de consentement sera gardée dans une enveloppe fermée, dans un endroit différent à celui des données pour éliminer la traçabilité des données.

Bénéfices :

Les avantages attendus de cette recherche sont d'obtenir une meilleure compréhension des facteurs nécessaires pour le développement harmonieux chez les enfants grandissant dans un environnement plurilingue. La précision des conditions favorables au développement bilingue permettra d'argumenter en faveur du bilinguisme précoce. Les résultats de notre recherche contribueront à une meilleure diffusion d'information dans le but de sensibiliser des parents et des éducateurs concernés.

Si vous le souhaitez, nous vous communiquerons les résultats des entretiens et vous bénéficierez d'une consultation autour de ses résultats.

Risques possibles :

À notre connaissance, cette recherche n'implique aucun risque ou inconfort autre que ceux de la vie quotidienne.

Diffusion :

Cette recherche sera diffusée dans des colloques, elle sera publiée dans des actes de colloques et des articles de revues académiques. Les enregistrements de la parole bilingue précoce franco-russe constitueront le corpus FRuBiC, disponible pour la communauté scientifique. Toutefois, nous garantissons votre droit à la confidentialité et le respect de votre vie privée. Les informations et les analyses qui seront publiées ne permettront pas votre

Cette étude a obtenu un avis favorable (Dossier N° 2020-267) du Comité d'Éthique de la Recherche de l'Université Fédérale de Toulouse.
Cette étude est enregistrée sous le № 202002031519 auprès du DPO de l'Université Toulouse – Jean Jaurès.

Notice d'information et consentement éclairé
Titre du projet : L'impact de l'input dans le développement harmonieux du bilinguisme précoce franco-russe

identification, à l'exception de la voix qui pourrait rendre les données identifiables.

Vos droits de poser des questions en tout temps :

Vous pouvez poser des questions au sujet de la recherche en tout temps en communiquant avec le responsable scientifique et les chercheurs associés du projet FRuBiC par courrier électronique à : frubic@univ-tlse2.fr.

Consentement à la participation :

En signant le formulaire de consentement, vous certifiez que vous avez lu et compris les renseignements ci-dessus, qu'on a répondu à vos questions de façon satisfaisante et qu'on vous a avisé que vous étiez libre d'annuler votre consentement ou de vous retirer de cette recherche en tout temps, sans préjudice.

À remplir par le participant :

J'ai lu et compris les renseignements ci-dessus et j'accepte de plein gré de participer à cette recherche.
Nom, Prénom – Date – Signature

Un exemplaire de ce document vous est remis,
un autre exemplaire est conservé dans le dossier.

Cette étude a obtenu un avis favorable (Dossier N° 2020-267) du Comité d'Éthique de la Recherche de l'Université Fédérale de Toulouse.
Cette étude est enregistrée sous le № 202002031519 auprès du DPO de l'Université Toulouse – Jean Jaurès.

B.5 Notice d'information et consentement éclairé. Version enfant

Notice d'information et consentement éclairé destiné à l'enfant
Справочная информация и добровольное согласие ребёнка

Здравствуй!
Познакомься, это Лиля и Лука. Как и ты, они живут во Франции.
Лиля и Лука – билингвы, они говорят по-французски и по-русски. Мы с коллегами из университета хотим узнать, как дети-билингвы учатся говорить на двух языках. Поэтому нам очень важно общаться лично с Лилей, Лукой и с тобой!





Bonjour !
Rencontre Lilia et Lucas. Comme toi, ils habitent en France. Lilia et Lucas sont bilingues, ils parlent français et russe. Avec des collègues de l'université, nous voudrions savoir comment les enfants bilingues apprennent à parler en deux langues. C'est pourquoi il est très important pour nous de discuter personnellement avec Lilia, Lucas et toi !

Мы встретимся с тобой несколько раз и предложим тебе поиграть с нами. Твои родители не будут вместе с нами в одной комнате, но они будут рядом и ты всегда сможешь их позвать.

В первый раз мы попросим тебя рассказать нам несколько историй на русском и ответить на наши вопросы. Во второй раз ты расскажешь нам несколько историй на французском и ответишь на вопросы. А ещё мы немного поговорим вместе о тебе и о твоей семье. На русском или на французском, как хочешь.
Наши встречи будут длиться минут 40 (это примерно как половина длинного мультика).
Мы запишем наши разговоры на диктофон, чтобы лучше изучить их.

Надеемся, что ты согласен помочь нам и участвовать в нашем исследовании. Помни, что твоё участие добровольное. Это значит, что ты всегда можешь отказаться от участия. Если ты устал, то мы можем продолжить в другой раз.

Если ты согласен участвовать, ты можешь подписать добровольное согласие в двух экземплярах, и один ты оставишь себе.

В любом случае, мы очень благодарны за твою помощь!

Nous allons nous rencontrer avec toi plusieurs fois et nous te proposerons de jouer avec nous. Tes parents ne seront pas avec nous dans la même pièce mais ils ne seront pas loin, et tu pourras toujours les appeler.

Pour la première fois, nous te demanderons de nous raconter quelques histoires en russe et de répondre à nos questions. Pour la deuxième fois, tu nous raconteras quelques histoires en français et répondras aux questions. Et en plus, nous parlerons ensemble de toi et de ta famille. En russe ou en français, comme tu veux.
Nos rencontres dureront environ 40 minutes (c'est un peu comme la moitié d'un long dessin animé). Par ailleurs, nos conversations seront enregistrées pour que nous puissions les étudier plus précisément.

Nous espérons que tu es d'accord de nous aider et de participer à notre recherche. N'oublie pas que ta participation est volontaire. Cela veut dire que tu peux toujours refuser de participer. Si tu es fatigué, nous pourrons continuer une autre fois.

Si tu es d'accord pour participer, tu peux signer la feuille de consentement en deux exemplaire, et tu en garderas un pour toi.

Dans tous les cas, nous sommes très reconnaissantes pour ton aide !

Я согласен(-а) участвовать в исследовании / D'accord pour la participation à l'étude :

☐ ДА / OUI ☐ НЕТ / NON Дата / Date Подпись / Signature _____

B.6 Questionnaire sociolinguistique pour l'entretien d'inclusion avec les parents

Ce questionnaire parental est réalisé à partir du questionnaire de Gagarina et al. (2015). Il permet de recueillir les informations supplémentaires aux informations déjà reçues grâce à l'enquête en ligne (*cf.* Annexe B.1). Ainsi, lors de l'entretien avec les parents, nous obtiendrons les informations relatives à l'input et aux conditions d'acquisition pour toutes les langues parlées par l'enfant. C'est l'intervieweur qui remplira le questionnaire.

Le questionnaire permet de recueillir les informations suivantes :

0. Informations concernant l'enfant ;

1. Type d'acquisition du langage, équilibre entre les langues ;

2. Évaluation parentale du développement langagier de l'enfant ;

3. Spécificités du développement langagier et non langagier de l'enfant.

0. Сведения о ребёнке / Informations concernant l'enfant

0.1	**Номер участника** Numéro de participant	
0.2	**Имя** Prénom	
0.3	**Дата рождения** Date de naissance	
0.4	**Пол ребёнка** Sexe de l'enfant	o **Девочка** / fille o **Мальчик** / garçon
0.5	**Школа: в какой класс ходит Ваш ребёнок?** L'école : quelle structure fréquente-il actuellement ? Précisez le niveau entre parenthèses. P.ex. maternelle (PS) / primaire (CM1).	

1. Тип двуязычия и баланс между языками / Type d'acquisition du langage et l'équilibre entre les langues

1.1 **Состав семьи** / composition de la famille

Член семьи/ membre de la famille	**Дата рождения**/ date de naissance	**Страна рождения**/ pays de naissance	**живёт во Франции с**/ habite en France à partir de	**Пол**/ sexe	**Деятельность на данный момент**/ activité professionnelle actuelle
родитель 1 parent 1					
родитель 2 parent 2					
ребёнок-участник исследования enfant cible					
сестра/брат 1 sœur/frère 1					
сестра/брат 2 sœur/frère 2					
сестра/брат 3 sœur/frère 3					
другой 1 autre 1 _____					
другой 2 autre 2 _____					

1.2 **Кто говорит с ребёнком на каком языке?** / Quelle langue parle-t-on à l'enfant ?

В одной клетке можно указать больше одного языка. / Plus d'une langue peut être indiquée dans une case.

Член семьи/ membre de la famille	**говорит с отцом**/ parle avec le père	**говорит с матерью**/ parle avec la mère	**говорит с ребёнком-участником**/ parle avec l'enfant cible	**говорит с сестрой/братом 1/2/3**/ parle avec la fratrie 1/2/3	**говорит с другим 1/2**/ parle avec l'autre 1/2
мать mère					
отец père					
ребёнок-участник исследования enfant cible			**сам с собой**/ avec soi- même :		
сестра/брат 1 sœur/frère 1					
сестра/брат 2 sœur/frère 2					
сестра/брат 3 sœur/frère 3					
другой 1 autre 1 _____					
другой 2 autre 2 _____					

2. Оценка родителями уровня речевого развития ребёнка / Évaluation parentale du développement langagier de l'enfant

2.1 **Поставьте галочку в необходимые клетки** / Cochez les cases nécessaires

	очень хорошо très bien	**хорошо** bien	**плохо** mal	**очень плохо** très mal
Насколько хорошо Ваш ребёнок понимает русский язык? / Comment votre enfant comprend le russe ?				
Как хорошо Ваш ребёнок понимает французский? Comment comprend-il le français ?				
Насколько хорошо Ваш ребёнок говорит по-русски? / Comment parle-t-il le russe ?				
Как хорошо Ваш ребёнок говорит по-французски? Comment parle-t-il le français ?				

2.2 **Есть ли у Вашего ребёнка сложности с русским языком на данный момент?**

Votre enfant, a-t-il des difficultés avec le russe en ce moment ?

- o **Нет** / non
- o **Да** / oui
  - o **Словарный запас** / vocabulaire
  - o **Грамматика** / grammaire
  - o **Произношение** / prononciation
  - o **Другое** / autre

_____

2.3 **Есть ли у Вашего ребёнка сложности с французским языком на данный момент?**

Votre enfant, a-t-il des difficultés avec le français en ce moment ?

- o **Нет** / non
- o **Да** / oui
  - o **Словарный запас** / vocabulaire
  - o **Грамматика** / grammaire
  - o **Произношение** / prononciation
  - o **Другое** / autre

_____

2.4 **Знаете ли Вы, на каком языке Вашему ребёнку больше нравится говорить?**

Si vous savez, quelle langue préfère votre enfant ?

- o **На русском** / russe
- o **На французском** / français
- o **На обоих языках одинаково** / les deux de la même façon
- o **На другом(их) языке(ах). На каком?** / autre(s) langue(s). La(es)quelle(s) ?

_____

- o **Я не знаю** / je ne sais pas

2.5 **На каком языке Ваш ребёнок лучше говорит?**

Quelle langue votre enfant parle le mieux ?

- o **На русском** / russe
- o **На французском** / français
- o **На обоих языках одинаково** / les deux de la même façon
- o **На другом(их) языке(ах). На каком?** / autre(s) langue(s). La(es)quelle(s) ?

_____

3. Особенности развития Вашего ребёнка / Spécificités du développement de votre enfant

3.1	**Неречевое развитие ребёнка: отметьте галочкой трудности в развитии, которые имелись у ребёнка** Le développement non-langagier de l'enfant : cochez les difficultés que votre enfant a rencontré dans son émargement	o **Во время беременности и родов. Какие?** / pendant la grossesse. Lesquelles ? _____ o **В развитии крупной моторики (н-р, при ползании, ходьбе, сидении, лазании, езде на велосипеде и т.д.). Какие?** / dans le développement de la motricité globale (p.ex., marcher à quatre pattes, marcher, se tenir assis, grimper, faire du vélo, etc). Lesquelles ? _____ o **В развитии мелкой моторики (н-р, при вырезании, рисовании, еде с использованием ножа/вилки/ложки, при игре с мелкими предметами). Какие?** / dans le développement de la motricité fine (p.ex., découper, dessiner, manger avec un couteau/ fourchette/ cuillière, jouer avec de petits objets). Lesquelles ? _____ o **Со здоровьем (продолжительные заболевания, многократные пребывания в больнице, операции, аллергические реакции). Какие?** / avec sa santé (longues maladies, hospitalisations multiples, opérations, allergies). Lesquelles ? _____
3.2	**Речевое развитие ребёнка** / développement langagier chez l'enfant	
3.2.1	**Повторял ли Ваш ребёнок слоги (ба-ба-ба, да-да-да и т.д.), т.е., гулил, перед тем как появились первые слова?** Votre enfant a-t-il répété des syllabes (ba-ba-ba, da-da-da etc.), c-à-d, fait du babillage avant que les premiers mots ne soient arrivés ?	o **Да** / oui o **Нет** / non

3.2.2	**Первые слова ребёнок начал произносить**
	
	L'enfant a commencé à produire ses premiers mots
		o **по-русски в возрасте примерно** / en russe à peu près à l'âge
		  o **полутора лет** / d'un an et demi
		  o **2-х лет** / de deux ans
		  o **после 2,5 лет** / après deux ans et demi
		o **по-французски в возрасте примерно** / en français à peu près à l'âge
		  o **полутора лет** / d'un an et demi
		  o **2-х лет** / de deux ans
		  o **после 2,5 лет** / après deux ans et demi

3.2.3	**Предложения из двух-трёх слов ребёнок начал составлять**	o **по-русски в возрасте примерно** / en russe à peu près à l'âge
		  o **полутора лет** / d'un an et demi
		  o **2-х лет** / de deux ans

	L'enfant a commencé à construire des phrases de deux-trois mots	○ **после 2,5 лет** / après deux ans et demi ○ **по-французски в возрасте примерно** / en français à peu près à l'âge ○ **полутора лет** / d'un an et demi ○ **2-х лет** / de deux ans ○ **после 2,5 лет** / après deux ans et demi

3. Продолжение / Suite

3.3	**Отказывается ли Ваш ребёнок говорить на каком-либо из языков?** Votre enfant refuse-t-il de parler une langue quelconque ?	○ **Нет** / non ○ **Да** / oui ○ **На русском** / russe ○ **На французском** / français ○ **На другом языке. На каком?** / autre langue. Laquelle ? _____ **В какой ситуации?** / dans quelle situation ? _____ ○
3.4	**Были ли у Вашего ребёнка болезни, затрудняющие слух?** Votre enfant a-t-il des troubles d'audition (temporaires, ponctuels, permanents) ?	○ **Нет** / non ○ **Да** / oui ○ **Когда?** / quand ? _____ ○ **Как долго?** / pendant combien de temps ? _____ ○
3.5	**Если ребёнок родился не во Франции: как протекало развитие речи ребёнка до выезда во Францию?** Si l'enfant n'est pas né en France : comment le développement langagier de l'enfant se déroulait avant le déménagement en France ?	○ **Нормально** / normalement ○ **Ребёнок в России посещал логопеда, из-за** / l'enfant a consulté un orthophoniste en Russie à cause de… _____ ○

B.7 Liste à cocher en russe pour les participants du projet FRuBiC



Чек-лист
для участников проекта
Фрубик

Родители

☐ беседа-знакомство с командой Фрубик

☐ электронная анкета об отношении к языкам в семье, об общении с ребёнком и о чувствах относительно ситуации двуязычия (оба родителя отвечают отдельно)
- ☐ мама заполнила, молодец!
- ☐ и папа тоже :-)

☐ история для ребёнка по картинкам: *мама два раза рассказывает на русском историю и записывает каждый свой рассказ на диктофон*
- ☐ первый раз за 2 недели до встречи (день недели: ___ дата: __ /__ /____)
- ☐ второй раз на неделе, когда будет проведено собеседование на русском с ребёнком (день недели: ___ дата: __ /__ /____)

☐ анкета о социально-эмоциональных и поведенческих навыках ребёнка (оба родителя отвечают отдельно)
- ☐ мама заполнила, молодец!
- ☐ и папа тоже :-)

☐ дневник ребёнка-билингва: три дня из повседневной жизни
- ☐ полный школьный день (день недели: ___ дата: __ /__ /____)
- ☐ неполный школьный день (день недели: ___ дата: __ /__ /____)
- ☐ выходной день (день недели: ___ дата: __ /__ /____)

Ребёнок

☐ языковое задание на русском (день недели: ___ дата: __ /__ /____ время: __:___)

☐ языковое задание на французском (день недели: ___ дата: __ /__ /____ время: __:___)

☐ интервью с ребёнком о его билингвизме (день недели: ___ дата: __ /__ /____ время: __:___)

B.8 JALE — Journal d'Activités et de Langues de l'Enfant bilingue

Дневник ребёнка-билингва

(о том, что он делает, где, когда, с кем и на каких языках)



Journal d'activités de l'enfant bilingue

(ce qu'il fait, où, quand, avec qui et en quelles langues)

Projet FRuBiC
(French-Russian Bilingual Children)

2020-2022

План дневника ребёнка-билингва
Plan du journal d'activités de l'enfant bilingue

Анкета для родителя
Questionnaire parental 3

Дневник ребёнка-билингва
Journal d'activités de l'enfant bilingue..... 15

Полный день в школе
Une journée d'école entière 17

Неполный день в школе (среда)
Une demi-journée à l'école (mercredi) .. 22

Выходной день
Un jour de weekend 27



Поехали!

De Houwer, A. (2002). *PRELAR, The preschool language context and activity record* [Unpublished manuscript].

вне дома/ en dehors de la maison

	от (месяц, год)/ depuis (mois, année)	**до (месяц, год)**/ jusqu'à (mois, année)	**основные лица, сидящие с ребёнком**/ personnes principales assurant la garde de l'enfant	**среднее кол-во часов в неделю**/ moyenne d'heures par semaine	**языки, на к-х говорили с ребёнком**/ langues parlées à l'enfant	**если ребёнок был не один, укажите кол-во других детей**/ si l'enfant a été gardé dans un groupe, indiquez le nombre d'autres enfants
период 1 période 1						
период 2 période 2						
период 3 période 3						
период 4 période 4						

02. Если за вашим ребёнком присматривали вне дома до поступления в школу, сколько русскоязычных детей посещало то же заведение, куда ходил ваш ребёнок? Для ответа поставьте галочку /
Si votre enfant a été gardé en dehors de la maison avant l'école, combien d'enfants russophones fréquentaient le même endroit que votre enfant ? Cochez la réponse convenable.

- ☐ Нисколько / aucun
- ☐ Немного / peu
- ☐ Много / beaucoup
- ☐ Не знаю / Je ne sais pas

03. Сколько русскоязычных детей посещает школу, куда ходит Ваш ребёнок? /
Combien d'enfants russophones fréquentent la même école que votre enfant ?

- ☐ Нисколько / aucun
- ☐ Немного / peu
- ☐ Много / beaucoup
- ☐ Не знаю / Je ne sais pas

03a. Изучает ли ваш ребёнок русский язык в школе? /
Est-ce que votre enfant apprend le russe à l'école ?

- ☐ Да. Сколько часов в неделю? / Oui. Combien d'heures par semaine ?
  - ☐ 1-2
  - ☐ 3-5
  - ☐ От 5 и более / 5 et plus
- ☐ Нет/ non

04. Информация о том, где и когда жил и путешествовал ребёнок / Informations concernant les lieux de résidence et les voyages de l'enfant

от (месяц, год)/ depuis (mois, année)	**до (месяц, год)**/ jusqu'à (mois, année)	**место (жительства, путешествия)*** / lieu (de résidence, de voyage) *** Укажите город и страну**/ Indiquez la ville et le pays	**языки, на к-х там говорили в общественных местах** / langues parlées là-bas dans des endroits publiques

04a. Ездит ли ребёнок в русскоязычную страну? /
Est-ce que l'enfant voyage un pays russophone ?

- ☐ Нет / non
- ☐ Да, продолжительность пребывания / oui, la durée de séjour :
  - ☐ до месяца в год / jusqu'à un mois par an
  - ☐ 1-2 месяца в год / 1-2 mois par an
  - ☐ от трёх месяцев в год / 3 moins et plus par an

05. Не считая первую неделю после рождения, был ли ребёнок госпитализирован больше, чем на неделю? /
Sans considérer la première semaine depuis la naissance, votre enfant a-t-il été hospitalisé pour une période plus longue qu'une semaine ?

- ☐ Да/ Oui
  - ➔ Уточните когда (от и до; месяц, год) / Précisez les dates (depuis et jusqu'à quand; mois, année) _____
- ☐ Нет/ Non

06. Как часто ваш ребёнок смотрит телевизор, каналы на YouTube? / Avec quelle fréquence votre enfant regarde la télé, des chaines sur YouTube ?

	около/ environ … **часов в день** / heures par jour
в школьные будни / en semaine d'école	
в выходные дни / *en weekend, jour de repos*	

07. На данный момент, какая у него любимая передача (по телевизору, на YouTube и т.п.)? /
Actuellement, quelle est son émission préférée (à la télé, sur YouTube, etc.) ?

1 _____ язык / langue : _____
2 _____ язык / langue : _____
3 _____ язык / langue : _____

08. Чем нравится заниматься вашему ребёнку на данный момент? (кроме просмотра телепередач, видео) /
Quelle est son activité préférée du moment (outre regarder la télévision, des vidéos) ?

_____

09. Какая у вашего ребёнка любимая игрушка на данный момент? / Quel est son jouet préféré du moment ?

_____

10. Вашему ребёнку читают книги? /
Est-ce qu'on lit des livres à votre enfant ?

- ☐ Нет. (приступите к вопросу 11, стр. 8, пожалуйста) /
  Non. (continuez svp à partir de la question 11, p. 8)
- ☐ Да. / Oui.

10a. *Если да, то с какого возраста? / Si oui, à partir de quel âge ?*
_____ *(год, месяц) / (an, mois)*

10б. *Как часто? (для ответа поставьте галочку в подходящей ячейке для каждого периода)* /
Avec quelle fréquence ? (pour répondre, cochez la case convenable pour chaque période)

	каждую неделю / *chaque semaine*	***каждый день*** / *tous les jours*
в возрасте 2.5-3.5 лет / *à l'âge de 2.5-3.5 ans*	☐	☐
3.5 года – настоящее время / *3.5 ans jusqu'à maintenant*	☐	☐

10в. *Кто обычно читает вашему ребёнку? (выберите подходящий ответ)* /
Qui lit d'habitude à votre enfant ? (cochez la réponse convenable)

☐ ***мать*** / *la mère* — *языки, используемые при чтении*/ *langues utilisées pour la lecture :* _____

☐ ***отец*** / *le père* — *языки, используемые при чтении*/ *langues utilisées pour la lecture :* _____

☐ ***оба взрослых (мать и отец) читают часто в равной степени*** / *les deux adultes (la mère et le père) lisent souvent équitablement* — *языки, используемые матерью*/ *langues utilisées par la mère :* _____
языки, используемые отцом/ *langues utilisées par le père :* _____

10г. *Кто-то, помимо семьи, читает иногда вашему ребёнку?* /
Quelqu'un, outre la famille, lit à votre enfant de temps en temps ?

☐ *Нет.* / *Non.*
☐ *Да. Если да, кто это, и на каких языках читают ребёнку?* /
Oui. Si oui, qui sont ces personnes, et dans quelles langues elles lisent à votre enfant ?

_____
_____
_____
_____

11. Чем занимается ваш ребёнок вне школы в настоящее время (как минимум один раз в неделю)? *(обведите, пожалуйста, цифру перед подходящим ответом)* /
Quelles activités extrascolaires a votre enfant en ce moment (au moins une fois par semaine) ? *(entourez, s'il vous plait, la chiffre devant la réponse applicable)*

1. играет с сестрой/братом (сёстрами/братьями) / jouer avec sa fratrie

2. играет с друзьями/ jouer avec ses amis
3. рисует, делает поделки, вяжет, вышивает/ dessiner, peindre, bricoler, tricoter, broder
4. читает буквы/тексты по собственной инициативе/ lire des lettres/textes par sa propre initiative
5. рассматривает книги и картинки по собственной инициативе/ regarder des livres et des images par sa propre initiative
6. играет в кубики или другой конструктор/ jouer avec des jouets de construction
7. играет в куклы/ jouer avec des poupées
8. плавает, ездит на велосипеде, на роликах, на коньках, играет в мяч, играет в футбол, прыгает на скакалке/ nager, faire du vélo/des rollers/des patins, jouer au ballon/ au foot, faire de la corde à sauter
9. слушает музыку, поёт, играет на музыкальном инструменте/ écouter, chanter, jouer de la musique

11a. Какие кружки / курсы / логопедические занятия и т.д. посещает / посещал ваш ребёнок в последние 12 месяцев? На каких языках он там общается? / Quelle activités extra-scolaires ou obligatoires (cours, séances chez un orthophoniste, etc.) fait / a-t-il fait votre enfant depuis 12 derniers mois ? Quelles langues parle-t-il là-bas ?

название курса / кружка nom de l'activité	**язык(и), на котором(ых) там говорят** langue(s) d'activité	**сколько времени длится занятие? (поставьте галочку в соответствующей клетке)** durée de l'activité (cochez la case correspondante)		
		до 2 ч. в неделю moins de 2 h/semaine	**2-3 ч. в неделю** 2-3h/ semaine	**больше 3-х ч. в неделю** plus de 3h/ semaine

12. С кем ваш ребёнок имеет ежедневный контакт (вне школы) и какие языки используются (не забудьте упомянуть каждого члена семьи, включая вас самих, насколько это применимо)? /
Avec qui votre enfant a un contact quotidien (en dehors de l'école) et quelles langues sont utilisées (n'oubliez pas de mentionner chaque membre de famille, vous compris, si c'est convenable) ?

тот, кто общается с ребёнком каждый день / *personne :*	***говорит с ребёнком на следующем(их) языке(ах)*** / *parle avec l'enfant en langue(s) suivante(s)*	***ребёнок говорит с ним на следующем(их) языке(ах)*** / *l'enfant parle avec cette personne en langue(s) suivante(s)*

13. Сильно ли изменилась ситуация, упомянутая в ответе на вопрос 12, после третьего дня рождения ребёнка? /
Est-ce que la situation mentionnée dans la réponse à la question 12 a beaucoup changé depuis le troisième anniversaire de l'enfant ?

- ☐ Нет. / Non.
- ☐ Да. / Oui.

Если да, пожалуйста, объясните / Si oui, donnez une explication, s'il-vous-plaît :

_____

_____

_____

14. Помимо тех, кого вы упомянули в ответе на вопрос 12, с кем ваш ребёнок общается **каждую неделю** (вне школы), и какие языки при этом используются? (например, бабушка и дедушка по скайпу, тётя, дядя, друг, двоюродные браться и сёстры) /
Outre les personnes mentionnées dans la réponse à la question 12, avec qui votre enfant communique toutes les semaines (en dehors de l'école), et quelles langues sont utilisées ? (par exemple, grands-parents par Skype, tente, oncle, ami, cousins et cousines).

тот, кто общается с ребёнком каждый день / *personne :*	***говорит с ребёнком на следующем(их) языке(ах)*** / *parle avec l'enfant en langue(s) suivante(s)*	***ребёнок говорит с ним на следующем(их) языке(ах)*** / *l'enfant parle avec cette personne en langue(s) suivante(s)*

15. Сильно ли изменилась ситуация, упомянутая в ответе на вопрос 14, после третьего дня рождения ребёнка? /
Est-ce que la situation mentionnée dans la réponse à la question 14 a beaucoup changé depuis le troisième anniversaire de l'enfant ?

☐ Нет. / Non.
☐ Да. / Oui.

Если да, пожалуйста, объясните /
Si oui, donnez une explication, s'il-vous- plaît **:**

_____
_____
_____

16. Есть ли у вашего ребёнка лучший друг? /
Est-ce que votre enfant a un meilleur ami ?

☐ Нет. / Non.

☐ Да. / Oui.

Если да, пожалуйста, предоставьте необходимые сведения о лучшем друге /
Si oui, donnez s'il vous plait des renseignements supplémentaires sur le meilleur ami :

- пол / sexe : :_____
- возраст / âge :_____

- место, где дети общаются (дома? в школе?)
  / endroit où les enfants se voient (à la maison ? à l'école ?) : _____
- С какого возраста (вашего ребёнка) этот ребёнок был его лучшим другом? / Depuis quel âge (de votre enfant) cet enfant est devenu son meilleur ami ? _____
- Упомянули ли вы этого лучшего друга в пунктах 12 или 14? / Avez-vous mentionné ce meilleur ami dans les réponses des questions 12 et 14 ?
  ☐ Да. / Oui.
  ☐ Нет. / *Non.*

➔ *Если нет, на каких* / *Si non, quelles*
языках говорит лучший друг с вашим ребёнком / *langues parle ce meilleur ami avec votre enfant* :

_____

языках говорит ваш ребёнок со своим лучшим другом / *langues parle votre enfant avec son meilleur ami* :

_____

17. На каком(их) языке(ах) говорили вне вашего дома по соседству (магазины, учреждения, соседи)? /
En quelle(s) langue(s) l'on parlait dans les alentours de votre maison (magasins, institutions, voisins) ?

- в возрасте 3-4 лет /
  à l'âge de 3-4 ans :
  _____

- в возрасте 4 лет до настоящего времени/
  à l'âge de 4 ans jusqu'à maintenant :
  _____

18. Какие дети-погодки вашего ребёнка были его друзьями на протяжении последнего полугода? *Не указывайте здесь, пожалуйста, лучшего друга из вопроса 16, но вы можете указать друзей, с которыми ребёнок видится исключительно в школе.* /
Quels enfants du même âge que celui de votre enfant ont été ses amis durant les six derniers mois ? N'indiquez pas ici, s'il vous plaît, son meilleur ami de la question 16, mais vous pouvez indiquer les amis que votre enfant voit uniquement à l'école.

друг (напишите, пожалуйста, имя и пол ребёнка) */ Ami (précisez, s'il vous plaît, son prénom et son sexe)*	***видятся в основном в (уточните место)*** */ se voient d'habitude (précisez l'endroit) :*	***говорит с вашим ребёнком на языке(ах)*** */ parle avec votre enfant en langue(s) suivante(s) :*	***ваш ребёнок говорит с ним на языке(ах)*** */ votre enfant parle avec lui en langue(s) suivante(s) :*

19. Во сколько ваш ребёнок ложится спать в настоящий момент? /
À quelle heure votre enfant se couche en ce moment ?

_____

20. С какого времени утром ваш ребёнок общается с кем-то ещё в доме? /
À partir de quelle heure le matin votre enfant communique avec quelqu'un d'autre à la maison ?

_____

21. Обведите, пожалуйста, цифру перед утверждением, с которым вы согласны/
Entourez, s'il vous plait, le chiffre devant l'affirmation avec laquelle vous êtes d'accord :

1. Мой ребёнок не говорит по-русски, хотя он регулярно слышит русский и понимает его. / Mon enfant ne parle pas russe, même s'il l'entend régulièrement et le comprend.
2. Мой ребёнок не говорит по-французски, хотя он регулярно слышит французский и понимает его. / Mon enfant ne parle pas français, même s'il l'entend régulièrement et le comprend.
3. Мой ребёнок говорит по-русски так же хорошо, как я этого ожидаю от его возраста. / Mon enfant parle russe aussi bien que je l'attends de son âge.
4. Мой ребёнок говорит по-французски так же хорошо, как я этого ожидаю от его возраста. / Mon enfant parle russe aussi bien que je l'attends de son âge.
5. Мой ребёнок не говорит по-русски так же хорошо, как я этого ожидаю от его возраста. / Mon enfant ne parle pas russe aussi bien que je l'attends de son âge.

6. Мой ребёнок не говорит по-французски так же хорошо, как я этого ожидаю от его возраста. / Mon enfant ne parle pas français aussi bien que je l'attends de son âge.
7. У моего ребёнка примерно одинаковый уровень владения русским и французским. / Mon enfant maîtrise le russe et le français à peu près de la même manière.
8. Мой ребёнок говорит по-русски намного лучше, чем он говорит по-французски. / Mon enfant parle russe beaucoup mieux que français.
9. Мой ребёнок говорит по-французски намного лучше, чем он говорит по-русски. / Mon enfant parle français beaucoup mieux que russe.

22. На каких языках вы говорите с людьми не из вашей семьи в присутствии вашего ребёнка? /
Quelles langues parlez-vous avec des gens n'appartenant pas à votre famille en présence de votre enfant ?

_____

23. В какой степени вы согласны со следующими утверждениями? Поставьте галочку в подходящей ячейке. /
À quel point vous êtes d'accord avec les affirmations suivantes ? Cochez la case correspondante.

	абсолютно не согласна (ен) / absolument pas d'accord	***скорее не согласна (ен)*** / plutôt pas d'accord	***скорее согласна (ен)*** / plutôt d'accord	***абсолютно согласна (ен)*** / absolument d'accord
Я довольна (ен) языковыми навыками моего ребёнка / je suis satisfait(e) par les compétences de mon enfant				
только для двуязычных семей/ uniquement pour les familles bilingues :				
Я сожалею, что мой ребёнок растёт двуязычным / je regrette que mon enfant grandisse bilingue				
Мой ребёнок говорит только на одном языке; я бы хотел(а), чтобы он говорил на двух / mon enfant ne parle qu'une langue, je voudrais qu'il parle deux langues				
только для моноязычных семей/ uniquement pour les familles monolingues :				
Я сожалею, что мой ребёнок не растёт двуязычным / je regrette que mon enfant ne grandisse pas bilingue				

25. Что вы делаете сами для развития русского языка у вашего ребёнка? /
Qu'est-ce que vous faites pour maintenir le russe chez votre enfant ?

- ☐ Читаю ему / je lui lis
- ☐ Много говорю с ним / je lui parle beaucoup
- ☐ Играю с ним на русском / je joue avec lui en russe
- ☐ Включаю ему видео, телевидение на русском / je lui mets des vidéo, la télévision en russe
- ☐ Провожу речевые упражнения / je fais avec lui des activités langagières orales
- ☐ Побуждаю ребёнка говорить по-русски / j'incite l'enfant à parler russe
- ☐ Другое / autre
- ☐ Ничего / rien

Посмотрите, пожалуйста, следующие страницы!
Regardez, s'il vous plaît, les pages suivantes !

B.8.2 JALE — Journal d'activités (Journée d'école, extrait)

De Houwer, A. (2002). PRELAR, The preschool language context and activity record [Unpublished manuscript].

Дневник ребёнка-билингва

Цель дневника – узнать, чем занимается ваш ребёнок, вне школы, с кем он общается и какие языки слышит. Вы лучший источник информации, и мы очень вам благодарны за помощь со сбором данных. Большое спасибо!

Пожалуйста, заполните дневник ребёнка-билингва **полностью**, предоставьте необходимую информацию для **одного полного дня в школе**, **одного неполного школьного дня** и **одного выходного дня**.

Примерная структура, разделение дня на промежутки и список вопросов помогут вам с описанием того, что делает ребёнок в определённое время. Необязательно отвечать на все вопросы, но они дадут вам представление об интересующей нас информации. Конечно, вы всегда можете выйти за рамки предложенной схемы и поделиться с нами чем-то важным, тем, о чём мы сами не подумали. Учёные не знают всего, именно поэтому нам так важна ваша помощь!

Если вы не находитесь рядом с ребёнком и не можете заполнить дневник, просто напишите, что ребёнок, например, был у бабушки с дедушкой, или дома с няней, с такого-то по такой-то час, и т.п.

Спасибо вам!

Гармонично, двуязычно
ваша команда Фрубик



15

Journal d'activités de l'enfant bilingue

Le but de ce journal d'activités est de suivre ce que votre enfant fait quand il n'est pas à l'école, avec qui il communique, et quelles sont les langues qu'il entend. Vous êtes la meilleure personne pour en témoigner, et nous vous sommes très reconnaissants pour votre aide dans la collecte des données. Merci beaucoup !

S'il-vous-plaît, complétez ce journal d'activités, entièrement, dans trois rubriques qui correspondent à des périodes-types : **une journée de l'école**, **une demi-journée de l'école** et **un jour de weekend**.

Nous avons essayé de vous proposer une sorte de trame pour décrire ce que votre enfant fait lors d'un jour particulier. Nous avons divisé approximativement la journée, et nous vous donnons un nombre de questions qui pourraient vous aider pour décrire ce que votre enfant vit comme expérience lors d'un jour particulier. Vous ne devez pas répondre à toutes les questions – mais elles peuvent vous donner une idée du type d'informations que nous cherchons. Vous pouvez bien évidemment aller au-delà de nos questions et nous raconter des choses auxquelles nous n'avons pas pensé nous-mêmes (si nous connaissions tout, nous n'aurions pas besoin de vous demander).

Si vous ne pouvez pas compléter certaines parties parce que vous n'avez pas été à côté de votre enfant, vous pouvez tout simplement écrire que, par exemple, votre enfant était avec ses grands-parents de telle à telle heure, ou que votre enfant était à la maison avec sa/son babysitteur de telle à telle heure, etc.

Merci à vous !

Votre équipe FRuBiC



16

ПОЛНЫЙ ДЕНЬ В ШКОЛЕ
UNE JOURNÉE D'ÉCOLE ENTIÈRE

НАЧАЛО ДНЯ: ПОДЪЁМ И ЗАВТРАК
DÉBUT DE LA JOURNÉE : RÉVEIL ET PETIT-DÉJEUNER

Где был ваш ребёнок этим утром? Кто ещё был дома, кроме ребёнка? В какое время проснулся ребёнок? Кто занимался ребёнком, помогал ему умыться, одеться? Кто приготовил ему завтрак? В какой комнате завтракал ребёнок? Пока ребёнок завтракал, был ли ещё кто-то за столом вместе с ним? Были ли включены радио, телевизор или планшет? Этим утром ваш ребёнок собрался в школу, позавтракал, делал ли он что-нибудь ещё?

Où votre enfant a-t-il été ce matin ? Qui d'autres a été avec lui à la maison ? À quelle heure votre enfant s'est levé ? Qui a lavé, habillé votre enfant, s'est occupé de lui ? Qui lui a préparé le petit-déjeuner ? Dans quelle pièce votre enfant a-t-il mangé ? Est-ce qu'il y avait encore quelqu'un à table quand votre enfant mangeait ? La radio/ la télé/ la tablette était-elle allumée ? Est-ce que votre enfant a fait quelque chose d'autre, outre se préparer pour l'école et prendre le petit-déjeuner ?

язык(и), на котором(ых) говорили с ребёнком
langue(s) parlée(s) à l'enfant

ПО ДОРОГЕ В ШКОЛУ
SUR LE CHEMIN VERS L'ÉCOLE

Как ребёнок добрался до школы этим утром?

Comment votre enfant s'est rendu à l'école ce matin ?

язык(и), на котором(ых) говорили с ребёнком
langue(s) parlée(s) à l'enfant

17

ПОЛДЕНЬ
À MIDI

Где был ребёнок в обеденное время? Если ребёнок не был в школе в обеденное время, кто забрал его оттуда? С кем был ребёнок потом, во время обеденного перерыва? Кто ещё был вместе с ребёнком? В какой комнате обедал ребёнок? Был ли ещё кто-то за столом вместе с ребёнком, пока он ел? Были ли включены радио, телевизор, планшет? Делал ли ваш ребёнок что-то ещё, кроме приёма пищи? Если ребёнок не обедал в школе, но потом вернулся туда обратно, кто его отвёл в школу?

Où votre enfant a-t-il passé le temps de la pause de midi ? Si votre enfant n'est pas resté à l'école pour le déjeuner, qui est venu le chercher à l'école ? Ensuite, qui a gardé votre enfant durant la pause de midi ? Qui d'autre a été avec l'enfant, outre la personne qui l'a gardé ? Dans quelle pièce l'enfant a-t-il pris son déjeuner ? Est-ce qu'il y avait encore quelqu'un à table quand l'enfant mangeait ? La radio / la télé / la tablette était-elle allumée ? Votre enfant, a-t-il fait quelque chose d'autre que prendre son déjeuner ? Si votre enfant n'a pas mangé à l'école mais il a passé l'après-midi là-bas, comment votre enfant est rentré à l'école ?

язык(и), на котором(ых) говорили с ребёнком
langue(s) parlée(s) à l'enfant

ВТОРАЯ ПОЛОВИНА ДНЯ: ВОЗВРАЩЕНИЕ ИЗ ШКОЛЫ
APRÈS-MIDI : RETOUR DE L'ÉCOLE

Ваш ребёнок остался в школе после окончания занятий (на продлёнке)? Если нет, кто забрал вашего ребёнка из школы? Куда ваш ребёнок пошёл после школы? Кто присматривал за ним? Кто ещё был с ребёнком? Был ли у ребёнка полдник? Кто был вместе с ребёнком во время полдника? Брали ли ребёнка с собой в магазин(ы)? Ребёнок играл с другими детьми? Смотрел телевизор? Какую(ие) передачу(и)? Ваш ребёнок смотрел телевизор с кем-то ещё? Делал ли ваш ребёнок поделки, рисовал? Посещал ли ребёнок дополнительные занятия (балетом, музыкой, спортом)? Взаимодействовал ли ребёнок с планшетом/ смартфоном/ компьютером? Если да, то что именно он делал? Рассматривал ли ребёнок книги? Играл с мячом (если есть сад, в парке)?

Votre enfant est-t-il resté à l'école après les cours (au centre de loisirs après l'école) ? Sinon, qui est venu chercher votre enfant immédiatement après l'école ? Où votre enfant est-il allé après l'école ? Qui s'est occupé de votre enfant ? Qui d'autre encore était avec votre enfant ? Votre enfant a-t-il pris son goûter ? Qui était avec votre enfant quand il mangeait son goûter ? Est-ce que votre enfant est allé faire les courses ? A-t-il joué avec d'autres enfants ? A-t-il regardé la télé ? Quel(s) programme(s) ? Est-ce que votre enfant a regardé la télé avec quelqu'un d'autre ? Est-ce que votre enfant a bricolé quelque chose ou dessiné ? Est-ce que votre enfant a utilisé une tablette ? Si oui, qu'est-ce qu'il a fait sur la tablette ? Est-ce que votre enfant a regardé les livres ? joué au ballon (si jardin, parc…) ?

язык(и), на котором(ых) говорили с ребёнком
langue(s) parlée(s) à l'enfant

РАННИЙ ВЕЧЕР: УЖИН И ВРЕМЯ ДО И ПОСЛЕ НЕГО
EN DÉBUT DE SOIRÉE : DÎNER ET LE TEMPS AUTOUR

Где ваш ребёнок ужинал сегодня? Кто ещё был вместе с ним дома? Кто сидел за столом с вашим ребёнком? Были ли включены радио, телевизор или планшет? У ребёнка был холодный или горячий ужин?

Où votre enfant a-t-il dîné ce soir ? Qui d'autre a été à la maison avec l'enfant ? Qui a été à table avec votre enfant ? La radio/ la télé / la tablette a-t-elle été allumée ? Votre enfant a-t-il eu un repas froid ou chaud ?

язык(и), на котором(ых) говорили с ребёнком
langue(s) parlée(s) à l'enfant

ОСТАТОК ВЕЧЕРА – ОТХОД КО СНУ
RESTE DE LA SOIRÉE – COUCHER

Что делал ваш ребёнок после ужина? Кто ещё был вместе с ним дома? Смотрел ли ваш ребёнок телевизор после ужина? Какую(ие) передачу(и)? Ребёнок был подготовлен ко сну до или после ужина? Кто помог ребёнку подготовиться ко сну? Кто уложил его спать? Кто-нибудь читал ребёнку книгу или рассказал историю перед сном? Кто? Какая это была книга? Есть ли у вас другие вечерние ритуалы? Кто приготовил одежду ребёнку на утро? Ваш ребёнок спит один? В какое время выключается свет? Ваш ребёнок легко засыпает? Кто занимался ребёнком, если он не мог долго заснуть или проснулся позднее ночью?

Que votre enfant a-t-il fait après le dîner ? Qui d'autre a été à la maison avec l'enfant ? A-t-il regardé la télé après le dîner ? Quel(s) programme(s) ? Quand votre enfant a-t-il été prêt pour le coucher (avant ou après le repas) ? Qui a aidé votre enfant à se préparer pour le coucher ? Qui a couché l'enfant ? Quelqu'un a lu un livre ou raconté une histoire à l'enfant avant le coucher ? Qui ? Quel livre ? Avez-vous d'autres rituels du soir ? Qui a préparé les vêtements pour le lendemain ? Est-ce que votre enfant dort tout seul ? À quelle heure la lumière est éteinte ? Est-ce que votre enfant s'est endormi facilement ? Qui s'est occupé de votre enfant s'il avait des difficultés pour s'endormir ou s'il s'est réveillé plus tard dans la nuit ?

язык(и), на котором(ых) говорили с ребёнком
langue(s) parlée(s) à l'enfant

21

B.9 AIRB — Questionnaire Attitudes, Interactions et Ressentis en contexte Bilingue

Questionnaire à remplir pour les deux parents, disponible en français et en russe.

Vous êtes : mère / père

B.9.1 AIRB — Partie 1. Vous et la langue

De Houwer, A. (1999). *BILPATT, Language Attitude Questions for Parents in Bilingual Settings* [Unpublished manuscript]. https://www.habilnet.org/science/#resources

1.	Lorsqu'ils s'adressent à leurs enfants, la manière de parler des parents influence celle de leurs enfants.	• Absolument d'accord • Plutôt d'accord • Pas vraiment d'accord • Absolument pas d'accord
2.	C'est perturbant pour les jeunes enfants d'apprendre deux langues en même temps.	
3.	Si je corrige les erreurs langagières chez mon enfant, cela l'aide à parler correctement.	
4.	Je parle très peu de français.	
5.	Je parle très peu de russe.	
6.	Les enfants apprennent à parler même s'ils n'entendent pas souvent d'autres gens parler.	
7.	Les enfants qui entendent deux langues ont des difficultés pour bien apprendre une langue.	
8.	Punir les enfants quand ils font des erreurs langagières les aide à mieux parler.	
9.	Les gens qui parlent deux ou plus de langues n'appartiennent nulle part vraiment.	
10.	Ce n'est pas bien de mélanger deux langues dans une même phrase.	
11.	Je voudrais que mon enfant apprenne à parler russe dès son plus jeune âge.	
12.	Je voudrais que mon enfant apprenne à parler français dès son plus jeune âge.	
13.	En russe, je me sens comme chez moi.	
14.	Pour les jeunes enfants, c'est bien de parler deux langues.	
15.	Lire des livres aux enfants les aide à apprendre de nouveaux mots.	
16.	Je voudrais que mon enfant n'oublie pas le russe en grandissant[1].	
17.	Je voudrais que mon enfant n'oublie pas le français en grandissant.	

[1] Inspiré de Gagarina et al. (2010).

B.9.2 AIRB — Partie 2. Votre enfant et la langue

Protasova, E.JU. & Rodina, N. M. (2013). Mnogojazyčie v detskom vozraste. 3-e izdanie [Multilingualism at an early age. 3rd edition]. Zlatoust.

1.	L'enfant doit connaître le russe aussi bien que ses pairs en Russie.	• Absolument d'accord • Plutôt d'accord • Pas vraiment d'accord • Absolument pas d'accord
2.	L'essentiel est que l'enfant maitrise parfaitement la langue française.	
3.	L'enfant doit parler un peu russe.	
4.	L'enfant doit maîtriser parfaitement l'anglais.	
5.	L'enfant ne doit pas se distinguer des Russes typiques en arrivant en Russie.	
6.	L'enfant doit se comporter et parler comme des enfants français, dans tous les aspects.	
7.	L'enfant doit être bilingue et biculturel.	
8.	L'enfant doit être Européen connaissant beaucoup de langues.	
9.	L'enfant doit connaître des langues peu répandues.	
10.	L'éducation n'est pas importante, l'essentiel est que l'homme vive tranquillement, ait un travail et soit heureux.	
11.	Le système éducatif est plus sérieux en Russie, il faut faire des activités extrascolaires à la base des manuels des écoles russes.	
12.	Quelles matières ? _____	
13.	En Russie, il faut acheter beaucoup de livres, de CD et de cahiers d'exercices pour faire des devoirs.	
14.	Je voudrais que mon enfant puisse aller à l'école russo-française.	
15.	L'enfant doit fréquenter des activités extrascolaires en russe tout au long de son éducation primaire et secondaire.	
16.	Il est impossible de dépenser trop d'argent afin de soutenir la langue russe, l'enfant peut apprendre tout seul.	
17.	L'essentiel n'est pas la langue russe c'est la culture russe.	
18.	Il faut fréquenter différentes activités pour les enfants russophones.	
19.	Notre famille connait peu de choses sur le bilinguisme.	
20.	Les associations russophones en France doivent faire plus pour soutenir le bilinguisme.	
21.	Les associations russophones en France doivent faire plus pour soutenir le russe.	
22.	Les associations russophones en France doivent faire plus pour soutenir le français.	

B.9.3 AIRB — Partie 3. Vos interactions avec l'enfant

De Houwer, A. (2018a). *BILTALK, Talk and Interaction Questions for Parents in Bilingual Settings* [Unpublished manuscript]. https://www.habilnet.org/science/#resources

B.9.3.1 Sous-partie 1

Mère parlant avec l'enfant (« Je » ici est la mère) /
Père parlant avec l'enfant (« Je » ici est le père)

1.	Quand je parle à mon enfant en russe, il exprime souvent l'incompréhension d'un mot ou d'une phrase.	1. Absolument d'accord 2. Plutôt d'accord 3. Pas tout à fait d'accord 4. Absolument pas d'accord 5. Cela ne me concerne pas, je ne parle pas en russe avec mon enfant
2.	Je lis des livres à mon enfant au moins deux fois par semaine.	6. Absolument d'accord 7. Plutôt d'accord 8. Pas tout à fait d'accord 9. Absolument pas d'accord
3.	J'ai déjà entendu mon enfant utiliser des mots russes et français dans la même phrase.	1. Jamais 2. Souvent 3. Occasionnellement
4.	Je parle toujours uniquement en français à mon enfant.	1. Absolument d'accord 2. Plutôt d'accord 3. Pas tout à fait d'accord 4. Absolument pas d'accord
5.	Autant que je puisse en juger, mon enfant parle beaucoup mieux français que russe.	1. Absolument d'accord 2. Plutôt d'accord 3. Pas tout à fait d'accord 4. Absolument pas d'accord
6.	Quand je parle à mon enfant en français, il exprime souvent l'incompréhension d'un mot ou d'une phrase.	1. Absolument d'accord 2. Plutôt d'accord 3. Pas tout à fait d'accord 4. Absolument pas d'accord 5. Cela ne me concerne pas, je ne parle pas en français avec mon enfant
7.	Mon enfant parle toujours uniquement en russe avec moi.	1. Absolument d'accord 2. Plutôt d'accord 3. Pas tout à fait d'accord 4. Absolument pas d'accord
8.	J'ai déjà entendu mon enfant dire des propositions en français telles que : (*du type «"we have some of those, don't we?" or "I'm just going to say bye bye, mom" or "I've broken my feet because it hurts" »*) (C'est la structure générale des phrases qui compte et pas les mots qui sont utilisés).	1. Rarement 2. Très souvent, et des phrases plus compliquées aussi 3. Non 4. Parfois 5. Régulièrement 6. Je ne sais pas, je ne comprends pas le français

9.	Dans les conversations avec moi, mon enfant utilise souvent les deux langues (le russe et le français).	1. Absolument d'accord 2. Plutôt d'accord 3. Pas tout à fait d'accord 4. Absolument pas d'accord
10.	Je parle toujours uniquement en russe à mon enfant.	
11.	Mon enfant parle toujours uniquement en français avec moi.	
12.	Autant que je puisse en juger, mon enfant parle beaucoup mieux russe que français.	
13.	Quand je parle à mon enfant, j'utilise souvent les deux langues (le russe et le français) dans la même conversation.	
14.	Mon enfant peut demander pour un mot dans une autre langue s'il ne le connaît pas encore.	1. Oui, il demande souvent pour la traduction 2. Je n'ai pas remarqué 3. Seulement de temps en temps il demande pour la traduction
15.	J'ai déjà entendu mon enfant dire des propositions en russe telles que : (*du type «"we have some of those, don't we?" or "I'm just going to say bye bye, mom" or "I've broken my feet because it hurts" »)* (C'est la structure générale des phrases qui compte et pas les mots qui sont utilisés).	1. Rarement 2. Très souvent, et des phrases plus compliquées aussi 3. Non 4. Parfois 5. Régulièrement 6. Je ne sais pas, je ne comprends pas le russe
16.	De temps en temps, mon enfant me parle dans une langue autre que celle que j'utilise avec lui.	Non/Oui
17.	*Si oui :* Quand mon enfant me parle français, je réponds en russe.	1. Absolument d'accord 2. Plutôt d'accord 3. Pas tout à fait d'accord 4. Absolument pas d'accord
18.	Je voudrais que mon enfant me réponde toujours dans la langue que je lui parle d'habitude.	
19.	Quand mon enfant me parle russe, je parle aussi russe.	
20.	Cela me rend triste que mon enfant ne parle pas la même langue que je lui parle d'habitude.	
21.	Quand mon enfant me parle français, je parle également français.	
22.	Quand mon enfant me parle russe, je réponds en français.	

B.9.3.2 Sous-partie 2

Maintenant nous vous présentons sept situations que les parents comme vous avaient partagées avec nous. Nous aimerions savoir à quel point ses situations s'appliquent à votre enfant. Pour illustrer, nous utilisons Lilia et Lucas, nos bilingues imaginaires franco-russes du projet FRuBiC.

Сейчас вы ознакомитесь с семью ситуациями, которыми поделились с нами такие же родители, как и вы. Нам хотелось бы знать, в какой степени эти ситуации применимы к вашему ребёнку. Для наглядности мы используем Лилю и Луку, наших выдуманных франко-русских билингвов из проекта Фрубик.

Version pour les mères

1.	Lucas lit un livre avec sa maman qui parle russe avec lui. Il dit : « Regarde, un cochon ! » Sa maman répond alors : «Да, это свинья». Lucas refuse de l'accepter en insistant que l'animal rose est un « cochon » et non «свинья».	Votre enfant refuse-t-il d'accepter un mot alternatif d'une autre langue ? • Oui, il refuse souvent • Il refuse de temps en temps • Je ne l'ai pas remarqué
	Лука читает книгу с мамой, которая говорит с ним по-русски. Он говорит: «Regarde, un cochon ! » На что мама отвечает ему: «Да, это свинья». Лука отказывается это принять и настаивает, что розовое животное – это « cochon », а не «свинья».	Случалось, что ваш ребёнок отказывался принимать альтернативное слово из другого языка? • Да, он часто отказывается • Он отказывается иногда • Я не замечала
2.	Lilia entend le russe de sa maman russophone et le français de son papa francophone. Sa maman comprend et parle un peu français mais elle fait des erreurs ou elle prononce mal certains mots. Un jour sa maman l'emmène dans un zoo. Quand elles arrivent à une cage de lion, la maman de Lilia dit : « Regarde, un lionne riugit ». Lilia la corrige en disant : « Нет, мама, надо говорить «lion rugit».	Votre enfant corrige-t-il votre usage d'une langue que vous ne parlez pas d'habitude avec lui ? Est-ce qu'il fait des remarques (par exemple, il répète l'erreur avec reproche dans sa voix) ? • Je ne l'ai pas remarqué • Oui, il corrige ou remarque souvent • Il corrige ou remarque occasionnellement • Mon enfant n'a pas l'air de faire attention aux erreurs qu'on puisse faire
	Лиля слышит русский от своей русскоговорящей мамы и французский от своего франкоговорящего папы. Её мама немного понимает и говорит по-французски, но иногда делает ошибки или неправильно произносит слова. Однажды мама и	Исправляет ли ваш ребёнок то, как вы говорите на языке, на котором вы обычно с ним не общаетесь? Делает ли он вам замечания (например, повторяет ошибку с упрекающим тоном)? • Я не замечала такого • Да, он часто исправляет или делает замечания

	Лиля идут в зоопарк. Когда они подходят к клетке со львом, мама говорит: « Regarde, un lionne riugit ». Лиля исправляет её: «Нет, мама, надо говорить «lion rugit».	• Он исправляет или делает замечания в исключительных случаях • Мне не кажется, что мой ребёнок обращает внимание на ошибки, которые мы можем допускать
3.	Quand Lucas va à une aire de jeu en France avec sa maman russophone, il veut qu'elle parle français avec lui. Il dit : « Maman, on ne peut pas parler russe ici ». Cependant, quand ils vont en Russie pour voir ses grands-parents qui ne comprennent pas le français, il insiste que sa maman parle aussi russe. Une fois sa maman l'a grondé en français, il a fait un commentaire : «Нет, мама, ты должна ругаться на русском, бабушка не знает французский».	Votre enfant exprime-t-il des sentiments forts par rapport à quand et où ses deux langues doivent être parlées ? • Oui, cela préoccupe beaucoup mon enfant si les autres autour de lui sont capables de comprendre ce qu'on dit • Mon enfant insiste sur l'usage d'une langue particulière uniquement dans certaines situations – je ne dirais pas que c'est une règle générale • Je n'ai pas remarqué que mon enfant avait des préférences pour les langues dépendant des situations – mon enfant ne donne pas l'impression que cela lui préoccupe quelle langue nous utilisons et quand • Mon enfant accepte uniquement que je lui parle la même langue, peu importe l'environnement
	Когда Лука идёт на детскую площадку во Франции со своей русскоговорящей мамой, он хочет, чтобы она говорила с ним по-французски. Он говорит: « Maman, on ne peut pas parler russe ici ». Но когда они ездят в Россию в гости к бабушке и дедушке, которые не говорят по-французски, Лука настаивает, чтобы мама тоже говорила по-русски. Однажды мама отругала Луку на французском, а он прокомментировал: «Нет, мама, ты должна ругаться на русском, бабушка не знает французский».	Важно ли для вашего ребёнка, когда и где его два языка могут быть использованы? • Да, моего ребёнка очень заботит понимают ли остальные, что мы говорим • Мой ребёнок настаивает на использовании конкретного языка только в некоторых ситуациях – я бы сказала, что это исключение, а не правило • Я не замечала, чтобы у моего ребёнка были языковые предпочтения в зависимости от ситуации – он не производит впечатления, что его беспокоит какие языки мы использует и когда • Мой ребёнок допускает только, чтобы я всегда говорила с ним на одном языке, независимо от окружения
4.	Lilia rend visite à ses grands-parents russes avec sa maman russe. Après une grande journée à l'aire de jeu, elle veut téléphoner à son papa en France pour lui raconter qu'elle avait fait beaucoup de pâtés de sable. Comme d'habitude, Lilia parle en français avec lui. La grand-mère russe est surprise qu'il parait être très facile pour Lilia de raconter tout ce qu'elle avait fait en	Votre enfant alterne-t-il facilement les langues ? • Oui, mon enfant peut facilement changer les langues selon les personnes avec qui il parle • Je ne pourrais pas répondre, je n'ai pas fait attention à cela tout simplement • Mon enfant change les langues de temps en temps, mais cela arrive qu'il continue à

	français, même si elle avait passé toute la journée à parler en russe.	utiliser la même langue qu'il parlait avec une autre personne
	Вместе со своей русскоговорящей мамой, Лиля приехала в гости к бабушке и дедушке. После насыщенного дня на детской площадке она хочет позвонить папе во Францию и рассказать, что построила много куличей из песка. Как всегда, Лиля говорит с ним по-французски. Бабушка удивлена, насколько легко Лиля рассказывает по-французски всё, что она делала, даже если она весь день говорила только по-русски.	Ваш ребёнок с лёгкостью переходит с одного языка на другой? • Да, мой ребёнок может с лёгкостью перейти с одного языка на другой, в зависимости от того, с кем он говорит • Я затрудняюсь ответить, я попросту не обращала на это внимания • Время от времени мой ребёнок переходит с одного языка на другой, но бывает так, что он продолжает использовать тот же язык, на котором говорил с кем-то другим
5.	Lucas aime regarder les images dans les livres. En général, il amène des livres en français à sa maman russophone pour qu'elle lui lise. Sa maman hésite à lire en français – elle veut se tenir à parler que le russe. Elle décide de traduire le livre en russe au lieu de lire en français. Lucas commence à pleurer et il dit : «Нет, мама, по-французски, пожалуйста!».	Avez-vous vécu des situations pareilles, quand votre enfant insistait pour que vous utilisiez une langue particulière, il n'acceptait pas que vous parliez une autre langue et il était déçu si vous ne l'aviez pas fait ce qu'il voulait ? • Oui, cela arrive très souvent • Seulement de temps en temps • Je n'ai pas remarqué
	Лука любит рассматривать картинки из книг. Обычно он приносит русскоговорящей маме книги на французском языке, чтобы она ему почитала. Мама не хочет читать на французском, она пытается придерживаться правила говорить только по-русски. Она решает перевести книгу на русский вместо того, чтобы читать по-французски. Тогда Лука начинает реветь и говорит: «Нет, мама, по-французски, пожалуйста!».	Случались ли с вами похожие ситуации, когда ребёнок настаивал, чтобы вы использовали определённый язык, не принимал того, что вы говорили на другом языке, и расстраивался, если вы не соглашались с ним? • Да, такое случается очень часто • Только иногда • Я не замечала
6.	Lilia se promène avec sa maman russophone. Quand elles passent devant un petit étang, Lilia pointe un canard du doigt et dit avec fierté : « Мама говорит утка, папа говорит canard ». Quand elles s'arrêtent à côté d'un toboggan, Lilia le pointe en disant : «Мама говорит горка, папа говорит toboggan ».	Est-ce que votre enfant utilise des mots en deux langues, le français et le russe, pour indiquer une chose dans la même phrase ou la même conversation ? Est-ce qu'il précise qui dit quoi (peu importe si ce n'est pas toujours correcte !) ? • Oui, fréquemment • Seulement de temps en temps • Mon enfant le faisait beaucoup avant mais maintenant à peine • Je ne l'ai pas remarqué
	Лиля гуляет с русскоговорящей мамой. Когда они проходят мимо маленького пруда, Лиля показывает на утку и гордо говорит:	В одном предложении или разговоре, ваш ребёнок использует слово на русском и слово на французском для обозначения одной и той же вещи?

	«Мама говорит утка, папа говорит canard ». Когда они останавливаются возле горки, Лиля показывает на неё и говорит: «Мама говорит горка, папа говорит toboggan ».	• Да, часто • Только иногда • Раньше мой ребёнок это делал очень часто, а теперь едва ли • Я не замечала
7.	La famille de Lilia habite en France. Sa maman russophone et son papa francophone tous les deux travaillent à temps plein. La plupart de temps Lilia passe à l'école maternelle française. Quand sa maman vient la chercher, elle parle uniquement français avec elle, même si sa maman essaye de la faire parler russe. Seulement petit à petit, une fois elles arrivent à la maison, Lilia commence à parler le russe.	Avez-vous déjà vécu des situations pareilles ? • Oui, cela arrive très souvent • Seulement de temps en temps • Je ne l'ai pas remarqué
	Семья Лили живёт во Франции. Её русскоговорящая мама и франкоговорящий папа оба работают полный рабочий день. Большую часть времени Лиля проводит во французской школе. Когда мама приходит за ней, Лиля говорит с ней исключительно на французском несмотря на то, что мама пытается её разговорить на русском. Только понемногу, когда они возвращаются домой, Лиля начинает говорить по-русски.	Случались ли с вами подобные ситуации? • Да, такое достаточно часто случается • Только иногда • Я не замечала

Version pour les pères

1.	Lucas lit un livre avec son papa qui parle français avec lui. Il dit : «Смотри, свинья!» Son papa répond alors : « Oui, c'est un cochon ». Lucas refuse de l'accepter en insistant que l'animal rose est un «свинья» et non « cochon ».	Votre enfant refuse-t-il d'accepter un mot alternatif d'une autre langue ? • Oui, il refuse souvent • Il refuse de temps en temps • Je ne l'ai pas remarqué
	Лука читает книгу с папой, которая говорит с ним по-французски. Он говорит: «Смотри, свинья!» На что папа отвечает ему: « Oui, c'est un cochon ». Лука отказывается это принять и настаивает, что розовое животное – это «свинья», а не « cochon ».	Случалось, что ваш ребёнок отказывался принимать альтернативное слово из другого языка? • Да, он часто отказывается • Он отказывается иногда • Я не замечал
2.	Lilia entend le russe de sa maman russophone et le français de son papa francophone. Son papa comprend et parle un peu russe mais il fait des erreurs ou il prononce mal certains	Votre enfant corrige-t-il votre usage d'une langue que vous ne parlez pas d'habitude avec lui ? Est-ce qu'il fait des remarques (par exemple, il répète l'erreur avec reproche dans sa voix) ?

	mots. Un jour son papa l'emmène dans un zoo. Quand ils arrivent à une cage de lion, le papa de Lilia dit : «Смотри, льев ричит». Lilia le corrige en disant : « Non papa, il faut dire «лев рычит».	• Je ne l'ai pas remarqué • Oui, il corrige ou remarque souvent • Il corrige ou remarque occasionnellement • Mon enfant n'a pas l'air de faire attention aux erreurs qu'on puisse faire
	Лиля слышит русский от своей русскоговорящей мамы и французский от своего франкоговорящего папы. Её папа немного понимает и говорит по-русски, но иногда делает ошибки или неправильно произносит слова. Однажды папа и Лиля идут в зоопарк. Когда они подходят к клетке со львом, папа говорит: «Смотри, льев ричит». Лиля исправляет его: «Non papa, il faut dire «лев рычит».	Исправляет ли ваш ребёнок то, как вы говорите на языке, на котором вы обычно с ним не общаетесь? Делает ли он вам замечания (например, повторяет ошибку с упрекающим тоном)? • Я не замечал такого • Да, он часто исправляет или делает замечания • Он исправляет или делает замечания в исключительных случаях • Мне не кажется, что мой ребёнок обращает внимание на ошибки, которые мы можем допускать
3.	Quand Lucas va à l'air de jeu en Russie avec son papa francophone, il veut qu'il parle russe avec lui. Il dit : «Папа, мы не можем говорить по-французски тут». Cependant, quand ils vont en France pour voir ses grands-parents qui ne comprennent pas le russe, il insiste que son papa parle aussi français. Une fois son papa l'a grondé en russe, il a fait un commentaire : « Non papa, tu dois gronder en français, mamie ne comprend pas le russe ».	Votre enfant exprime-t-il des sentiments forts par rapport à quand et où ses deux langues doivent être parlées ? • Oui, cela préoccupe beaucoup mon enfant si les autres autour de lui sont capables de comprendre ce qu'on dit • Mon enfant insiste sur l'usage d'une langue particulière uniquement dans certaines situations – je ne dirais pas que c'est une règle générale • Je n'ai pas remarqué que mon enfant avait des préférences pour les langues dépendant des situations – mon enfant ne donne pas l'impression que cela lui préoccupe quelle langue nous utilisons et quand • Mon enfant accepte uniquement que je lui parle la même langue, peu importe l'environnement
	Когда Лука идёт на детскую площадку в России со своим франкоговорящим папой, он хочет, чтобы тот говорил с ним по-русски. Он говорит: «Папа, мы не можем говорить по-французски тут». Но когда они ездят в гости к французским бабушке и дедушке, которые не говорят по-русски, Лука настаивает, чтобы папа тоже говорил по-французски. Однажды папа отругал Луку на русском, а он прокомментировал: «Нет, папа, ты должен ругаться на французском, бабушка не знает русский».	Важно ли для вашего ребёнка, когда и где его два языка могут быть использованы? • Да, моего ребёнка очень заботит понимают ли остальные, что мы говорим • Мой ребёнок настаивает на использовании конкретного языка только в некоторых ситуациях – я бы сказала, что это исключение, а не правило • Я не замечал, чтобы у моего ребёнка были языковые предпочтения в зависимости от ситуации – он не производит впечатления, что его

		беспокоит какие языки мы использует и когда • Мой ребёнок допускает только, чтобы я всегда говорила с ним на одном языке, независимо от окружения
4.	Lilia rend visite à ses grands-parents français avec son papa français. Après une grande journée à l'air de jeu, elle veut téléphoner à sa maman en Russie pour lui raconter qu'elle avait fait beaucoup de pâtés de sable. Comme d'habitude, Lilia parle en russe avec elle. La grand-mère française est surprise qu'il parait être très facile pour Lilia de raconter tout ce qu'elle avait fait en russe, même si elle avait passé toute la journée à parler en français.	Votre enfant alterne-t-il facilement les langues ? • Oui, mon enfant peut facilement alterner les langues selon les personnes avec qui il parle • Je ne pourrais pas répondre, je n'ai pas fait attention à cela tout simplement • Mon enfant alterne les langues de temps en temps, mais cela arrive qu'il continue à utiliser la même langue qu'il parlait avec une autre personne
	Вместе со своим франкоговорящим папой, Лиля приехала в гости к бабушке и дедушке. После насыщенного дня на детской площадке она хочет позвонить маме в Россию и рассказать, что построила много куличей из песка. Как всегда, Лиля говорит с ней по-русски. Бабушка удивлена, насколько легко Лиля рассказывает по-русски всё, что она делала, даже если она весь день говорила только по-французски.	Ваш ребёнок с лёгкостью переходит с одного языка на другой? • Да, мой ребёнок может с лёгкостью перейти с одного языка на другой, в зависимости от того, с кем он говорит • Я затрудняюсь ответить, я попросту не обращала на это внимания • Время от времени мой ребёнок переходит с одного языка на другой, но бывает так, что он продолжает использовать тот же язык, на котором говорил с кем-то другим
5.	Lucas aime regarder des images dans les livres. En général, il amène des livres en russe à son papa francophone pour qu'il lui lise. Son papa hésite à lire en russe – il veut se tenir à parler que le français. Il décide de traduire le livre en français au lieu de lire en russe. Lucas commence à pleurer et il dit : «Non papa, s'il te plaît, en russe ! ».	Avez-vous vécu des situations pareilles, quand votre enfant insistait pour que vous utilisiez une langue particulière, il n'acceptait pas que vous parliez une autre langue et il était déçu si vous ne l'aviez pas fait ce qu'il voulait ? • Oui, cela arrive très souvent • Seulement de temps en temps • Je n'ai pas remarqué
	Лука любит рассматривать картинки из книг. Обычно он приносит франкоговорящему папе книги на русском языке, чтобы он ему почитал. Папа не хочет читать на русском, он пытается придерживаться правила говорить только по-французски. Он решает перевести книгу на французский вместо того, чтобы читать по-русски. Тогда Лука начинает реветь и говорит: «Non papa, s'il te plaît, en russe ! ».	Случались ли с вами похожие ситуации, когда ребёнок настаивал, чтобы вы использовали определённый язык, не принимал того, что вы говорили на другом языке, и расстраивался, если вы не соглашались с ним? • Да, такое случается очень часто • Только иногда • Я не замечал

6.	Lilia se promène avec son papa francophone. Quand ils passent devant un petit étang, Lilia pointe un canard du doigt et dit avec fierté : « Maman dit утка, papa dit canard ». Quand ils s'arrêtent à côté d'un toboggan, Lilia le pointe en disant : « Maman dit горка, papa dit toboggan ».	Est-ce que votre enfant utilise des mots en deux langues, le français et le russe, pour indiquer une chose dans la même phrase ou la même conversation ? Est-ce qu'il précise qui doit quoi (peu importe si ce n'est pas toujours correcte !) ? • Oui, fréquemment • Seulement de temps en temps • Mon enfant le faisait beaucoup avant mais maintenant à peine • Je ne l'ai pas remarqué
	Лиля гуляет с франкоговорящим папой. Когда они проходят мимо маленького пруда, Лиля показывает на утку и гордо говорит: « Maman dit утка, papa dit canard ». Когда они останавливаются возле горки, Лиля показывает на неё и говорит: « Maman dit горка, papa dit toboggan ».	В одном предложении или разговоре, ваш ребёнок использует слово на русском и слово на французском для обозначения одной и той же вещи? • Да, часто • Только иногда • Раньше мой ребёнок это делал очень часто, а теперь едва ли • Я не замечал
7.	La famille de Lilia habite en Russie. Sa maman russophone et son papa francophone tous les deux travaillent à temps plein. La plupart de temps Lilia passe à l'école maternelle russe. Quand son papa vient la chercher, elle parle uniquement russe avec lui, même si son papa essaye de la faire parler français. Seulement petit à petit, une fois ils arrivent à la maison, Lilia commence à parler le français.	Avez-vous déjà vécu des situations pareilles ? • Oui, cela arrive très souvent • Seulement de temps en temps • Je ne l'ai pas remarqué
	Семья Лили живёт в России. Её русскоговорящая мама и франкоговорящий папа оба работают полный рабочий день. Большую часть времени Лиля проводит в русском садике. Когда папа приходит за ней, Лиля говорит с ним исключительно на русском несмотря на то, что папа пытается её разговорить на французском. Только понемногу, когда они возвращаются домой, Лиля начинает говорить по-французски.	Случались ли с вами подобные ситуации? • Да, такое достаточно часто случается • Только иногда • Я не замечал

B.9.4 AIRB — Partie 4. Vos ressentis

Talking About Language and EmotionS at HOME: Guide d'utilisation. (n. d.). Retrieved August 9, 2023, from https://www.foyer.be/wp-content/uploads/2023/01/TalesAtHome_manual_FR_final.pdf

Vérification des sentiments/pensées que vous avez régulièrement :

1.	À la maison, nous parlons de ce que nous ressentons à propos des différentes langues.	Souvent – Parfois – Jamais
2.	La langue parlée à la maison évoque des tensions.	
3.	Je subis des pressions pour parler davantage ma langue maternelle.	
4.	Je subis des pressions pour parler davantage la langue de l'école.	
5.	Ça m'ennuie lorsque les enfants parlent entre eux une langue que je ne comprends pas.	
6.	À la maison, nous mélangeons différentes langues lorsque nous parlons entre nous.	
7.	Mes enfants refusent de parler ma langue maternelle dans certaines situations.	
8.	Avez-vous des expériences ou des observations spécifiques que vous souhaiteriez mentionner ?	
9.	Vous souvenez-vous de remarques spécifiques faites par vos enfants à propos de l'utilisation des langues (langue de la maison, langue de l'école, multilinguisme) ? Lesquelles ?	

B.10 Questionnaire Points forts – Points faibles

B.10.1 SDQ – Version française

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *38*(5), 581–586. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x

Questionnaire Points forts - Points faibles (SDQ-Fra)

Cochez pour chaque énoncé la case "Pas vrai", "Un peu vrai" ou "Très vrai". Cela nous aiderait si vous répondiez, pour chaque énoncé, du mieux que vous pouvez, même si vous n'êtes pas absolument sûr ou si l'énoncé vous paraît inadéquat! Répondez, s'il vous plaît, en vous basant sur le comportement de l'enfant au cours des six derniers mois ou de l'année scolaire actuelle.

Nom de l'enfant ..... Garçon/Fille

Date de naissance.....

	Pas vrai	Un peu vrai	Très vrai
Attentif(ve) aux autres, tient compte de ce qu'ils ressentent	☐	☐	☐
Agité(e), hyperactif(ve), ne tient pas en place	☐	☐	☐
Se plaint souvent de maux de tête ou de ventre ou de nausées	☐	☐	☐
Partage facilement avec les autres enfants (friandises, jouets, crayons, etc.)	☐	☐	☐
Fait souvent des crises de colère ou s'emporte facilement	☐	☐	☐
Plutôt solitaire, a tendance à jouer seul(e)	☐	☐	☐
En général obéissant(e), fait habituellement ce que les adultes demandent	☐	☐	☐
S'inquiète souvent, paraît souvent soucieux(se)	☐	☐	☐
Aide volontiers quand quelqu'un s'est fait mal ou ne se sent pas bien	☐	☐	☐
Ne tient pas en place ou se tortille constamment	☐	☐	☐
A au moins un(e) ami(e)	☐	☐	☐
Se bagarre souvent avec les autres enfants ou les tyrannise	☐	☐	☐
Souvent malheureux(se), abattu(e) ou pleure souvent	☐	☐	☐
Généralement aimé(e) des autres enfants	☐	☐	☐
Facilement distrait(e), a du mal à se concentrer	☐	☐	☐
Anxieux(se) ou se cramponne aux adultes dans les situations nouvelles, perd facilement ses moyens	☐	☐	☐
Gentil(le) avec les enfants plus jeunes	☐	☐	☐
Ment ou triche souvent	☐	☐	☐
Harcelé(e) ou tyrannisé(e) par d'autres enfants	☐	☐	☐
Toujours prêt(e) à aider les autres (parents, professeurs, autres enfants)	☐	☐	☐
Réfléchit avant d'agir	☐	☐	☐
Vole à la maison, à l'école ou ailleurs	☐	☐	☐
S'entend mieux avec les adultes qu'avec les autres enfants	☐	☐	☐
A de nombreuses peurs, facilement effrayé(e)	☐	☐	☐
Va jusqu'au bout des tâches ou devoirs, maintient bien son attention	☐	☐	☐

Signature ..... Date .....

Parent/Professeur/Autre (précisez, SVP)

Avec tous nos remerciements pour votre aide

© Robert Goodman, 2005

B.10.2 SDQ – Version russe

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38(5), 581–586. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x

Опросник: СИЛЬНЫЕ СТОРОНЫ И ТРУДНОСТИ (ССТ)

Пожалуйста, по каждому утверждению сделайте отметку в соответствующем квадратике: "Неверно", "Отчасти верно" или "Верно". Постарайтесь ответить на каждый вопрос как можете, даже если Вы не полностью уверены в ответе или вопрос кажется Вам странным. В своих ответах основывайтесь на поведении ребенка за последние шесть месяцев или за текущий учебный год.

Имя и фамилия ребенка …… Мальчик/девочка

Дата рождения……

	Неверно	Отчасти верно	Верно
Внимателен/ьна к чувствам других людей	☐	☐	☐
Неугомонный/ая, слишком активный/ая, не может долго оставаться спокойным/ой	☐	☐	☐
Часто жалуется на головные боли, боли в животе, тошноту	☐	☐	☐
Охотно делится с другими детьми (угощением, игрушками, карандашами и т.д.)	☐	☐	☐
Часто испытывает состояние повышенного раздражения, гнева	☐	☐	☐
Склонен/на к уединению, часто играет один/на	☐	☐	☐
Обычно послушен/на, подчиняется требованиям взрослых	☐	☐	☐
Часто выглядит беспокойным/ой, озабоченным/ой	☐	☐	☐
Пытается помочь, если кто-нибудь расстроен, обижен или болен	☐	☐	☐
Постоянно ерзает и вертится	☐	☐	☐
Имеет по крайней мере одного хорошего друга	☐	☐	☐
Часто дерется с другими детьми или задирает их	☐	☐	☐
Часто чувствует себя несчастным/ой, унылым/ой, готов/а расплакаться	☐	☐	☐
Обычно нравится другим детям	☐	☐	☐
Легко отвлекается, внимание рассеянное	☐	☐	☐
В новой обстановке нервозный/а, надоедливый/а, легко теряет уверенность	☐	☐	☐
Добр/а к младшим детям	☐	☐	☐
Часто врет, обманывает	☐	☐	☐
Другие дети дразнят или задирают его/ее	☐	☐	☐
Часто вызывается помочь другим (родителям, учителям, детям)	☐	☐	☐
Хорошенько подумает, прежде чем действовать	☐	☐	☐
Крадет вещи из дома, из школы, из других мест	☐	☐	☐
Более успешные отношения со взрослыми, чем с детьми	☐	☐	☐
Характерны страхи, легко пугается	☐	☐	☐
Выполняет задания от начала до конца, внимателен/ьна и сосредоточен/а	☐	☐	☐

Подпись ……..... Дата …….....

Родитель / Учитель / Другое лицо (пожалуйста, поясните:)

Большое спасибо за помощь!

© Robert Goodman, 2005

B.11 Annexe 11. MAIN

B.11.1 MAIN — Le chat (Cat story)

Cette annexe n’est pas disponible dans la version publique de ce manuscrit.

B.11.2 MAIN — Le chien (Dog story)

Cette annexe n’est pas disponible dans la version publique de ce manuscrit.

B.11.3 MAIN — Les oisillons (Baby birds story)

Cette annexe n’est pas disponible dans la version publique de ce manuscrit.

B.11.4 MAIN — Les bébés chèvres (Baby goats story)

Cette annexe n’est pas disponible dans la version publique de ce manuscrit.

B.11.5 Répétition de l'histoire — Consignes

Le chat (en russe)

Подготовьте все материалы заранее: диктофон и конверты с картинками. Убедитесь в том, чтобы они лежали на столе до начала тестирования. Начните запись на диктофон с подготовительной части. Продолжите запись вплоть до окончания тестирования без перерыва.

Подготовительная часть

Установите контакт с ребенком, для этого побеседуйте с ним на различные темы, например: Кто твой лучший друг? Что ты любишь смотреть по телевизору? Нравится ли тебе рассказывать истории? Нравится ли тебе слушать различные истории?

Инструкция для пересказа

Сядьте напротив ребенка. Скажите ребенку: «Посмотри, перед тобой лежат 3 конверта. В каждом конверте находится по одной интересной истории в картинках. Выбери конверт, который тебе нравится, а затем я расскажу тебе историю». Когда ребенок выберет конверт, достаньте из него историю в картинках и покажите их ребенку так, чтобы вся последовательность картинок была видна только ему. Скажите ребенку: «Посмотри внимательно на картинки, но мне их не показывай. Только тебе можно смотреть на картинки. Ты готов/а? Я сейчас расскажу тебе историю, ты её послушаешь и потом расскажешь её мне. Потом я задам тебе несколько вопросов.».

Затем сложите картинки и откройте заново только картинки 1 и 2. Покажите картинки таким образом, чтобы они были видны только ребенку. Укажите на первую картинку и скажите ребёнку: «*Здесь начинается история*».

Как-то раз утром игривая кошка увидела жёлтую бабочку, которая сидела на кусте. Кошка высоко подпрыгнула, чтобы поймать бабочку. В это время весёлый мальчик возвращался с рыбалки с ведром и мячиком в руках. Он увидел, как кошка пытается поймать бабочку.

Откройте картинки 3 и 4 (так, чтобы все картинки 1-4 были видны).

Бабочка улетела, а кошка упала в кусты. Она больно укололась и рассердилась. Мальчик так удивился, что выронил мячик из рук. Он увидел, что мяч укатился в воду, и закричал: «О, нет, мой мячик уплывает!». Мальчик расстроился и захотел достать свой мячик. В это время кошка заметила ведро мальчика и подумала: «Вот бы рыбки!».

Откройте картинки 5 и 6 (так, чтобы все картинки 1-6 были видны).

В это самое время мальчик стал удочкой вытаскивать мячик из воды. Он не заметил, что кошка вытащила рыбу из ведра. Она была очень довольна, что смогла поесть такой вкусной рыбки, а мальчик был счастлив от того, что достал свой мячик. Это конец истории.

Затем сложите картинки и откройте заново только картинки 1 и 2. Покажите картинки таким образом, чтобы они были видны только ребенку. Скажите ребенку: «*А сейчас я бы хотел/а, чтобы ты мне рассказал/а историю. Попробуй рассказать мне самую лучшую историю, какую только сможешь*». Если ребенок не хочет рассказывать историю, то подбодрите его и скажите: *«Попробуй, расскажи мне историю по картинкам»*. (Покажите на картинки.) Когда ребенок закончит рассказывать по первым двум картинкам, разверните следующие две картинки (так чтобы все картинки 1-4 были видны). Раскройте следующие две картинки 5 и 6 (так чтобы все картинки 1-6 были видны), когда ребенок закончит рассказ по картинкам 3 и 4. Не забывайте, что картинки должны быть видны только ребенку. Если ребенок замолчит в середине рассказа: «*Что-нибудь еще?»*, «*Продолжай»*, «*Расскажи мне побольше», «Что еще происходит на картинках?»*. Если ребенок перестанет рассказывать, когда все картинки уже раскрыты, и он уже что-то рассказал по картинкам 5-6, то скажите ребенку: *«Дай мне знать, когда закончишь рассказывать историю.»*

После того как ребенок закончил рассказ, похвалите его, а затем задайте вопросы на понимание.

(Gagarina et al., 2019c, p. 10)

Le chien (en français)

Assurez-vous que toutes les enveloppes sont sur la table avant que le test commence. Préparez l'enregistreur afin d'enregistrer la session. Démarrez l'enregistrement avant le tour de chauffe.

Tour de chauffe

Posez des questions telles que : *Qui est ton/a meilleur/e ami/e ? Vous jouez souvent ensemble ? A quoi ? Tu aimes bien raconter des histoires ? Tu aimes bien écouter des histoires ?*

Consigne pour la modalité *répétition de l'histoire*

Asseyez-vous en face de l'enfant. Dites à l'enfant : « *Regarde, il y a 3 enveloppes ici. Dans chaque enveloppe, il y a une histoire différente. Choisis-en une, et après, je vais te raconter l'histoire.* » Dépliez les images de manière à ce que toute l'histoire soit visible, mais par l'enfant seulement. « *D'abord, regarde toute l'histoire. Tu es prêt ? Je vais te raconter l'histoire et après tu me la reraconteras.* »

Dépliez les images 1 et 2.

« ***L'histoire commence ici*** *:* » (montrez l'image 1). *« **Il était une fois un chien joueur qui voyait une souris grise au pied d'un arbre. Il sauta pour l'attraper. Pendant ce temps-là, un petit garçon revenant tout content des courses s'approcha avec un sac et un ballon. Il vit que le chien était en train de chasser la souris.** »*

Dépliez les images 3 et 4 (de façon à ce que toutes les images de 1 à 4 soient désormais visibles).

***« Mais la souris s'échappa et le chien se heurta contre l'arbre. Il se fit mal et était très en colère. Tout absorbé par cette scène, le garçon lâcha la ficelle de son ballon qui s'envola. Quand il s'en aperçut, il s'écria : 'Oh non, mon ballon !'. Il était triste et voulait le récupérer. Pendant ce temps-là, le chien remarqua le sac du garçon et il se dit : 'Je voudrais bien manger une saucisse'** »*.

Dépliez les images 5 et 6 (de façon à ce que toutes les images de 1 à 6 soient désormais visibles).

« ***A cet instant-là, le garçon récupéra son ballon. Il ne savait pas que le chien avait pris une saucisse. A la fin, le chien était très heureux d'avoir mangé une délicieuse saucisse et le garçon était content d'avoir récupéré son ballon. Et c'est la fin de l'histoire.*** »

Repliez les images et dépliez-en les deux premières, de manière à ce que seul l'enfant puisse les voir. Dites : « *Maintenant, je voudrais que ce soit toi qui me racontes l'histoire. Regarde les images, et essaie de bien t'appliquer*. » Si l'enfant ne commence pas à parler, dites : « *Raconte-moi l'histoire* » en montrant la première image et le sens de l'histoire sans la regarder. Une fois que l'enfant a terminé les deux premières images, dépliez les images 3 et 4 (l'enfant peut désormais voir les images 1-4). Répétez la procédure jusqu'à la fin de l'histoire.

Si l'enfant arrête de parler au milieu de l'histoire, vous pouvez l'inciter en disant par exemple : *« Et quoi d'autre ? », « Continue … », « Raconte-moi davantage … », « Qu'est-ce qui se passe/s'est passé encore dans l'histoire ? »*. Si l'enfant s'arrête vers la fin de l'histoire sans indiquer qu'il/elle a terminé, dites : « Dis-moi quand l'histoire est finie. »

Quand l'enfant a terminé, félicitez-le, puis posez les questions de compréhension.

(Gagarina et al., 2019b, p. 14)

B.11.6 Récit — Consignes

Les oisillons (en russe)

Сядьте напротив ребенка. Скажите ребенку: «*Посмотри, перед тобой лежат 3 конверта. В каждом конверте находится по одной интересной истории в картинках. Выбери конверт, который тебе нравится, а затем расскажи мне историю. Потом я задам тебе несколько вопросов.*».

Когда ребенок выберет конверт, достаньте из него историю в картинках и покажите их ребенку так, чтобы вся последовательность картинок была видна только ему. Скажите ребенку: *«Посмотри внимательно на картинки, но мне их не показывай. Только тебе можно смотреть на картинки. Ты готов/а?»*.

Затем сложите картинки и откройте заново только картинки 1 и 2. Покажите картинки таким образом, чтобы они были видны только ребенку. Скажите ребенку: «*А сейчас я бы хотел/а, чтобы ты мне рассказал/а историю. Попробуй рассказать мне самую лучшую историю, какую только сможешь»*.

Если ребенок не хочет рассказывать историю, то подбодрите его и скажите: *«Попробуй, расскажи мне историю по картинкам»*. (Покажите на картинки.) Когда ребенок закончит рассказывать по первым двум картинкам, разверните следующие две картинки (так чтобы все картинки 1-4 были видны). Раскройте следующие две картинки 5 и 6 (так чтобы все картинки 1-6 были видны), когда ребенок закончит рассказ по картинкам 3 и 4. Не забывайте, что картинки должны быть видны только ребенку.

Если ребенок замолчит в середине рассказа: «*Что-нибудь еще?», «Продолжай», «Расскажи мне побольше», «Что еще происходит на картинках?»*. Если ребенок перестанет рассказывать, когда все картинки уже раскрыты, и он уже что-то рассказал по картинкам 5-6, то скажите ребенку: *«Дай мне знать, когда закончишь рассказывать историю.»*

После того как ребенок закончил рассказ, похвалите его, а затем задайте вопросы на понимание.

(Gagarina et al., 2019c, p. 26-27)

Les bébés chèvres (en français)

Asseyez-vous en face de l'enfant. Dites à l'enfant : « *Regarde, il y a 3 enveloppes ici. Dans chaque enveloppe, il y a une histoire différente. Choisis-en une, et après, tu me raconteras l'histoire.* » Dépliez les images de manière à ce que toute l'histoire soit visible, mais par l'enfant seulement. « *D'abord, regarde toute l'histoire. Tu es prêt ?* ».

Dépliez les images 1 et 2. Dites : « *J'aimerais que toi, tu me racontes l'histoire. Regarde les images, et essaie de bien t'appliquer.* »

Si l'enfant ne commence pas à parler, dites : « *Raconte-moi l'histoire* » en montrant la première image et le sens de l'histoire sans la regarder. Une fois que l'enfant a terminé les deux premières images, dépliez les images 3 et 4 (l'enfant peut désormais voir les images 1-4). Répétez la procédure jusqu'à la fin de l'histoire.

Si l'enfant arrête de parler au milieu de l'histoire, vous pouvez l'inciter en disant : « *Oui, quoi d'autre… ?* », « *Continue …* », « *Raconte-moi davantage …* », « *Qu'est-ce qui se passe/s'est passé encore dans l'histoire ?* ». Si l'enfant s'arrête vers la fin de l'histoire sans indiquer qu'il/elle a terminé, dites : « *Dis-moi quand l'histoire est finie.* »

Quand l'enfant a terminé, félicitez-le, puis posez les questions de compréhension.

(Gagarina et al., 2019b, p. 27)

B.11.7 Questions de compréhension

***Le chat* (en russe)**

D1. Почему кошка прыгнула? (*покажите на картинки 1 et 2*)

D2. Как чувствует себя кошка? (*покажите на картинку 3*)

D3. *(Задайте вопрос D3 только если ребенок правильно ответил на вопрос D2 без объяснения. Если ребёнок дал правильное объяснение на вопрос D2, поставьте ему один балл в графе D3 и перейдите к вопросу D4. Используйте слова/выражения, использованные ребенком в ответе D2)*
Почему ты думаешь, что кошка чувствует себя плохо/ злая/ расстроенная/ ей больно?

D4. Почему мальчик опускает удочку в воду? (*покажите на картинку 5*)

D5. Как чувствует себя мальчик? (*покажите на картинку 6*)

D6. *(Задайте вопрос D6 только если ребенок правильно ответил на вопрос D5 без объяснения. Если ребёнок дал правильное объяснение на вопрос D5, поставьте ему один балл в графе D6 и перейдите к вопросу D7. Используйте слова/выражения, использованные ребенком в ответе D5)*
Почему ты думаешь, что мальчик чувствует себя хорошо/ рад / доволен?

D7. Почему кошка взяла рыбу? (*покажите на картинку 5*)

D8. Представь себе, что мальчик заметил кошку. Как он себя почувствует? (*покажите на картинку 6*)

D9. *(Задайте вопрос D9 только если ребенок правильно ответил на вопрос D8 без объяснения. Если ребёнок дал правильное объяснение на вопрос D8, поставьте ему один балл в графе D9 и перейдите к вопросу D10. Используйте слова/выражения, использованные ребенком в ответе D8)*
Почему ты думаешь, что мальчик почувствует себя плохо/ будет злиться?

D10. Будут ли мальчик и кошка друзьями? Почему?

(Gagarina et al., 2019c, p. 14-16)

***Le chien* (en français)**

D1. Pourquoi le chien saute vers l'avant ? (*montrer les images 1 et 2*)

D2. Comment se sent le chien ? (*montrer l'image 3*)

D3. *(Posez la question D3 seulement si l'enfant a donné une réponse correcte sans justification à D2. Si une explication/justification correcte a été donnée en D2, donnez un point en D3 et passez à D4. Utilisez le même terme d'état mental que l'enfant a fourni en réponse à D2)*
A ton avis, pourquoi le chien est fâché/ blessé/déçu/ a mal ?

D4. Pourquoi le garçon saute vers le haut ? (*montrez l'image 5*)

D5. Comment se sent le garçon ? (*montrer l'image 6*)

D6. *(Posez la question D6 seulement si l'enfant a donné une réponse correcte sans justification à D5. Si une explication/justification correcte a été donnée en D5, donnez un point en D6 et passez à D7. Utilisez le même terme d'état mental que l'enfant a fourni en réponse à D5)*
A ton avis, pourquoi le garçon se sent bien/content/satisfait etc. *?*

D7. Pourquoi le chien attrape les saucisses ? (*montrez l'image 5*)

D8. Imagine que le garçon voie le chien : Comment se sent alors le garçon ? (*montrez l'image 6*)

D9. *(Posez la question D9 seulement si l'enfant a donné une réponse correcte sans justification à D8. Si une explication /justification correcte a été donnée en D8, donnez un point en D9 et passez à D10. Utilisez le même terme d'état mental que l'enfant a fourni en réponse à D8.)*
A ton avis, pourquoi le garçon se sent mal/en colère/fâché etc. ?

D10. Est-ce que tu penses que le garçon va être ami avec le chat ? Pourquoi ?

(Gagarina et al., 2019b, p. 18-19)

***Les oisillons* (en russe)**

D1. Почему мама-птица улетает? (*покажите на картинки 1 et 2*)

D2. Как чувствуют себя птенчики? (*покажите на картинку 3*)

D3. *(Задайте вопрос D3 только если ребенок правильно ответил на вопрос D2 без объяснения. Если ребёнок дал правильное объяснение на вопрос D2, поставьте ему один балл в графе D3 и перейдите к вопросу D4. Используйте слова/выражения, использованные ребенком в ответе D2)*
Почему ты думаешь, что птенчики чувствуют себя плохо/ проголодались?

D4. Почему кошка лезет на дерево? (*покажите на картинку 5*)

D5. Как чувствует себя кошка? (*покажите на картинку 6*)

D6. *(Задайте вопрос D6 только если ребенок правильно ответил на вопрос D5 без объяснения. Если ребёнок дал правильное объяснение на вопрос D5, поставьте ему один балл в графе D6 и перейдите к вопросу D7. Используйте слова/выражения, использованные ребенком в ответе D5)*
Почему ты думаешь, что кошка плохо чувствует себя/ что она (все еще) голодная/ испуганная?

D7. Почему собака схватила кошку за хвост? (*покажите на картинку 5*)

D8. Представь, что собака увидела птицу. Как почувствует себя собака? (*покажите на картинку 6*)

D9. *(Задайте вопрос D9 только если ребенок правильно ответил на вопрос D8 без объяснения. Если ребёнок дал правильное объяснение на вопрос D8, поставьте ему один балл в графе D9 и перейдите к вопросу D10. Используйте слова/выражения, использованные ребенком в ответе D8)*
Почему ты думаешь, что собака почувствует себя хорошо/ будет счастлива / довольна?

D10. Кто больше нравится маме-птице – кошка или собака? Почему?

(Gagarina et al., 2019c, p. 32-34)

***Les bébés chèvres* (en français)**

D1. Pourquoi la maman chèvre était dans l'eau ? (*montrer les images 1 et 2*)

D2. Comment se sent le bébé chèvre ? (*montrer l'image 3*)

D3. *(Posez la question D3 seulement si l'enfant a donné une réponse correcte sans justification à D2. Si une explication/justification correcte a été donnée en D2, donnez un point en D3 et passez à D4. Utilisez le même terme d'état mental que l'enfant a fourni en réponse à D2)*
A ton avis, pourquoi le bébé chèvre se sent mal/ effrayé/ en danger/ horrifié ?

D4. Pourquoi le renard fait un bond en avant ? (*montrez l'image 5*)

D5. Comment se sent le renard ? (*montrer l'image 6*)

D6. *(Posez la question D6 seulement si l'enfant a donné une réponse correcte sans justification à D5. Si une explication/justification correcte a été donnée en D5, donnez un point en D6 et passez à D7. Utilisez le même terme d'état mental que l'enfant a fourni en réponse à D5)*
A ton avis, pourquoi le renard se sent mal/déçu etc. *?*

D7. Pourquoi l'oiseau mord la queue du renard ? (*montrez l'image 5*)

D8. Imagine que l'oiseau voie la chèvre et le bébé chèvre : Comment se sent l'oiseau ? (*montrez l'image 6*)

D9. *(Posez la question D9 seulement si l'enfant a donné une réponse correcte sans justification à D8. Si une explication /justification correcte a été donnée en D8, donnez un point en D9 et passez à D10. Utilisez le même terme d'état mental que l'enfant a fourni en réponse à D8.)*
A ton avis, pourquoi l'oiseau se sent bien/content/ satisfait etc. ?

D10. A ton avis, la maman chèvre préfère qui, le renard ou l'oiseau ? Pourquoi ?

(Gagarina et al., 2019b, p. 32-33)

B.11.8 Adaptation MAIN pour Zoom

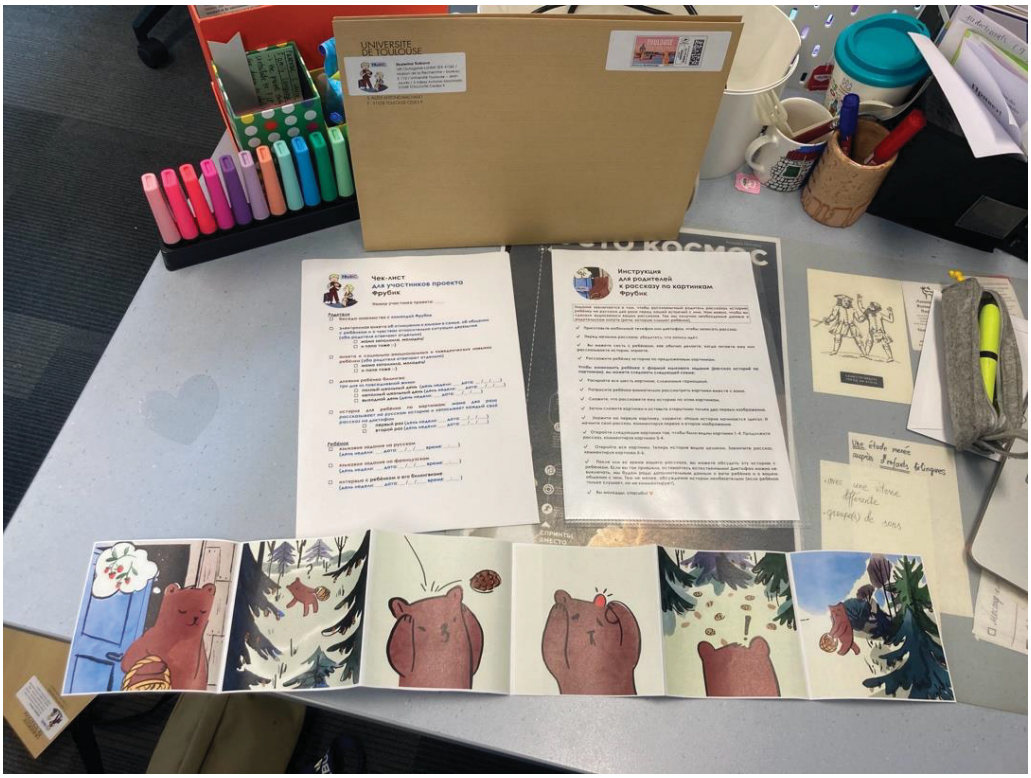
Les fichiers PowerPoint sont disponibles en suivant ce lien (n'est pas disponible dans la version publique de ce manuscrit).

B.12 Annexe 12. Michka

B.12.1 Six images de l'histoire



B.12.2 Matériel prêt-à-utiliser pour les parents russophones



B.12.3 Instruction Michka pour les parents russophones



Инструкция для родителей к рассказу по картинкам Фрубик

Задание заключается в том, чтобы русскоязычный родитель рассказал историю ребёнку на русском *два раза перед нашей встречей с ним*. Нам важно, чтобы вы сделали аудиозаписи ваших рассказов. Так мы получим необходимые данные о *родительском инпуте* (речи, которую слышит ребёнок).

✓ Приготовьте мобильный телефон или диктофон, чтобы записать рассказ.

✓ Перед началом рассказа, убедитесь, что запись идёт.

✓ Вы можете сесть с ребёнком, как обычно делаете, когда читаете ему или рассказываете истории, играете.

✓ Расскажите ребёнку историю по предложенным картинкам.

Чтобы ознакомить ребёнка с формой языкового задания (рассказ историй по картинкам), вы можете следовать следующей схеме:

✓ Раскройте все шесть картинок, сложенные гармошкой.

✓ Попросите ребёнка внимательно рассмотреть картинки вместе с вами.

✓ Скажите, что расскажете ему историю по этим картинкам.

✓ Затем сложите картинки и оставьте открытыми только два первых изображения.

✓ Укажите на первую картинку, скажите: «Наша история начинается здесь». И начните свой рассказ, комментируя первое и второе изображения.

✓ Откройте следующие картинки так, чтобы были видны картинки 1-4. Продолжите рассказ, комментируя картинки 3-4.

✓ Откройте все картинки. Теперь история видна целиком. Закончите рассказ, комментируя картинки 5-6.

✓ После или во время вашего рассказа, вы можете обсудить эту историю с ребёнком. Если вы так привыкли, оставайтесь естественными! Диктофон можно не выключать, мы будем рады дополнительным данным о речи ребёнка и о вашем общении с ним. Тем не менее, обсуждение истории необязательно (если ребёнок только слушает, но не комментирует).

✓ Вы молодцы, спасибо! 🧡

B.13 Entretien sur le bilinguisme avec l'enfant

B.13.1 Questions concernant les langues

Maintenant c'est toi qui choisis la langue que nous allons parler. Tu voudrais parler quelle langue avec moi ? J'aimerais bien te connaitre mieux, toi et ta famille.

1. *Tu parles le plus souvent quelle(s) langue(s) ?*
2. *Quelle(s) langue(s) tu aimes parler ? Avec qui tu parles cette(s) langue(s) ?*
3. *Quand tu joues, tu parles quelle(s) langue(s) ? Avec qui tu aimes jouer ? Quand tu joues tout seul, tu parles quelle(s) langue(s) ?*
4. *Tu aimes des livres ? Tu préfères lire des livres en quelle(s) langue(s) ?*
5. *Tu aimes écouter de la musique (des chansons, par exemple) ? En quelle(s) langue(s) ?*
6. *Tu aimes regardes des dessins animés ? En quelle(s) langue(s) ? Quel est ton dessin animé préféré ?*
7. *Ça t'arrive d'oublier en mot ? en quelle(s) langue(s) ?*
8. *Tu te sens à l'aise/bien avec le russe ? le français ? (Quand tu parles russe/français).*

B.13.2 Portrait langagier — Consignes

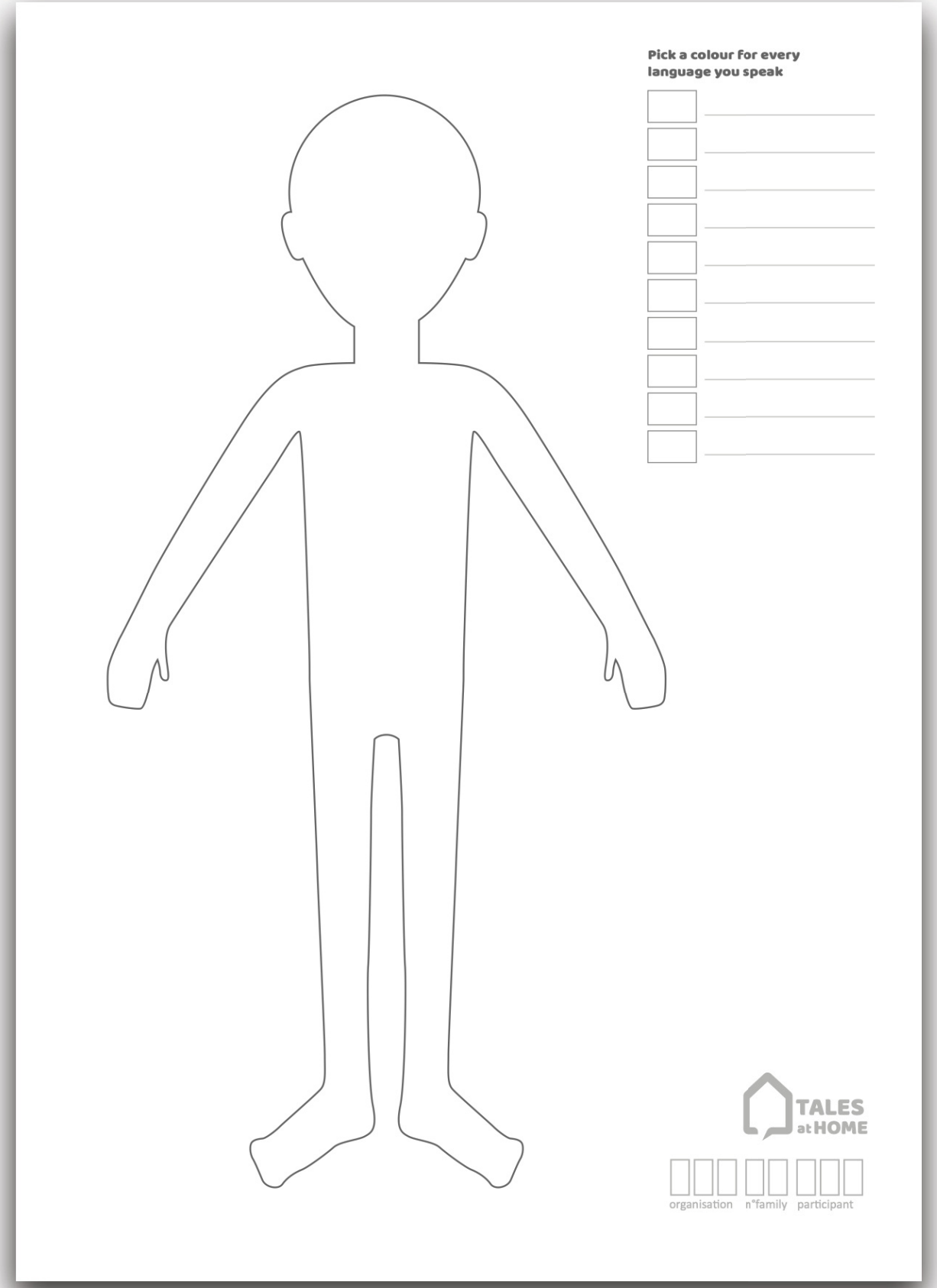


J'ai un cadeau pour toi. De quelles couleurs sont les feutres ? (nommer les couleurs) *Imaginons que la langue serait une couleur. Quelle couleur choisirais-tu pour le russe ? Quelle couleur pour le français ? Pourquoi ? Et d'ailleurs, puisqu'on parle des couleurs, as-tu une couleur préférée ?*

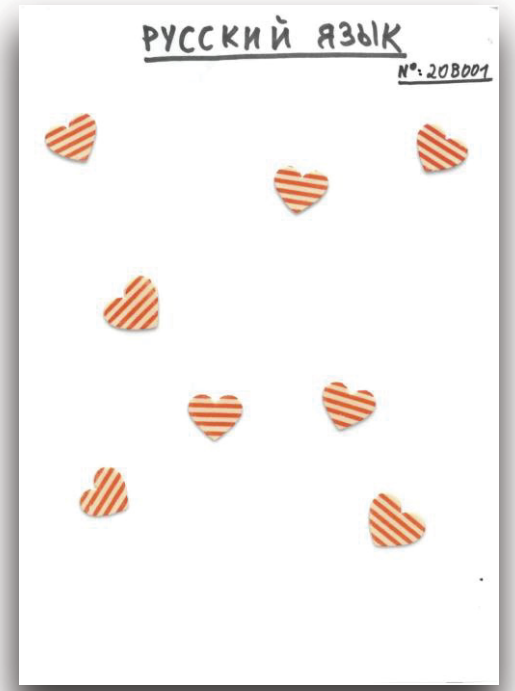
*Regarde, j'ai un petit bonhomme ici pour toi (*montrer la silhouette, *cf.* Annexe 13.3*), il me te rappelle un peu. Il a aussi des mains, des bras, une bouche (énumérer les parties du corps) : tête, deux oreilles, deux yeux, bouche, deux épaules, cœur, ventre, deux bras, deux mains, deux jambes, deux pieds.*

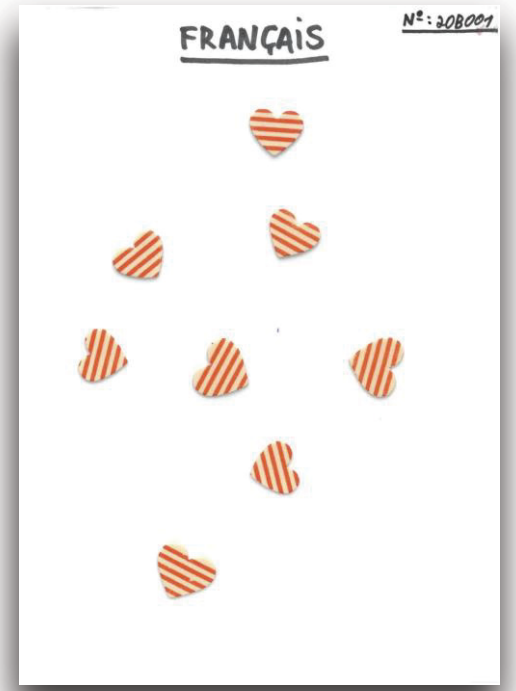
Nous allons jouer maintenant. Imagine que le russe et le français font partie de ton corps, où seront-elles ? Dis-moi où est-ce que le français et le russe vivent dans ton corps ? Montre-moi en dessinant. Maintenant je voudrais bien que tu colories ce bonhomme, dessine-moi ton portrait avec tes langues.

B.13.3 Portrait langagier — Silhouette à colorier

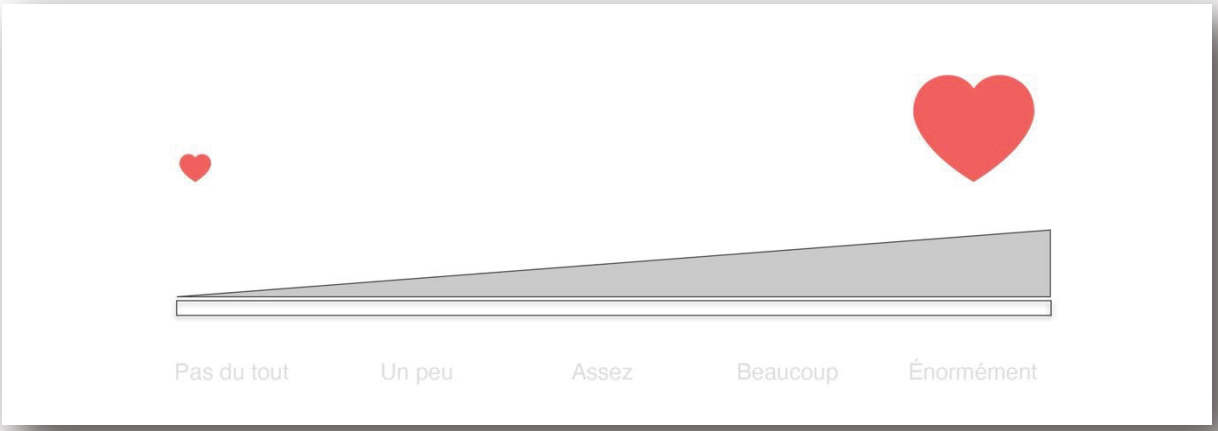


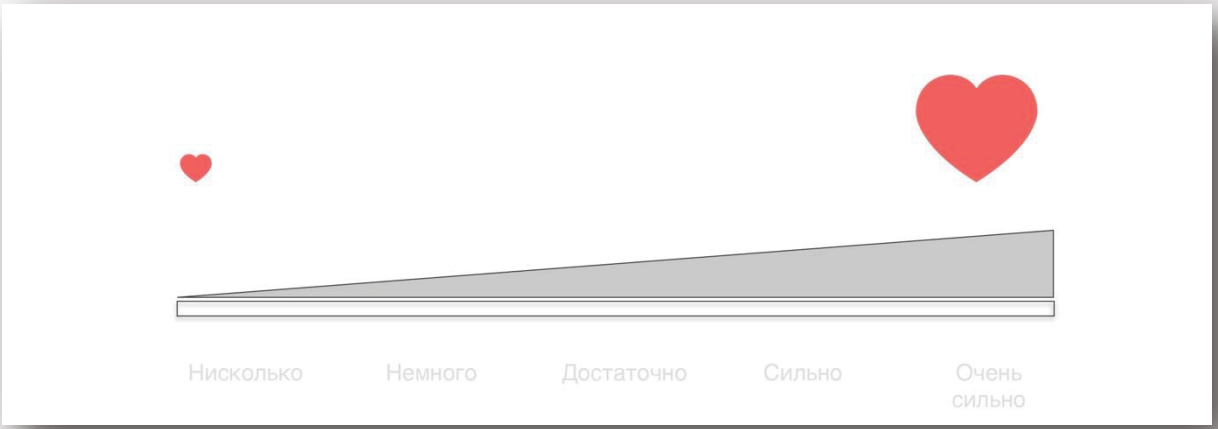
B.13.4 Indicateur Amour — Outil 1



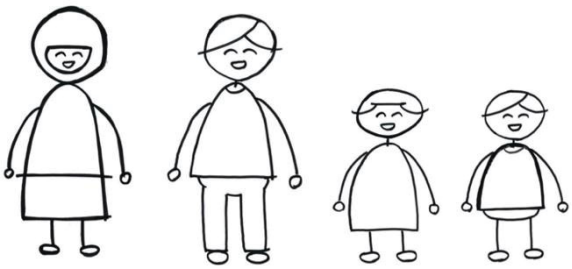


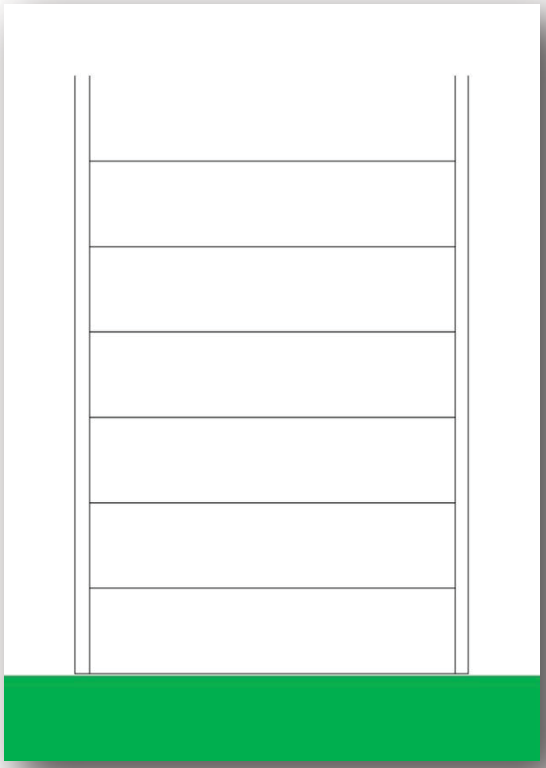
B.13.5 Indicateur Amour — Outil 2

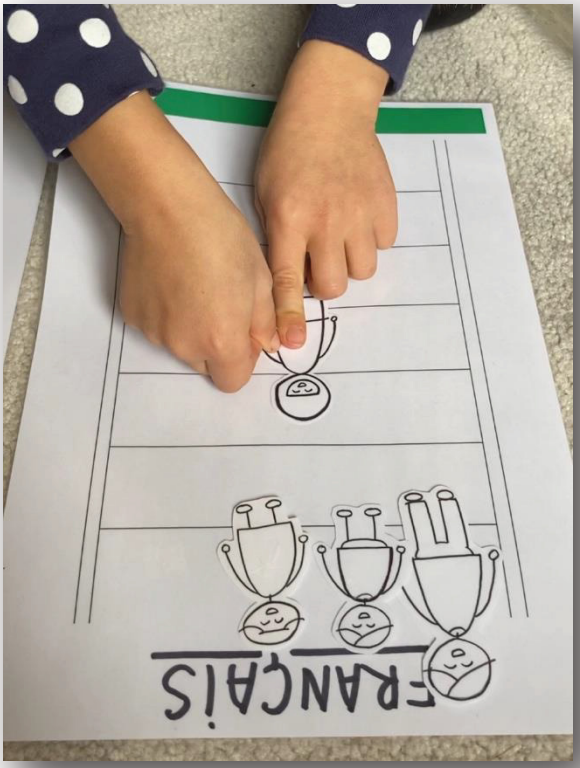


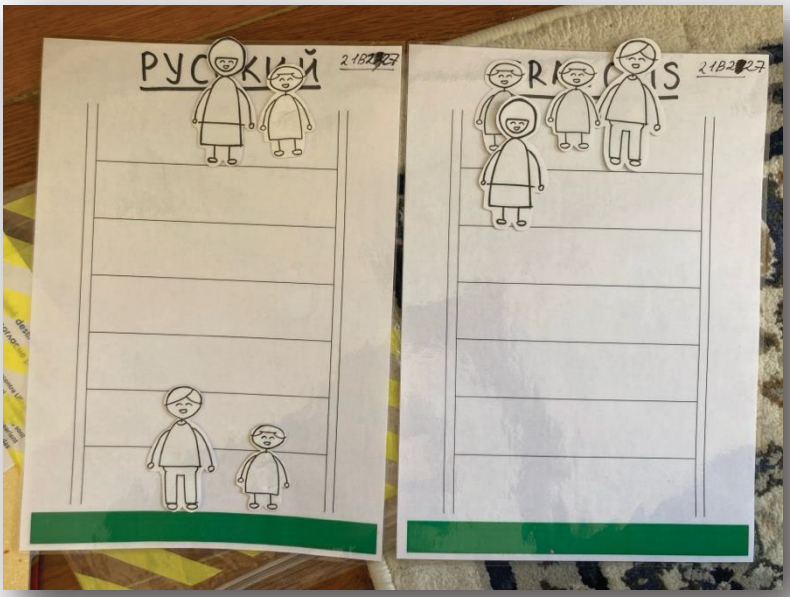


B.13.6 Échelle des compétences









B.13.7 Situations

Voici Lucas et Lilia, ils sont frère et sœur. À la maison, ils parlent russe avec leur maman et français avec leur papa. À l'école, ils parlent français.



Situation 1. La maman de Lucas parle très bien russe et assez bien français. Sa maman dit que Lucas devrait toujours parler en russe avec elle. Lucas n'aime pas trop ça. Lorsqu'il rentre de l'école, il préfère parler français parce que c'est la langue qu'il parle en classe. Qu'en penses-tu ? Qu'est-ce que Lucas devrait faire ? Lucas devrait toujours parler russe avec sa maman ? Il devrait parler russe avec elle uniquement à la maison ? Il devrait pouvoir choisir la langue qu'il veut parler ? As-tu des accords avec maman et papa à propos de langues que vous parlez à la maison ? Tu voudrais changer quelque chose en ce qui concerne les langues parlées à la maison ?

Situation 2. Chaque année, Lucas et Lilia partent en vacances en Russie car c'est là que vivent leurs grands-parents. Là-bas, ils parlent russe tout le temps. Parfois les gens là-bas remarquent la façon différente (un peu étrange) de prononcer des mots en russe de Lucas et Lilia. Qu'est-ce que tu en penses ? Est-ce que c'est drôle que les gens trouvent que Lucas et Lilia parlent bizarrement ? Ou penses-tu qu'il ne faut pas en rigoler si les gens parlent différemment ? Quelqu'un a déjà remarqué que tu parles différemment (avec un accent) ?

C Traitement de données

C.1 Données sociolinguistiques des participants 2L1

Les résultats des réponses aux questionnaires des Annexes B.1 et B.6 sont disponibles dans le Tableau Excel via le lien[1].

C.2 Transcription et annotation des narrations (AUDIOfru)

C.2.1 FRuBiC project : Tutoriel Praat, CLAN, ELAN

Les transcriptions CHAT du corpus FRuBiC ont été réalisées suivant la procédure expliquée dans le tutoriel disponible via le lien[1].

C.2.2 Script Praat — Duration Label

Pour notre procédure de transcription (*cf.* Annexe C.2.1), le script Praat a été conçu exprès par Romain Mendez et mis à jour par Pascal Lefevre. Il est possible de le télécharger via le lien.

C.2.3 Corpus Michka 2L1 en format Praat et CLAN

Les enregistrements audios (.wav) de la tâche Michka en français (n = 37) et en russe (n = 32), accompagnés des fichiers Praat (.TextGrid) et CLAN (.cha), sont accessibles via le lien[1].

C.2.4 Script Praat — Duration Logger

Afin d'obtenir la durée des segments (pauses silencieuses – à l'extérieur et à l'intérieur d'énoncés, – pauses remplies, syllabes entre les pauses), alignés à la transcription orthographique en format CHAT, nous avons utilisé le script Praat créé par Katherine Crosswhite et modifié par Marc Antoniou. Il est possible de le consulter via le lien suivant.

C.2.5 Grilles d'évaluation MAIN — Production

Les grilles MAIN (Gagarina et al., 2019a) ont été adaptées dans un tableur Excel. Les exemples de grilles pour les histoires *Les bébés chèvres* (en français) et *Les oisillons* (en russe) sont disponibles via le lien.

C.3 Encodage des questionnaires parentaux (DATAfru)

[1] Cette annexe n'est pas disponible dans la version publique de ce manuscrit.

C.3.1 JALE — Données 2L1

Les réponses au journal de bord et au questionnaire du JALE (*cf.* Annexe B.8) ont été codées dans les tableurs Excel et traduites en français. Nous ne partageons pas les originaux pour les raisons de protection des données. Bien que nous ayons anonymisé la version numérique, certaines informations peuvent rester identifiables, pour cette raison la consultation de ces informations n'est pas possible.

C.3.2 Encodage des réponses AIRB — Données 2L1

Les réponses des couples parentaux 2L1 au questionnaire AIRB (*cf.* Annexe B.9) ont été collectées via la plateforme sécurisée LimeSurvey et récapitulées dans un seul fichier Excel, contenant toutes les explications concernant l'encodage effectué (*cf.* le lien[1]). Les informations identifiables ont été supprimées du tableau.

C.3.3 Commentaires libres AIRB — Données 2L1

Les réponses libres des parents russophones et des parents francophones des familles 2L1 à la Partie 4 du questionnaire AIRB (*cf.* Annexe B.9.4) ont été traduites en français, anonymisées et récapitulées dans un seul fichier Excel (*cf.* le lien[1]).

C.3.4 Résultats SDQ — Données 2L1

Les réponses des couples parentaux 2L1 au questionnaire SDQ (*cf.* Annexe B.10) ont été collectées, scannées, analysées en ligne et récapitulées dans un seul fichier Excel (*cf.* le lien[1]).

C.4 Évaluation de l'entretien avec l'enfant (BILfru)

C.4.1 Portrait langagier – Description et évaluation

La procédure administrée pour évaluer les portraits langagiers, accompagné par le corpus annoté LANGUAGE PORTRAIT, 2L1 et L2P participants y compris, est accessible via le lien[1].

C.4.2 Portrait langagier – Données 2L1 et L2P

Les descriptions d'images réalisées et les résultats d'évaluation des portraits langagiers pour les deux types d'enfants bilingues sont consultables via le lien[1].

[1] Cette annexe n'est pas disponible dans la version publique de ce manuscrit.

C.4.3 Portrait langagier – Description 2L1

C.4.3.1 Portraits langagiers avec la représentation des langues classifiée comme « plutôt séparée » (2L1, n = 29)

Cette annexe n'est pas disponible dans la version publique de ce manuscrit.

Cette annexe n’est pas disponible dans la version publique de ce manuscrit.

Cette annexe n’est pas disponible dans la version publique de ce manuscrit.

Cette annexe n’est pas disponible dans la version publique de ce manuscrit.

Cette annexe n’est pas disponible dans la version publique de ce manuscrit.

Cette annexe n’est pas disponible dans la version publique de ce manuscrit.

Cette annexe n’est pas disponible dans la version publique de ce manuscrit.

Cette annexe n’est pas disponible dans la version publique de ce manuscrit.

Cette annexe n’est pas disponible dans la version publique de ce manuscrit.

Cette annexe n’est pas disponible dans la version publique de ce manuscrit.

Cette annexe n’est pas disponible dans la version publique de ce manuscrit.

C.4.3.2 Portraits langagiers avec la représentation des langues classifiée comme « plutôt mixte » (2L1, n = 8)

Cette annexe n'est pas disponible dans la version publique de ce manuscrit.

Cette annexe n’est pas disponible dans la version publique de ce manuscrit.

Cette annexe n’est pas disponible dans la version publique de ce manuscrit.

Cette annexe n’est pas disponible dans la version publique de ce manuscrit.

C.4.4 Indicateur Amour – Données 2L1

Le corpus AMOUR, 2L1 et L2P participants y compris, et les résultats codés uniquement pour le groupe 2L1 se trouvent via le lien[1].

C.4.5 Échelles de compétences – Évaluation

La procédure et la grille d'évaluation proposées, ainsi que le corpus COMPETENCES, 2L1 et L2P participants y compris, peuvent être consultées en suivant le lien[1].

C.4.6 Échelles de compétences – Données 2L1

Après avoir validé les résultats de cinq évaluations, nous avons constitué un tableur Excel final avec les données pour les participants du corpus 2L1 (*cf.* le lien[1]).

D Analyses de données

D.1 Évaluation de l'Exposition Courante (EC) au russe

D.1.1 EC – Consignes d'évaluation d'après le JALE

La procédure d'évaluation proposée aux juges est disponible via le lien[1].

D.1.2 EC – Grille d'évaluation de l'EC au russe

La grille d'évaluation proposée aux juges est disponible via le lien.

D.2 Jeux de données

D.2.1 Jeu de données — Étude 1

Le jeu de données utilisé dans l'Étude 1 — Comportement social et affectif et attitudes langagières des enfants bilingues (*cf.* le chapitre 6) est disponible via le lien.

D.2.2 Jeu de données — Étude 2

Le jeu de données utilisé dans l'Étude 2 — Rôle de l'input dans le développement bilingue harmonieux (*cf.* le chapitre 7) est disponible via le lien.

[1] Cette annexe n'est pas disponible dans la version publique de ce manuscrit.

Productions scientifiques associées à ce travail de thèse

Articles

Tiulkova, E., Marijanović, V., Camps, J.-F., & Köpke, B. (2024). Assessing input factors' role on children's oral fluency and its link to Harmonious Bilingual Development. *Languages, 9* (289). https://doi.org/10.3390/languages9090289

Tiulkova, E., Marijanović, V., Seredova, L., & Köpke, B. (in press). Définir le développement bilingue harmonieux : la relation entre les attitudes langagières des enfants et leur comportement social et affectif. *Cahiers de l'ILOB / OLBI Journal, 14*, 1001-1022. doi.org/10.18192/olbij.v14i1.6900

Communications

Tiulkova, E. (2024, November 18). *Explorer le développement bilingue harmonieux chez les jeunes enfants franco-russes : liens entre l'input, le bien-être et la fluence en production orale* [Conference session]. Journée d'étude "Le bilinguisme des enfants à l'école maternelle : input, bien-être et compétences langagières", Université de Rouen Normandie, France.

Tiulkova, E., Marijanović, V. & Köpke, B. (2024, July 16). Social-emotional well-being among 5-year-old French-Russian children in France: links with input and oral fluency. In H. Sun (resp.), *The intersection of socioemotional well-being and bilingual development* [symposium]. IASCL 2024 XVIth International Congress for The Study of Child Language, Prague, Czech Republic.

Tiulkova, E., Köpke, B. & Marijanović, V. (2023, September 2). *The impact of input on the Harmonious Bilingual Development in French-Russian children* [Conference session]. EuroSLA 32. University of Birmingham, United Kingdom.

Tiulkova, E., Köpke, B. & Marijanović, V. (2023, May 5). *Defining Harmonious Bilingual Development: the relationship between children's language attitudes and their social-emotional and behavioral skills* [Poster session]. CCERBAL 2023 « Bilinguisme et multilinguisme : compétences transversales, mobilité et bien-être ». Université d'Ottawa, Canada.

Tiulkova, E., Köpke, B. & Marijanović, V. (2023, July 5-7). *« Moins égal plus ? » : le rôle de la diversité d'input et des stratégies parentales dans le développement bilingue harmonieux chez les enfants franco-russes* [Poster session]. Le 3ème colloque international bi-annuel GIS RéAL2 : « Contact des langues et acquisition bi/plurilingue : diversité des situations, diversité des processus ?». Université de Mulhouse, France.

Tiulkova, E., Köpke, B. & Marijanović, V. (2023, June 7-10). *Ensemble vers le développement bilingue harmonieux : les attitudes et les compétences socio-émotionnelles des enfants franco-russes au regard de la complicité des parents au sujet de l'éducation bilingue* [Poster session]. PLURENSA

2023 « Plurilinguisme, enseignement-apprentissage, complexité et intégrité : perspectives épistémologiques, didactiques et politiques ». Université Paul-Valéry Montpellier 3, France.

Tiulkova, E., Marijanović, V. & Köpke, B. (2022, May 12-14). *Family attitudes and well-being in bilingual development in Russian-French children* [Poster presentation]. The 2nd HaBilNet Colloquium, Frankfurt, Germany.

Tiulkova, E., Billières, M. & Marijanović, V. (2019, May 15-17). *Vers et pour un développement bilingue harmonieux – le cas des enfants franco-russes en France* [Conference session]. *Colloque interdisciplinaire international « Bébé, petite enfance en contexte »*. Université Fédérale de Toulouse Midi-Pyrénées, France.

Tiulkova, E., Billières, M. & Marijanović, V. (2018, September 5-8). *The impact of input in bilingual language acquisition: French-Russian children* [Conference session]. Doctoral workshop. 28th Conference of the European Second Language Association (EuroSLA 28). Universität Münster, Germany.

Autres communications

Tiulkova, E. (2023, May 25). *Dessiner un portrait bilingue : comment les enfants voient leur bilinguisme* [Conference session]. Médiathèque Grand M, France.

Tiulkova, E. (2022, April 6). *À la recherche du bilinguisme harmonieux : le cas des jeunes enfants franco- russes* [Conference session]. Conférence invitée par l'Association Toulousaine des Étudiant·e·s en Orthophonie. Centre de Formation Universitaire en Orthophonie de Toulouse, France.

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté
Égalité
Fraternité

Université de Toulouse

Titre : Le développement bilingue harmonieux chez les enfants franco-russes âgés de 5 ans : exploration des relations mutuelles entre l'input, le bien-être et la fluence en production orale

Mots clés : input, développement harmonieux bilingue, fluence de production, bilinguisme précoce, bilinguisme franco-russe, acquisition des langues

Résumé : Cette étude explore le Développement Bilingue Harmonieux (DBH), qui caractérise les familles dont le bien-être n'est pas négativement affecté par le contexte linguistique (De Houwer, 2006, 2015, 2020). Suivant le cadre formel de l'Expérience du Bilinguisme Harmonieux (EBH) (Sun, 2023), cette recherche vise à discerner la relation entre les facteurs d'input, le comportement social et affectif (CSA) des enfants bilingues et leurs compétences langagières. Bien que l'input joue un rôle majeur dans le développement bilingue (De Houwer, 2018b ; Unsworth, 2016b), il est crucial d'étudier la quantité et la qualité de l'input (Meisel, 2017) nécessaires pour favoriser un bilinguisme harmonieux. Le DBH et l'EBH nécessitent une exploration approfondie en raison des expériences bilingues uniques. Cette recherche examine également la relation entre les attitudes langagières des enfants et leur CSA. Les données des parents et des enfants ont été collectées en France pendant la pandémie de Covid-19, résultant en un corpus de 50 enfants bilingues franco-russes de 5 ans (FRuBiC). Deux types de jeunes bilingues ont été recrutés, selon l'âge de la première exposition au russe et au français (De Houwer, 2009) : Type 1 — l'acquisition simultanée de deux langues premières (2L1), avec exposition aux deux langues dès la naissance (n = 38) ; Type 2 — l'acquisition précoce d'une deuxième langue (L2P), avec exposition à une langue dès la naissance et à une deuxième langue entre 1;6 et 4 ans (n = 12). Dans ce travail de thèse, nous présentons les résultats pour les enfants 2L1 (n = 37). Les questionnaires parentaux et le journal d'activité (Gagarina et al., 2010 ; De Houwer, 1999, 2002, 2018a) ont évalué les attitudes parentales envers l'éducation bilingue, l'exposition courante (EC) des enfants au russe langue non-sociétale (LNon-Soc) et la qualité de l'input en russe (e.g., les locuteurs, les activités, les médias, la lecture). Le questionnaire sur les points « forts et faibles » (SDQ, Goodman, 1997) a été utilisé pour évaluer le CSA des enfants selon leurs parents. La compétence langagière des enfants a été déterminée sur la base de mesures de la fluence de production (De Jong, 2013 ; Kahng, 2014 ; Tavakoli, 2016) dans chaque langue (e.g., durée moyenne des syllabes, longueur moyenne des séquences, emplacement des pauses et nombre de disfluences par minute) obtenues grâce à une tâche de récit d'images (Tiulkova, 2017). Les attitudes des enfants bilingues étaient basées sur leur affection pour les deux langues et les auto-évaluations de leur compétence bilingue (TALES@home, n.d.).
À l'aide de la classification ascendante hiérarchique, les profils familiaux soutenant le DBH ont été identifiés. Nous avons constaté que la quantité de l'input en russe, mesurée par l'EC, ne corrèle pas directement avec le CSA. Cependant, avoir moins de 30% d'EC au russe par semaine semble insuffisant pour atteindre le DBH. En outre, notre étude suggère que participer à au moins une activité extrascolaire en LNon-Soc, telle qu'une « école russe » du samedi, associée à la croyance en l'impact parental, correspond à un profil familial expérimentant davantage de DBH. En ce qui concerne les mesures de la fluence de production en russe et en français, nos résultats suggèrent que les enfants avec une plus grande quantité d'input en russe produisent des phonations plus longues en termes de syllabes par séquence, utilisent moins de pauses remplies et d'autres disfluences dans cette langue. Cependant, le degré d'EC au russe n'était pas lié à la fluence en français. Nos résultats confirment l'importance de la quantité et de la qualité de l'input. En outre, cette étude souligne la connexion entre les attitudes langagières des enfants et leur CSA. En faisant progresser notre compréhension du DBH, notre recherche plaide pour le soutien des langues non-sociétales et la promotion d'un environnement linguistique inclusif, bénéfique pour le bien-être socio-émotionnel des enfants bilingues.

Title: The harmonious bilingual development in 5-year-old Franco-Russian children: exploring the mutual relationships between input, well-being and fluency in oral production

Key words: input, harmonious bilingual development, utterance fluency, child bilingualism, French-Russian bilingualism, language acquisition

Abstract: This study explores the concept of Harmonious Bilingual Development (HBD), which characterizes families where bilingualism does not adversely affect well-being (De Houwer, 2006, 2015, 2020). Following the recently proposed holistic framework on Harmonious Bilingual Experience (HBE) (Sun, 2023), this research aims to discern the relationship between input factors, bilingual children's social-emotional and behavioral skills (SEBS), and their language proficiency. While input has been shown to play a major role in bilingual development (De Houwer, 2018b; Unsworth, 2016b), more insight is needed into the quantity and quality of input (Meisel, 2017) necessary to foster harmonious bilingualism in children growing up in a multilingual environment. The HBD and HBE also warrant further exploration due to unique experiences of bilingual children. Thus, this research delves into the relationship between children's language attitudes and their SEBS. Both parent and child data were collected in France during the Covid-19 pandemic, resulting in a rich corpus of varied evidence for 50 five-year-old French-Russian Bilingual Children (FRuBiC). Two types of early bilinguals were recruited, categorized based on the age of first regular exposure to Russian and French (De Houwer, 2009): Type 1 — Bilingual First Language Acquisition (BFLA), with exposure to both languages from birth (n = 38); Type 2 — Early Second Language Acquisition (ESLA), with exposure to a single language from birth and exposure to a second language starting between the age of 1;06 and 4 years (n = 12). In this work, we present the results for BFLA children (n = 37). Parental questionnaires and activity journals (Gagarina et al., 2010; De Houwer, 1999, 2002, 2018a) were used to assess parental attitudes towards bilingual education and language use, children's current exposure to Russian Non-Societal Language (Non-SocL), and the quality of language input in Russian Non-SocL (e.g., speakers, activities, media, reading). The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ, Goodman, 1997) was used to evaluate parents' views of children's SEBS. Children's language proficiency was determined based on utterance fluency measures (De Jong, 2013; Kahng, 2014; Tavakoli, 2016) in each language (e.g., mean syllable duration, mean length of run, pause location, and number of disfluencies per minute) obtained through a picture-story retelling task (Tiulkova, 2017). Bilingual children's attitudes were measured based on their affection for both languages and self-assessed language proficiency (TALES@home, n.d.). The hierarchical cluster analysis identified family profiles that support HBD. We found that the quantity of Russian input, as measured by current exposure, does not directly correlate with SEBS. However, having less than 30% of weekly input in Russian appears insufficient for achieving HBD. Furthermore, our study suggests that engaging in at least one extracurricular activity in Russian, e.g., Saturday "Russian school", coupled with parental impact belief, aligns with a family profile experiencing more HBD. With respect to utterance fluency measures in Russian Non-SocL and in French SocL, our results suggest that children with a higher quantity of input in Russian produced longer phonations in terms of syllables per run (interval between two pauses), used fewer fillers and other disfluencies. The amount of current exposure to Russian was not linked to fluency in French. These results are consistent with previous studies on harmonious bilingualism, confirming the importance of both the quantity and quality of input. This study highlights the connection between children's attitudes and their SEBS. By advancing our understanding of HBD, this research advocates for supporting non-societal languages and promoting an inclusive linguistic environment that benefits children's social-emotional well-being.