



BU bibliothèque Lyon 1

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

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



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

Camille BLOIS
Maëlle MÉNER

RELATIONS ENTRE LES PRATIQUES ET L'ENVIRONNEMENT LINGUISTIQUES
D'ADOLESCENTS BILINGUES FRANÇAIS-ARABE ET LEUR LEXIQUE

Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2016

N° 1826

ERRATUM

Au lieu de « *Les pratiques linguistiques et le contexte linguistique (couche d'immigration, âge d'acquisition de la langue seconde et patterns d'input parental) seraient corrélés au lexique en français et en arabe des jeunes.* » page 28,

lire « *Les pratiques linguistiques et le contexte linguistique (couche d'immigration, pattern d'input parental et scores d'utilisation) seraient corrélés au lexique en français et en arabe des jeunes.* »

Au lieu de « *Notre échantillon est ainsi composé de 13 jeunes en classe de 4^{ème} et 15 jeunes en classe de 5^{ème}* » page 31,

lire « *Notre échantillon est ainsi composé de 13 jeunes en classe de 4^{ème} et 15 jeunes en classe de 3^{ème}* ».



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

Par

BLOIS Camille
MÉNER Maëlle

**RELATIONS ENTRE LES PRATIQUES ET
L'ENVIRONNEMENT LINGUISTIQUES D'ADOLESCENTS
BILINGUES FRANÇAIS-ARABE ET LEUR LEXIQUE**

Directeurs de Mémoire

WITKO Agnès

KLEINSZ Nina

Membres du Jury

KERN Sophie
HILAIRE-DEBOVE Géraldine
VALVERDE Brigitte

Date de Soutenance
30 Juin 2016



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

Par

BLOIS Camille
MÉNER Maëlle

**RELATIONS ENTRE LES PRATIQUES ET
L'ENVIRONNEMENT LINGUISTIQUES D'ADOLESCENTS
BILINGUES FRANÇAIS-ARABE ET LEUR LEXIQUE**

Directeurs de Mémoire

WITKO Agnès

KLEINSZ Nina

Membres du Jury

KERN Sophie
HILAIRE-DEBOVE Géraldine
VALVERDE Brigitte

Date de Soutenance
30 Juin 2016

ORGANIGRAMMES

1. UNIVERSITÉ CLAUDE BERNARD LYON 1

Président
Pr. FLEURY Frédéric

Vice-président CFVU
Pr. CHEVALIER Philippe

Président du Conseil Académique
Pr. BEN HADID Hamda

Vice-président CS
M. VALLEE Fabrice

Vice-président CA
Pr. REVEL Didier

Directeur Général des Services
M. HELLEU Alain

1.1 Secteur Santé :

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

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

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

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

Institut des Sciences et Techniques de
la Réadaptation
Directeur **Dr. PERROT Xavier**

Comité de Coordination des
Etudes Médicales (C.C.E.M.)
Pr. ETIENNE Jérôme

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

1.2 Secteur Sciences et Technologies :

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

Ecole Supérieure du Professorat et de
l'Education
Directeur **M. MOUGNIOTTE Alain**

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

POLYTECH LYON
Directeur **M. PERRIN Emmanuel**

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

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

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

IUT LYON 1
Directeur **M. VITON Christophe**

2. INSTITUT DES SCIENCES ET TECHNIQUES DE LA RÉADAPTATION

Directeur ISTR : **Dr Xavier PERROT**

FORMATION ORTHOPHONIE

Directeur de la formation

Agnès BO

Professeur Associé

Responsable des mémoires de recherche

Agnès WITKO

M.C.U. en Sciences du Langage

Responsables de la formation clinique

Claire GENTIL

Fanny GUILLON

Chargées de l'évaluation des aptitudes aux études
en vue du certificat de capacité en orthophonie

Anne PEILLON, *M.C.U. Associé*

Solveig CHAPUIS

Responsable de la formation continue

Maud FERROUILLET-DURAND

Secrétariat de direction et de scolarité

Bertille GOYARD

Ines GOUDJIL

Delphine MONTAZEL

REMERCIEMENTS

Nous tenons à exprimer notre gratitude à toutes celles et ceux qui nous ont permis de mener à bien ce mémoire.

Nous adressons d'abord nos remerciements à nos deux directrices de mémoire. Merci à Agnès WITKO de nous avoir aiguillées dès le début de nos recherches, nous avoir encouragées et s'être personnellement engagée à toute les étapes. Merci à Nina KLEINSZ d'avoir accepté de rejoindre l'encadrement de notre mémoire et de nous avoir fourni de précieux conseils méthodologiques. Nous saluons Émile, qui a permis que sa maman le quitte des yeux quelques heures pour répondre à toutes nos questions. Merci à toutes deux de nous avoir poussées à parfaire nos écrits et à remettre en question notre travail, notre méthode et nos idées.

Nous souhaitons également remercier toutes les personnes arabophones qui nous ont aidées à dépouiller les résultats : Farida, Selsabil, Riham, Ibrahim, Chabane et Sarah-Lina ; ainsi que Salim pour l'aide au traitement des données.

Nous remercions enfin les élèves ayant accepté de participer à nos entretiens, ainsi que leurs professeurs. Merci aux proviseur-e-s qui nous ont accueillies, nous ont permis de contacter leurs élèves et ont mis à notre disposition des salles et du matériel.

Merci Maëlle de m'avoir fait confiance et d'être restée à l'écoute. Dans cette aventure, tu étais la meilleure alliée, pleine de ressources et d'énergie. Nous avons su trouver le juste milieu entre l'indépendance et le soutien mutuel, en respectant les contraintes et les envies de chacune. Tout cela a beaucoup allégé ces deux années très intenses. Je remercie mes parents et mon frère Sébastien qui m'ont soutenue tout au long de cette aventure et bien avant. Merci à Hélène pour sa bonne humeur et sa patience dans notre appartement, à mes ami-e-s de Lyon et d'Alsace pour leur bienveillance. Merci pour ta présence et ton affection, Éric.

Camille.

Camille, merci pour notre binôme, que nous avons su construire et préserver. Merci tout particulièrement d'avoir tenu bon lors la fameuse période de mon engagement associatif. Merci aussi pour les moments incroyables que nous avons pu vivre ! Je remercie ma famille et particulièrement mes parents, qui ont toujours été présents lorsque j'en ai eu besoin. Merci aux amis proches de la promotion, lyonnais et bretons, pour leurs encouragements infaillibles et leur joie de vivre. Particulièrement à Nicolas, Julien, Elsa et Pierre-Yves : merci. Maëlle.

SOMMAIRE

ORGANIGRAMMES	4
1. UNIVERSITE CLAUDE BERNARD LYON 1.....	4
2. INSTITUT DES SCIENCES ET TECHNIQUES DE LA READAPTATION.....	5
REMERCIEMENTS	6
SOMMAIRE	7
SUMMARY	9
INTRODUCTION	10
PARTIE THEORIQUE	12
I Bilinguisme et lexique	13
1 Définition du bilinguisme	13
2 Acquisition du lexique selon une perspective monolingue.....	13
3 Acquisition du lexique selon une perspective bilingue	14
II Bilinguisme et facteurs de développement	17
1 Facteurs endogènes	17
2 Facteurs exogènes.....	18
III Bilinguisme français-arabe en France	24
1 Immigration maghrébine.....	24
2 Langue arabe et langue française : classifications.....	24
3 La langue arabe en France : locuteurs, enseignement et pratiques de transmission	25
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	27
I Problématique	28
II Hypothèses	28
1 Hypothèse théorique	28
2 Hypothèses opérationnelles.....	29
PARTIE EXPERIMENTATION	30
I Participants	31
II Matériel	33
1 Evaluation du lexique dans les deux langues	33
2 Pratiques et contextes linguistiques : questionnaire	34
III Procédure	38
PRESENTATION DES RESULTATS	39
I Couches d’immigration	41
II Patterns d’input parental	42

III Liens entre scores d'utilisation, de dénomination et de désignation	46
IV Effet des cours d'arabe	47
V Motivations d'utilisation des langues.....	47
DISCUSSION DES RESULTATS	49
I Interprétation des résultats en lien avec les hypothèses	50
1 Relations entre le niveau de couche d'immigration et les scores lexicaux	50
2 Relations entre le pattern d'input parental et les scores lexicaux	51
3 Relations entre scores d'utilisation et scores lexicaux	52
4 Comparaison des scores lexicaux en fonction de la fréquentation de cours d'arabe	54
II Apports de l'étude	54
III Limites de l'étude	57
IV Perspectives	59
CONCLUSION	62
REFERENCES	64
ANNEXES	71
Table des annexes	72
Annexe I : Modèle neuropsycholinguistique (MNPL) de Chevrie-Muller et Narbona (2007).....	73
Annexe II : Analyse du recensement par l'INSEE (2012) : Transmission des langues au fil des générations de l'immigration maghrébine	74
Annexe III : Questionnaire de première intention	76
Annexe IV : Lettre explicative destinée aux parents.....	77
Annexe V : Ensemble des épreuves du LABBEL	78
Annexe VI : Questionnaire.....	79
1. Données sociodémographiques et identitaires.....	79
2. Développement linguistique	81
3. Environnement linguistique actuel	81
Annexe VII : Procédure détaillée du calcul des scores d'utilisation.....	89
1. Domaines et situations investigués.....	89
2. Scores d'utilisation par situation	89
3. Scores d'utilisation <i>bruts</i> par domaine.....	90
4. Scores d'utilisation par domaine.....	90
5. Scores d'utilisation : SUA et SUF	90
TABLES DES ILLUSTRATIONS	92
TABLE DES MATIERES	93

SUMMARY

Speech and language therapists meet more and more bilingual patients. That leads clinicians and searchers to study second language acquisition and its factors. Today, these researches have focused on early acquisition, without including French-Arabic bilingualism. However, languages are different, in terms of structure or status, therefore it seems important to study every bilingualism in its specificity. Our study is about French-Arabic bilingual adolescents. It aims at identifying possible factors of lexical development in both languages, related to the linguistic environment and practices. We presented comprehension and naming tasks in both languages to 28 adolescents. We also proposed a questionnaire to evaluate linguistic environment and practices. Our results indicate a relation between the migrant generation and lexical level in Arabic and in French. Moreover they show a relation between the amount of Arabic use and Arabic vocabulary. This relation is not found for French vocabulary. These results show the importance of linguistic constraints for use and maintenance of Arabic. This exploratory study should be confirmed with other researches on larger populations. Nevertheless, it highlights the major role of linguistic environment and practices on lexical development. The speech and language therapy should imply them for evaluation and reeducation.

KEY-WORDS

French-Arabic bilingualism – Vocabulary – Adolescents – Linguistic practices – Depth – Parental input pattern – Score use – Motivation

INTRODUCTION

Si la thématique du bilinguisme en France et en orthophonie est très actuelle, elle est aussi extrêmement complexe. Cette double qualification repose sur deux considérations majeures. D'une part, la France est un pays considéré comme monolingue. Malgré la présence ancienne sur son territoire de différents dialectes régionaux, les politiques linguistiques tendent vers l'homogénéisation des parlers et entretiennent la prédominance du français. L'éradication des patois a eu lieu en grande partie au sein des écoles, où les élèves pouvaient être sanctionnés s'ils s'exprimaient dans la langue de leurs parents. Au cours du XX^{ème} siècle, la plupart des dialectes régionaux ont régressé et très peu de jeunes les parlent encore (Cerquiglini, 2006). D'autre part, du fait de son passé colonial et de ses besoins importants en main-d'œuvre pendant la Révolution Industrielle et lors de la reconstruction du pays après-guerre, la France a été le lieu de vagues successives d'immigration dès la fin du XIX^{ème} siècle, et ce jusqu'à aujourd'hui (Breuil-Grenier, Borrel & Lhommeau, 2011). Les populations immigrées ont apporté avec elles leurs langues d'origine et les ont généralement transmises à leurs enfants. Aujourd'hui, l'Etat français, parvenu à une certaine homogénéité linguistique sur son territoire métropolitain, est de nouveau en présence d'une population de jeunes grandissant au contact de deux langues, à la différence que l'une d'elle est une langue issue d'un autre pays et non un dialecte français. L'institution scolaire prend quant à elle progressivement acte de la présence d'autres langues que le français dans les foyers ; malgré tout elle promeut plutôt l'utilisation du français et l'apprentissage de langues considérées comme utiles ou prestigieuses, telles l'anglais, l'allemand ou l'espagnol.

La présence d'une population croissante de jeunes en situation de bilinguisme, en France mais aussi dans d'autres pays occidentaux, a conduit les linguistes à s'interroger sur les spécificités d'une telle condition. L'acquisition monolingue étant alors considérée comme la norme, la capacité des enfants à développer correctement leur langage et leur intelligence en parlant deux langues a été plusieurs fois remise en question par le passé (Pintner & Keller, 1922 ; Saer, 1923). Or, même si, comme l'explique Leclerc (2015), il s'avère extrêmement complexe de recenser toutes les langues du monde ainsi que les populations monolingues et bilingues ou plurilingues, on peut supposer sans risque que le bilinguisme est une réalité majoritaire dans le monde. En effet, nombre de pays comptent plusieurs langues et les frontières linguistiques ne correspondent pas toujours avec les frontières étatiques. De plus, les anciens soupçons de déficience induite par le bilinguisme sont contredits par des données issues des sciences cognitives, qui montrent un avantage cognitif du bilinguisme additif, notamment au niveau exécutif (Costa & Sebastián-Gallés, 2014). Plus récemment, on peut parler du rapport préliminaire de la commission prévention du groupe d'études parlementaires sur la sécurité intérieure, présidée par Jacques Alain Bénisti (2004), qui liait l'usage des « parler-patois du pays » à la délinquance chez les jeunes et encourageait donc l'abandon de la langue maternelle au profit du français. Suite aux polémiques suscitées, le rapport final reconnaissait « le bilinguisme précoce comme facteur d'intégration » (Bénisti, 2005, p. 40). Néanmoins, ce rapport soulignait que le bilinguisme ne constituait un avantage qu'en l'absence de difficultés d'apprentissage. Dans le cas contraire, la charge cognitive engendrée par l'acquisition de deux langues ne serait pas supportée par l'enfant. Pour d'autres, en revanche, le bilinguisme constitue un avantage cognitif indéniable, et cela, même en présence d'un trouble spécifique du langage oral (Gutiérrez-Clellen, Simon-Cereijdo & Wagner, 2008 ; Bialystok, Craig & Luk, 2012 ; Bialystok, 2009).

C'est dans ce contexte de tensions théoriques voire idéologiques autour du bilinguisme que les orthophonistes formulent des questionnements concernant l'évaluation et la prise en charge de patients bilingues.

Notre mémoire s'inscrit dans cette dynamique de questionnements et de recherche autour du bilinguisme. Il a pour but d'identifier les facteurs potentiels du développement du lexique, en lien avec l'environnement et les pratiques linguistiques.

Nous avons choisi d'étudier ces facteurs chez les adolescents, pour lesquels le développement du langage, en lien avec la maturation cérébrale, revêt des caractéristiques qualitatives et quantitatives différentes de celui des enfants plus jeunes, déjà très étudiés par les théoriciens du bilinguisme (Pernon & Gatignol, 2011 ; Nippold, 2000). De plus, nous portons notre attention sur le bilinguisme français-arabe, cette langue étant l'une des langues de l'immigration les plus parlées en France (Comité consultatif pour la promotion des langues régionales et de la pluralité linguistique interne, 2013). Par ailleurs, notre choix d'étudier le lexique s'explique par la relative continuité de son développement tout au long de la vie. Ainsi, contrairement à la phonologie, le lexique continue à se développer au-delà de l'enfance et donc à l'adolescence (Pernon & Gatignol, 2011). Le lexique est également un bon moyen d'étudier des mécanismes cognitifs plutôt équivalents quelle que soit la langue parlée. Cela n'est pas le cas de la syntaxe qui pourrait mettre en jeu des mécanismes différents, dans le cas de deux langues aussi différentes que le français et l'arabe.

Nous exposerons nos recherches au cours de cinq parties distinctes. En premier lieu, nous présenterons le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre démarche. Nous traiterons d'abord de l'acquisition du lexique dans chez le tout-petit, chez l'enfant d'âge scolaire et enfin chez l'adolescent. Nous présenterons les variations de cette acquisition selon l'environnement monolingue ou bilingue de l'enfant. Ensuite, nous présenterons les facteurs ayant potentiellement une influence sur l'acquisition bilingue, à savoir les facteurs endogènes, l'âge, les choix linguistiques, la nature du langage transmis, la proximité typologique des langues, le statut de chacune des langues, la motivation et les usages. Enfin, nous étudierons plus spécifiquement le cas du bilinguisme français-arabe en France, d'abord par la description de la population arabophone de France, puis en présentant les caractéristiques linguistiques de la langue arabe en comparaison avec le français, et enfin en décrivant l'usage du français et de l'arabe pour les bilingues français-arabe en France. Par la suite, nous prendrons en compte les différents aspects théoriques exposés pour aboutir à notre problématique. Puis nous tenterons d'y répondre en formulant nos hypothèses concernant les liens entre les facteurs considérés importants pour l'acquisition bilingue du langage et le niveau de lexique d'adolescents bilingues français-arabe. Nous décrirons dans notre troisième partie les différents éléments de notre méthodologie, élaborée en vue de vérifier nos hypothèses. Nous décrirons donc le questionnaire construit par nos soins et présenterons les épreuves de lexique utilisées au cours d'entretiens avec des adolescents bilingues français-arabe. Les données ainsi obtenues et leur mise en relation seront exposées dans une partie consacrée aux résultats, puis interprétées et discutées dans la dernière partie. Nous terminerons notre mémoire en argumentant les apports et les limites de l'étude. Enfin, nous tenterons de formuler les perspectives que ce travail ouvre sur le plan de la recherche théorique concernant le bilinguisme d'une part, et sur le plan de la pratique orthophonique auprès de patients bilingues d'autre part.

Chapitre I

PARTIE THEORIQUE

I Bilinguisme et lexique

1 Définition du bilinguisme

Il est courant de penser que le bilinguisme correspond à la maîtrise parfaite de deux langues. Ainsi, le bilingue s'exprimerait dans ses deux langues comme un locuteur natif. En réalité, ce profil se retrouve rarement dans la population. En effet, le sujet bilingue n'utilise pas ses deux langues de la même façon (Grosjean, 1998). La langue utilisée dépend de l'interlocuteur (monolingue ou bilingue), de la situation (école, discussion formelle ou informelle, en groupe ou individuelle) et du sujet abordé. Il est ainsi fréquent qu'une des langues soit utilisée pour les apprentissages académiques et les activités impliquant l'écrit, tandis que l'autre (la première langue apprise généralement) est plutôt utilisée en famille et aura une couleur plus affective pour le sujet. Il s'ensuit que les compétences dans les deux langues sont généralement inégales.

Edwards quant à lui affirme avec un brin de provocation que « Tout le monde est bilingue. C'est-à-dire que personne dans le monde (aucun adulte du moins) ne connaît pas au moins quelques mots dans d'autres langues que sa langue maternelle » (2006, p. 7). Entre ces deux pôles extrêmes se trouve une grande variété de situations particulières.

Nous retiendrons ici la définition de Grosjean pour qui le bilinguisme est « la capacité de produire des énoncés significatifs dans deux (ou plusieurs) langues » (1993, p. 14).

2 Acquisition du lexique selon une perspective monolingue

2.1 Acquisition précoce

Pour Bassano (2005), la période la plus importante pour le développement quantitatif et qualitatif du lexique se situe entre la fin de la première année, à l'apparition des premiers mots, et la quatrième année.

D'un point de vue quantitatif, on assiste en effet à une expansion importante du volume lexical. À 30 mois, le lexique passif d'un enfant états-unien comprend déjà 500 mots en moyenne (Bassano, 2005). Cette augmentation n'est pas linéaire. Elle est d'abord lente, jusqu'à 18-20 mois. Puis, lorsque le lexique atteint environ 50 mots, les progrès sont bien plus spectaculaires, avec 4 à 10 mots nouveaux produits par jour (Fenson et al., 1994). Ce phénomène est appelé « explosion lexicale ».

Au niveau qualitatif, on observe chez les enfants francophones la prédominance des noms au sein du premier lexique (entre 100 et 200 mots). Puis, au cours de la troisième année, les prédicats (adjectifs et verbes) puis les mots grammaticaux vont occuper une part de plus en plus importante du lexique de l'enfant. Bassano relève d'ailleurs qu'au-delà de 30 mois, les changements dans l'organisation du lexique ne sont plus si importants. C'est également à cet âge-là que la variabilité interindividuelle s'atténue. En revanche, le volume du lexique ne cesse pas d'augmenter (Bassano, 2005). Cette part des différents types de mots dans le lexique à chaque étape du développement n'est pas la même selon les langues. Ainsi, la présence majoritaire des noms parmi les premiers mots se retrouve en italien (D'Odorico, Carubbi, Salerni & Calvo, 2001) mais pas en mandarin, où ce sont les verbes qui prédominent (Tardif, 1996).

Par ailleurs, l'efficacité de l'apprentissage lexical des jeunes enfants reposerait sur deux principes. Le principe de conventionalité permet à l'enfant de considérer qu'il existe toujours une forme conventionnelle en référence à un objet du monde. Quant au principe de contraste ou principe d'exclusivité mutuelle, il postule que tout nouveau mot rencontré ne peut servir à désigner un objet pour lequel l'enfant connaît déjà un signifiant (Bassano, 2000). Ce fait est intéressant car, comme nous le verrons, les jeunes enfants bilingues utiliseraient ce principe différemment.

2.2 Acquisition à l'âge scolaire

Quant aux enfants d'âge scolaire, la littérature est bien plus abondante sur leurs éventuels troubles du langage que sur le développement normal du lexique. On peut néanmoins citer Ehrlich, Gramaud du Boucheron et Florin (1978), qui évaluent à 1300 le nombre de mots supplémentaires connus chaque année par les élèves du CE1 au CM2. Les auteurs relèvent également que les verbes et les noms sont mieux connus que les adjectifs et les adverbes. De manière intéressante, en mesurant l'évolution du lexique d'enfants de moins de 6 ans, d'enfants scolarisés à l'école élémentaire et d'adultes, Ehrlich et al. montrent que le lexique augmente davantage à l'école élémentaire qu'auparavant et que cet accroissement est encore plus important du CM2 à l'âge adulte. Ainsi, si la période préscolaire est primordiale pour structurer le lexique et les catégories sémantiques de l'enfant, le rythme du développement lexical, lui, ne cesse de s'accélérer.

2.3 Acquisition à l'adolescence

Le lexique des adolescents demeure également peu étudié. Dans ce travail, nous nous appuyons essentiellement sur l'étude de Pernon et Gatignol (2011), qui ont étudié la capacité d'adolescents à accéder à leur lexique mental. Cette recherche a porté sur 160 adolescents, de la 6^e à la 3^e. Il s'agissait de mesurer le lexique des participants par des tâches de dénomination orale d'images et de désignation, mais aussi d'évaluer l'accès au lexique par des épreuves de fluence et par l'échelle du manque du mot de la Batterie Informatisée du Manque du Mot (BIMM) (Gatignol & Marin Curtoud, 2007). L'accroissement du lexique mesuré de la 6^e à la 3^e est bien présent mais les auteurs le qualifient de modéré. Ce ralentissement s'expliquerait selon eux par le fait que les mots appris sont moins fréquents et plus abstraits que ceux appris auparavant. Cela contredit les données, certes anciennes, d'Ehrlich et al. (1978). Le langage écrit jouerait un grand rôle dans l'acquisition de ce lexique rare et abstrait (Pernon & Gatignol, 2011).

3 Acquisition du lexique selon une perspective bilingue

Le bilinguisme a longtemps été vu comme un risque pour l'enfant de ne jamais réellement maîtriser aucune de ses langues. La peur du semi-linguisme, concept élaboré par Hansegård en 1968, a pu conduire les éducateurs, les instituteurs voire les orthophonistes autour de l'enfant à conseiller à des parents non francophones d'abandonner l'usage de leur langue d'origine dans leurs échanges avec l'enfant afin de favoriser l'installation du français (Abdelilah-Bauer, 2006). À l'inverse, considérer le bilinguisme comme une chance, indépendamment de la manière dont il est mis en place, empêche de comprendre les difficultés éventuellement rencontrées par certains enfants évoluant dans des contextes bilingues, comme nous allons le voir lorsque nous développerons les facteurs de développement.

Afin de rendre compte du processus d'apprentissage de deux langues, il s'agit de distinguer l'apprentissage de deux langues en même temps chez le tout-petit de l'acquisition d'une seconde langue à l'âge adulte, par exemple. Ainsi, on différencie généralement le bilinguisme précoce et le bilinguisme tardif. Néanmoins, il ne semble pas exister de consensus clair sur l'âge à partir duquel l'apprentissage d'une langue seconde sera considéré comme tardif. Les âges trouvés dans la littérature vont de 6 (Abdelilah-Bauer, 2006) à 12 ans (Birdsong, 2006). Au sein du bilinguisme précoce, on parlera de bilinguisme simultané lors de l'acquisition de deux langues avant 3 ans et de bilinguisme séquentiel ou consécutif lorsque la seconde langue est introduite après 3 ans. Romaine (1999) rappelle que cette limite avait été posée arbitrairement par McLaughlin (1978), là où d'autres définissent plus strictement le bilinguisme simultané comme l'acquisition de deux langues dès la naissance (Padilla & Lindholm, 1984).

Les études qui ont conclu à un développement du langage voire à une intelligence déficitaire chez les bilingues (Pintner & Keller, 1922 ; Saer, 1923) n'évaluaient généralement qu'une des deux langues du sujet, la langue majoritaire, parfois même sans tenir compte de variables comme le niveau socio-économique (Abdelilah-Bauer, 2006) et ne précisaient pas forcément le type de bilinguisme présent chez les personnes étudiées.

Cet exemple nous permet de comprendre les enjeux méthodologiques concernant l'évaluation du langage chez les enfants bilingues. En effet, chez le monolingue, l'évaluation du langage en tant que faculté est effectuée par le truchement de la langue en tant que système de signes arbitraires. Chez le bilingue, le langage s'exprime, se réalise à travers deux langues. Comment alors savoir ce qui, dans les résultats à des épreuves standardisées dans une seule langue, relève d'un trouble du langage ou bien d'un simple décalage à la norme concernant l'acquisition de signes dans une langue donnée ?

Dans le domaine du lexique, deux propositions existent afin de comparer le vocabulaire des enfants bilingues et monolingues. Il s'agit du score total et du score conceptuel (Core, Hoff, Rumiche & Señor, 2013 ; Pearson & Fernández, 1994 ; Pearson, Fernández & Oller, 1993). Dans les deux cas, il s'agit de faire état du vocabulaire connu par l'enfant via des questionnaires parentaux ou des tests étalonnés, à partir d'inventaires. Le score conceptuel consiste à dénombrer les concepts connus par l'enfant, quelle que soit la langue dans lesquels ils le sont. Ainsi, si l'enfant connaît les mots *dog*, *chat*, *canard* et *duck*, le score en français est de 2, le score en anglais également et le score conceptuel est de 3 (on ne compte le concept « canard » qu'une fois). Cette méthode a l'avantage de prendre en compte le fait que les connaissances lexicales des enfants sont partagées entre les deux langues, ce qui explique leurs faibles scores à des épreuves réalisées dans une seule langue. Néanmoins, Core et al. (2013) soulignent certains biais induits par le score conceptuel. Tout d'abord, au niveau théorique, le score conceptuel attribue une valeur centrale au concept, alors que sa réalisation phonologique serait annexe. Or, le lexique est tout autant constitué de la connaissance sémantique que de la représentation phonologique (voire orthographique plus tard) du mot. De plus, d'un point de vue méthodologique, il n'existe pas toujours d'équivalent exact d'un mot d'une langue dans une autre langue, ou bien il peut en exister plusieurs. Combien de concepts faut-il compter dans ces deux cas ? Enfin, le score conceptuel ne prend pas en compte la présence de doublets. Ainsi, un enfant ayant 6 mots dans une langue et leurs 6 équivalents dans l'autre ne se distingue pas d'un enfant n'ayant que 6 mots en tout. Cela peut conduire à sous-estimer les compétences lexicales mesurées. Quant au score total, il s'agit de faire la somme des mots connus dans chaque langue. Ici, c'est bien le mot articulé qui est cherché et non le concept. Cette

méthode a l'avantage de différencier les deux enfants précédemment cités. Néanmoins, apprendre un nouveau concept et sa réalisation phonologique dans une langue ne demande peut-être pas la même charge cognitive que de simplement actualiser des connaissances lexicales acquises sur un mot dans une langue en y adjoignant sa réalisation phonologique dans l'autre langue. Or, le score total ne permet pas de différencier un enfant ayant 6 mots dans une langue et leurs 6 traductions dans l'autre et un enfant possédant 6 mots dans chaque langue, sans équivalence entre les langues. On le voit, ces deux outils présentent des intérêts et des inconvénients. Pour l'heure, il n'existe pas de consensus sur celui qui permettrait une comparaison fiable avec les monolingues. Ainsi, certaines études montrent une équivalence entre les scores totaux obtenus par les bilingues et les scores lexicaux des enfants monolingues (Core et al., 2013 ; Thordardottir, Rothenberg, Rivard & Naves, 2006). Pearson et Fernández (1994) ont analysé le lexique d'enfants de 8 à 30 mois, à partir des données fournies par le MacArthur Communicative Development Inventory (Fenson, 1989). Les enfants en question étaient monolingues anglais, monolingues espagnol, ou bilingues anglais-espagnol. En tenant compte du score conceptuel, aucune différence significative n'a été trouvée entre les sujets bilingues et monolingues. Ces résultats ont également été trouvés pour des enfants bilingues anglais-espagnol de 4 à 6 ans (Bedore, Peña, García, & Cortez, 2005).

Par ailleurs, Pearson et Fernández (1994), ont étudié le développement du lexique chez des bébés bilingues anglais-espagnol de 8 à 30 mois. Ils ont ainsi pu démontrer que le lexique grossit de manière similaire chez les bilingues et les monolingues. Conduite sur 18 sujets, l'étude présente surtout la particularité de montrer les trajectoires développementales suivies par chacun, ce qui permet de prendre conscience de la grande diversité de profils. Ainsi, certains voient leurs deux langues croître parallèlement, lorsque chez d'autres, il existe une langue clairement dominante, voire un changement de dominance au cours de leur développement. Les auteurs notent que l'explosion lexicale a lieu au cours de la deuxième année, comme pour les enfants monolingues. Là encore, ce phénomène adopte des configurations différentes selon les enfants. Elle a lieu dans une seule langue, dans le vocabulaire total ou encore dans une langue puis dans l'autre. Pour 4 enfants, elle n'est pas observée.

Des investigations supplémentaires demeurent nécessaires, pour comprendre comment ce lexique se constitue. Par exemple, nous avons expliqué que les enfants monolingues utilisaient entre autres le principe d'exclusivité mutuelle pour attribuer un nouveau mot à un objet. Chez les enfants bilingues, si ce principe n'est pas forcément absent, il est utilisé dans une moindre mesure (Davidson, Jergovic, Zubia & Theodos, 1997 ; Byers-Heinlein & Werker, 2009 ; Houston-Price, Caloghris, & Raviglione, 2010). La possession, du fait de leurs deux langues, de deux signifiants pour un même signifié, les conduit plus facilement à accepter d'attribuer un nouveau nom à un objet en possédant déjà un.

Enfin, la pratique du *code-mixing* par les enfants bilingues a pu laisser penser qu'ils confondaient leurs deux langues, du fait d'un lexique indifférencié. Ainsi, Volterra et Taeschner (1978) ont décrit 3 étapes dans la différenciation des deux lexiques. Dans cette hypothèse, la différenciation des lexiques aurait lieu à 3 ans. Néanmoins, une autre hypothèse pose l'existence, dès les débuts du langage, de deux lexiques bien différenciés. Cette supposition est étayée par des résultats montrant que les enfants adaptent leur production linguistique en fonction de la langue parlée par chacun de leurs parents (Genesee, Nicoladis & Paradis, 1995).

Les résultats précédemment cités montrent que même parmi des enfants présentant un bilinguisme simultané, les trajectoires développementales sont très variées. Or, les bilinguismes rencontrés varient beaucoup d'un individu à l'autre, en fonction de différents critères. L'acquisition de deux lexiques distincts, et plus largement de deux systèmes linguistiques, est également soumise à des facteurs environnementaux. La notion de score conceptuel nous permet en effet de comprendre que la compétence langagière du bilingue se répartit entre ses deux langues : il y a chez les tout-petits peu de « chevauchements », la plupart des mots sont connus dans une seule langue (Bedore et al., 2005). Cette répartition est fortement dépendante de l'expérience linguistique du sujet.

Ce constat n'est pas exclusif au bilinguisme puisque l'acquisition d'une seule langue, même en admettant l'existence de la grammaire universelle (Chomsky, 1965), est tout autant dépendante de l'environnement linguistique de l'enfant.

Nous allons donc maintenant détailler les facteurs influençant le développement bilingue. Il est entendu que notre propos concernait jusqu'ici le bilinguisme simultané. L'acquisition d'une seconde langue après que la première a commencé de se développer relève d'autres mécanismes cognitifs. Néanmoins, le bilinguisme consécutif est une configuration très présente au sein des familles issues de l'immigration que nous souhaitons étudier. De plus, les problématiques rencontrées dans ces cas-là, à savoir l'attrition de la première langue, généralement minoritaire, au profit de la seconde, celle de l'école par exemple, peut également s'appliquer lorsque ces deux langues de statuts inégaux se côtoient au sein du foyer, comme c'est le cas pour les familles issues du Maghreb, généralement francophones.

II Bilinguisme et facteurs de développement

Le langage des enfants bilingues dépend pour une part de contraintes retrouvées chez les enfants monolingues et pour une autre part de contraintes spécifiques à la situation de bilinguisme.

1 Facteurs endogènes

Chevrie-Muller (2007) détaille dans le modèle neuro-psycho-linguistique (MNPL) les différents modules de traitement du langage articulé, que ce soit en réception ou en production (Annexe I). Bien que non développemental, ce modèle permet de comprendre quels processus précèdent mais surtout préparent la compréhension ou l'expression.

Un autre intérêt de ce modèle est de montrer les liens entre traitements cognitifs et fonctionnement neurologique. Ainsi, les trois niveaux, primaire, secondaire et tertiaire, dépendent de substrats cérébraux voire anatomiques distincts. On peut donc supposer qu'une atteinte anatomique ou fonctionnelle altère la fonction cognitive sous-tendue et bloque ainsi la chaîne de transmission, empêchant alors partiellement ou totalement les processus langagiers.

Cette hypothèse est étayée par le cas des personnes atteintes d'un trouble de la fonction auditive. Le niveau primaire est touché et empêche la transmission de l'information aux niveaux supérieurs. Ainsi, la compréhension du message est impossible ou difficile.

Cet exemple permet également d'envisager ce modèle d'un point de vue développemental. En effet, selon Aguado (2007), le développement du langage dépend du développement perceptif, cognitif, affectif et de l'input linguistique. Ainsi, un trouble auditif

(niveau primaire) survenant lors de la période pré-verbale altère le bain de langage, nécessaire au développement des gnosies auditives (niveau secondaire), elles-mêmes indispensables à la constitution d'un lexique phonologique et à la construction de règles morpho-syntaxiques (niveau tertiaire) (Manrique & Harte, 2007). Un trouble cognitif, au niveau tertiaire, pourra altérer les mécanismes top-down de focalisation de l'attention sur les unités pertinentes, si c'est un trouble attentionnel ou dysexécutif, la structuration des différents lexiques dans le cas d'un trouble mnésique ou sémantique, ou encore l'efficacité de l'encodage des formes phonologiques lorsque que la boucle phonologique est atteinte.

Tout comme l'acquisition du langage monolingue, l'acquisition bilingue nécessite un matériel cognitif et sensoriel préservé.

2 Facteurs exogènes

Le développement du langage résulte de l'interaction entre les facteurs endogènes, cités dans la partie précédente, et des facteurs exogènes. Witko (2012), dans son questionnaire destiné aux adolescents bilingues et à leurs parents, identifie ces facteurs exogènes comme suit : les choix et pratiques linguistiques des parents, l'âge et la durée d'acquisition de chaque langue et les situations d'exposition et d'utilisation des langues, en lien avec leur statut et la compétence développée dans chacune. De plus, Witko (2012) argumente en faveur de la prise en compte de la typologie des langues en présence, ce qui rejoint les travaux en linguistique contrastive (Sorés, 2008 ; Debyser, 1970). Ces éléments sont repris ici, ré-agencés en fonction de la présente problématique.

2.1 Input

L'input est défini par Pearson (2007) comme un élément déterminant de l'acquisition d'une seconde langue. La quantité d'input reçue par l'enfant peut être définie par la combinaison de l'âge d'acquisition de cette langue et des choix linguistiques de l'entourage, qui déterminent la fréquence d'exposition de l'enfant à chacune des langues. La qualité de l'input, à savoir la nature du langage transmis, est également importante.

2.1.1 Âge

Pour une même quantité d'input reçu dans une langue donnée, l'efficacité (nombre de structures acquises et vitesse d'acquisition) ne sera pas équivalente selon l'âge auquel cet input est délivré. Cela est vrai pour l'acquisition de la première langue, dont l'apprentissage ne peut être total s'il est effectué au-delà d'un certain âge. C'est ce que montre l'exemple des enfants atteints d'une surdité à la période pré-linguistique (Manrique, & Harte, 2007).

Concernant l'acquisition d'une deuxième langue en revanche, les avis divergent sur la présence d'une période critique et de sa durée. L'étude de Mayberry et Lock (2003) permet de supposer que si cette période critique existe, elle ne se calque pas tout à fait sur celle de l'acquisition de la première langue. En effet, les auteurs montrent que des personnes sourdes ayant appris précocement une langue signée parvenaient à apprendre l'anglais bien mieux que des personnes n'ayant eu quasiment aucune expérience linguistique précoce et aussi bien que des personnes entendant dont la première langue n'était pas l'anglais. L'âge de rencontre avec l'anglais allait de 4 à 13 ans et la durée de contact avec cette langue était supérieure à 12 ans pour tous les participants. Il convient tout de même de souligner que ni les sourds signants, ni les entendants dont la première langue n'était pas l'anglais n'atteignaient le niveau de maîtrise des anglophones natifs. Ainsi, si l'acquisition

d'une première langue est soumise à une période critique et est un déterminant essentiel de réussite dans la deuxième langue, il semble que l'âge de première exposition joue également un rôle important dans l'acquisition de cette deuxième langue.

Pour étudier plus précisément cet effet de l'âge, Flege, Yeni-Komshian et Liu (1999) ont évalué la force de l'accent étranger et les compétences syntaxiques auprès de Coréens arrivés aux États-Unis à des âges différents et y résidant depuis au moins 8 ans. Plus l'âge d'arrivée est tardif, plus l'accent est fort, et moins le score au jugement de grammaticalité est bon. Les auteurs rapportent une certaine linéarité dans l'augmentation de l'accent avec l'âge d'arrivée, tandis qu'il y aurait une rupture concernant le jugement de grammaticalité, ce qui semble indiquer la présence d'une période critique autour de l'âge de 12 ans. En revanche, l'âge d'arrivée aurait un effet plus important sur l'accent que sur le jugement grammatical : même les personnes arrivées à l'âge de 1 an n'ont pas toutes un accent américain parfait.

Cet exemple nous montre qu'on ne peut définir précisément une période critique pour l'acquisition d'une deuxième langue. En effet, certains paramètres linguistiques nécessiteraient une acquisition très précoce, tandis que pour d'autres paramètres, la période critique serait plus longue. Ainsi, le système phonologique se structure dès la première année. À 6 mois, les nourrissons perçoivent mieux les contrastes vocaliques de la langue à laquelle ils sont exposés depuis leur naissance (Kuhl, Williams, Lacerda, Stevens, & Lindblom, 1992 ; Polka & Werker, 1994) et un peu plus tard, les contrastes consonantiques (Werker & Tees, 1984). Par la suite, même une exposition prolongée à la deuxième langue échouerait à en faire percevoir tous les contours phonétiques (Pallier, Bosch et Sebastià-Gallés, 1997). D'autres composantes de la langue pourraient se développer bien après, comme la syntaxe (Flege et al., 1999) ou le lexique (Pernon & Gatignol, 2011). Ces derniers sont effectivement très influencés par la scolarisation et l'accès à l'écrit et se développent tout au long de la vie.

2.1.2 Choix linguistiques

Lorsque le bilinguisme implique une langue minoritaire, parlée dans un autre pays, c'est-à-dire ni une langue régionale, ni une langue académique, le maintien de cette langue par-delà les générations est très dépendant des choix parentaux. Ronjat (1913) formulait déjà cette idée dans son principe « une personne, une langue ». Pour cet auteur, cette règle avait pour but de prévenir tout risque de confusion entre deux langues. Nous verrons par la suite que ce principe est rarement appliqué à la lettre dans les familles bilingues.

Ainsi, Pearson, Fernandez, Lewedeg et Oller (1997) ont mis en évidence l'inégalité de l'apprentissage de l'anglais, langue majoritaire aux États-Unis, et de l'espagnol. Les auteurs relèvent en effet un moins bon apprentissage de l'espagnol par rapport à l'anglais, à quantités d'exposition égales au foyer, chez les jeunes enfants.

Nous allons maintenant voir que la maîtrise de la langue d'origine et de la langue du pays d'accueil est liées à la génération d'immigration, puis nous tenterons d'expliquer cette observation par la notion de pattern d'input parental.

a Couches d'immigration

Dans leur étude sur l'attrition de l'espagnol chez les immigrés mexicains aux États-Unis, Kenji et d'Andrea (1992) ont repris cette notion en laissant de côté celle de génération pour identifier des « couches » (*Depths*) d'immigration. Ainsi, plus la couche est basse, plus le lien avec le Mexique est direct et fort. Les trois premières couches représentent les individus nés

au Mexique et arrivés aux États-Unis à l'âge de 10 ans (couche 1), entre 6 et 10 ans (couche 2) ou avant 6 ans (couche 3). A partir de la couche 4, les individus sont nés aux États-Unis et leurs parents sont soit nés tous deux au Mexique (couche 4), soit aux États-Unis pour au moins l'un deux (couche 5), voire les deux grands-parents en lien avec ce parent sont également nés aux États-Unis (couche 6).

Grâce à ce découpage, les auteurs ont pu identifier que le changement le plus net dans la compétence en anglais a lieu entre la première et la deuxième couche, c'est-à-dire entre des jeunes arrivés après 10 ans et d'autres arrivés avant cet âge. L'âge de 10 ans semble avoir été choisi en lien avec le système éducatif des États-Unis, où l'école élémentaire se termine à cet âge et laisse place aux *middle school*. Il semble ici un jalon important.

Quant à l'espagnol, il se maintient jusqu'à la quatrième couche puis cette compétence chute à la cinquième couche. Jusqu'à cette couche, l'enfant a grandi dans un environnement hispanophone, même s'il est né aux États-Unis. A la couche 5, au moins un de ses parents est né aux États-Unis et donc parle couramment l'anglais. Ce résultat est à mettre en lien avec l'étude de De Houwer (2007) qui a identifié des patterns d'input parental plus ou moins favorables à la transmission de la langue minoritaire des parents aux enfants.

b Patterns d'input parental

Les patterns d'input parental concernent les langues parlées (non seulement connues) par chaque parent à la maison. L'étude de De Houwer (2007) se déroulant en Flandres, la langue majoritaire est le Néerlandais. Dans les deux premiers patterns, un parent parle les deux langues et l'autre parle soit uniquement la langue minoritaire (pattern 1), soit uniquement le néerlandais (pattern 2). Dans les deux derniers patterns, les deux parents parlent soit les deux langues (pattern 3), soit seulement la langue minoritaire (pattern 4).

La question est : quel pattern permet le mieux de transmettre la langue minoritaire aux enfants ? Pour cela, l'auteur prend comme indicateur le fait que l'enfant parle activement ou pas la langue X. Elle ne fait pas mention de la compétence, ni de la compréhension de cette langue par l'enfant. Les patterns favorables à la transmission de la langue X se trouvent être le 1 et le 4. Dans ces cas-là, l'enfant est en présence d'au moins un adulte avec qui la communication nécessite d'utiliser la langue X. Ainsi, la présence de monolingues dans la langue minoritaire est importante, puisque l'enfant saisit d'emblée l'utilité de cette langue pour communiquer (Pearson, 2007). Sinon, quel besoin d'apprendre deux langues puisqu'une seule suffit à se faire comprendre des deux parents ? Dans ce cas-là, c'est généralement la langue majoritaire qui est choisie, car bien plus présente dès l'entrée à l'école, plus valorisée que la langue minoritaire (sauf éventuellement dans le cas du bilinguisme d'élite) et donc plus utile pour l'enfant. Il n'est ainsi pas rare qu'une attrition de la langue 1 survienne lorsque la langue 2 (langue majoritaire) apparaît dans l'environnement de l'enfant (Abdelilah-Bauer, 2006). Cela explique la chute de la compétence en espagnol observée par Kenji et d'Andrea (1992) à la couche 5.

Pour conclure, les choix linguistiques parentaux seraient influencés par la couche d'immigration de l'enfant. Analysés en tant que patterns d'input parental, ils auraient un impact sur la tendance des enfants à s'exprimer dans telle ou telle langue.

2.1.3 Nature du langage transmis

Selon Cummins (1979), dans les cas de bilinguisme consécutif, la compétence atteinte dans la deuxième langue est dépendante du niveau de la première. Ainsi, une introduction

de la langue seconde alors que la première n'est pas assez construite conduirait à un bilinguisme soustractif et aurait des effets cognitifs négatifs. Au contraire, au-delà d'un certain seuil de compétence dans la première langue, l'apprentissage d'une langue seconde conduirait à un bilinguisme additif, avec une compétence élevée dans les deux langues et un effet cognitif positif. Entre ces deux seuils, le seuil bas et le seuil haut, le bilingue aurait une compétence native dans sa langue dominante il n'y aurait pas d'effet cognitif particulier. Cette question des seuils rejoint en partie celle de l'âge d'acquisition. En effet, plus l'enfant est jeune, moins la première langue sera construite. Néanmoins, il est aussi question de la nature des compétences construites dans cette première langue. Ainsi, selon Lucchini (2005), seule la mise en place de compétences métalinguistiques permettrait une acquisition complète de la langue seconde, sans dégradation de la langue première comme elle l'a observé chez des immigrés italiens illettrés. Dans ces familles, elle note une instabilité des deux langues, où chaque mot peut être prononcé de plusieurs manières et où la syntaxe n'est pas fixée. Elle analyse cet état de fait par l'isolement de ces immigrés de leur communauté d'origine et par un accès à l'écrit limité ou nul, ne permettant pas de fixer les usages linguistiques. Ainsi, l'acquisition de compétences métalinguistiques serait dépendante de la manière dont on utilise la langue. En effet, Cummins et Swain (1983) distinguent deux types d'usages linguistiques : ceux à visée communicative et faible coût cognitif, et ceux qui se détachent du contexte et au coût cognitif élevé. Ce deuxième usage est très valorisé à l'école, notamment par le biais du langage écrit, et favoriserait l'acquisition de compétences métalinguistiques. Or ces deux types d'usage ne sont pas présents de manière homogène au sein des foyers. L'usage communicatif est plutôt universel, il se manifeste dans les demandes d'actions, les demandes d'information entre parents et enfants. Quant à l'usage décontextualisé du langage, il est délaissé dans les familles issues de minorités linguistiques, notamment du fait de l'absence d'activités de lecture partagée, de comptines ou de jeux de langage (Hamers, 1988). Il est difficile de se procurer des livres écrits dans la langue d'origine, et cet usage n'est pas toujours développé dans la culture des parents. Les enfants se retrouvent alors confrontés à une double difficulté à leur entrée à l'école quand ils n'ont été élevés que dans la langue minoritaire : apprendre la langue majoritaire et son usage décontextualisé. La fréquentation de cours dans la langue minoritaire pourrait alors permettre de développer ces aspects métalinguistiques chez l'enfant bilingue minoritaire. Il convient tout de même de nuancer un tableau qui tendrait à occulter la grande variété de pratiques linguistiques au sein des familles bilingues. Lucchini (2005) présentait le cas de parents assez isolés, analphabètes, dont l'italien semblait déjà instable lorsqu'ils résidaient en Italie. Cela ne rend pas compte de la situation de tous les bilingues, dont beaucoup savent lire et vivent entourés de membres de leur communauté d'origine.

L'input est donc un facteur important dans le développement de deux langues. Il s'agit de prendre en compte ses composantes quantitatives, par le biais de l'âge de première exposition, la couche d'immigration et le pattern d'input parental et sa composante qualitative, à savoir la nature du langage transmis. Si ces données sont assez transversales, quel que soit le contexte dans lequel le bilinguisme est présent, il existe des spécificités, liées aux caractéristiques structurelles de chaque langue, que nous allons maintenant détailler.

2.2 Effet de la proximité typologique des langues à acquérir

Dans le cas où l'acquisition des deux langues n'est pas simultanée mais consécutive, il se pourrait que le rythme d'acquisition de la deuxième langue dépende en partie de sa proximité formelle avec la première langue de l'enfant. Ainsi, Chalumeau et Eftmiou (2010) ont montré que des enfants turcophones présentaient des compétences phonologiques, lexicales et morphosyntaxiques en français significativement inférieures à celles des enfants lusophones, pour une durée d'exposition au français égale dans les deux groupes. Or, il s'avère que le portugais partage avec le français des caractéristiques dans les trois composantes précitées et que par ailleurs ces deux langues sont apparentées, étant toutes deux des langues romanes. Le turc, lui, présente des caractéristiques phonologiques et syntaxiques plutôt éloignées de celles du français et appartient à une autre famille linguistique. Les auteurs concluent que la proximité entre le portugais et le français a avantage les enfants lusophones par rapport aux enfants turcophones dans l'acquisition du français. Cette notion montre l'intérêt pour l'orthophoniste de se renseigner sur la structure de la première langue de ses patients bilingues, pour comprendre éventuellement les erreurs commises en français et évaluer la part de cette proximité dans les difficultés rencontrées.

Au-delà du caractère purement formel de la langue, le statut qu'elle occupe dans la société peut avoir une influence importante sur son acquisition.

2.3 Statut de la langue

Comme le souligne Hagège (1996), les langues n'ont pas le même prestige au sein d'une population et il en découle que le bilinguisme est plus ou moins souhaité selon les langues qui le composent.

Ainsi, lorsque le bilinguisme concerne la langue majoritaire ou officielle ainsi qu'une langue très valorisée, il est recherché par les éducateurs et l'enfant qui en est porteur se voit encouragé dans son utilisation de deux langues. C'est notamment le cas du bilinguisme français-anglais en France.

En revanche, lorsque le bilinguisme implique des langues peu valorisées dans la société, les éducateurs, les enseignants et la famille peuvent craindre la confusion chez le jeune enfant entre ses deux systèmes linguistiques. Par conséquent, là où le bilinguisme français-anglais est promu, du fait de l'utilité de cette langue pour les échanges internationaux et de sa présence importante dans l'espace public par le biais des produits culturels tels que les films ou la musique, et la recherche, le bilinguisme français-arabe ne bénéficie pas de telles perspectives et fait craindre une compétence moindre en français et une mauvaise intégration.

De cette situation émerge l'idée d'un bilinguisme populaire et d'un bilinguisme d'élite (Fishman, 1977).

De manière complémentaire, Lambert (1973) a étudié l'effet de la langue seconde sur le maintien de la première langue, introduisant les notions de bilinguisme additif et de bilinguisme soustractif. Dans le cas d'un bilinguisme additif, la première langue reste présente et la langue seconde s'ajoute sans que la première régresse. Pour que le bilinguisme additif puisse s'installer, il faut que la première langue soit suffisamment valorisée par le milieu et la société. Un bilinguisme additif serait donc favorisé dans le cas d'un bilinguisme d'élite. Dans le cas contraire, le bilinguisme soustractif s'installe, c'est-à-dire que l'apprentissage de la langue majoritaire (le français en France) conduit l'enfant à

délaisser sa première langue voire à l'oublier complètement. Rezzoug, De Plaën, Bensekhar-Bennabi et Moro nomment ce phénomène l'attrition et le définissent comme « la réduction ou le tassement des connaissances linguistiques initialement acquises » (2007, p.65). Le constat d'une attrition de la langue première quand celle-ci est minoritaire est globalement reconnu (Bialystok, 2005 ; Schmid & Dusseldorp, 2010).

Au-delà de sa valorisation effective, le caractère majoritaire ou minoritaire d'une langue influencerait la possibilité d'être compétent dans cette langue. Ainsi, dans sa revue de littérature à propos des mythes concernant le bilinguisme, Genesee (2015) expose le fait que pour la langue minoritaire, la compétence est directement corrélée à la quantité d'input reçue. Pour la langue majoritaire en revanche, on n'aurait pas ce lien, étant donnée l'omniprésence de cette langue dans l'environnement de l'enfant. Pearson (2007) évoque l'attraction importante qu'exerce la langue majoritaire sur les enfants en contexte de bilinguisme. En effet, l'auteur observe que même au sein d'écoles bilingues, dans les classes où l'on ne parle qu'espagnol avec le professeur, les élèves utilisent l'anglais entre eux, dans 50 à 90 % des cas. L'utilisation de la langue minoritaire chez les enfants est donc conditionnée par l'existence de situations contraignantes, comme des cours dans cette langue ou la possibilité de parler avec des locuteurs monolingues.

Le statut majoritaire ou minoritaire de la langue influence donc la motivation du jeune à l'utiliser.

2.4 Motivation et usages

Pearson (2007) évoque un cercle vertueux liant input, compétence et utilisation. Si nous avons déjà développé l'importance de l'input, aux niveaux quantitatifs et qualitatifs, il nous reste la question de l'utilisation. L'auteur indique de manière assez intuitive que plus un locuteur est compétent dans une langue, plus il l'utilise, ce qui influence sa compétence en retour, mais également son input (son interlocuteur va choisir de lui parler dans la langue qu'il emploie), ce qui augmente sa compétence, engendrant un effet Mathieu. Or, les liens entre utilisation active de la langue par le sujet et le développement de sa compétence dans cette langue n'ont été que peu étudiés. Il est vrai que chez les jeunes enfants, la notion d'utilisation se confond avec l'input, ce qui la rend peut-être moins intéressante à observer. Chez les adolescents, l'utilisation relève d'un choix plus ou moins conscient et se déploie dans divers contextes (milieu scolaire, famille, amis). Même au sein des familles, il n'est pas rare que les parents s'adressent aux enfants dans la langue d'origine et que ceux-ci répondent dans la deuxième langue. C'est le constat que fait De Houwer (2007), qui rapporte que les familles déclarent une bonne compréhension de la langue d'origine par leurs enfants, mais une absence d'énoncés produits dans cette langue. On observe donc une dissociation entre la notion d'input et celle d'utilisation. C'est pourquoi il nous semble indispensable d'étudier cette utilisation de la langue d'origine par rapport à la langue majoritaire, en les quantifiant, par un score d'utilisation.

Par ailleurs, il semble important de comprendre ce qui motive ces jeunes à parler une langue minoritaire, éventuellement peu valorisée dans la société. Kenji et d'Andrea (1992) ont identifié les attitudes entretenues par de jeunes Mexicains vis-à-vis de leurs deux langues : intérêt pour le maintien de la langue (*maintenance orientation*), importance de l'anglais au détriment de l'espagnol (*subtractive orientation*) et utilité de chacune des langues et du bilinguisme (*pragmatic orientation*). Ces attitudes peuvent favoriser ou défavoriser la compétence dans telle ou telle langue. Elles constituent une vue à long terme

sur la langue : que permet-elle, quelle valeur a-t-elle et dois-je la maintenir ? Il serait également intéressant d'interroger les jeunes sur ce qu'ils identifient consciemment comme les raisons de leur utilisation de l'une ou l'autre langue dans chaque situation explorée. Plutôt que de demander à juger de phrases généralistes comme « cette langue est belle » ou bien « les gens qui parlent cette langue sont louches », il s'agirait alors d'interroger leur rapport particulier à leurs langues, autour de trois pôles : le goût pour la langue ; le sentiment de compétence dans cette langue ; et enfin l'adaptation au contexte linguistique, liée à la présence d'interlocuteurs monolingues ou à une règle d'usage.

III Bilinguisme français-arabe en France

Dans ce travail de recherche, nous avons souhaité nous focaliser sur un bilinguisme impliquant une seule langue en dehors du français, afin de pouvoir comparer des individus partageant au moins partiellement une histoire commune et des usages linguistiques similaires. Nous avons choisi le bilinguisme français-arabe, du fait du poids démographique des locuteurs arabophones sur le territoire français, comme nous allons maintenant l'expliquer.

1 Immigration maghrébine

Le Maghreb correspond à la région formée par l'Algérie, le Maroc et la Tunisie. La langue officielle de ces trois pays est l'arabe classique. Les pays du Maghreb furent des colonies françaises au début du XX^{ème} siècle : le Maroc devint protectorat en 1912 (Abd El Hafid & Regnault, 1912), la Tunisie en 1881 (d'Estournelles de Constant, 2002) et l'Algérie un département français dès 1848 (Derder, 2013). L'usage de la langue française s'est alors imposé dans les institutions et elle est encore aujourd'hui enseignée dès l'école primaire et pour toutes les matières scientifiques (Bianchini, 2007). Les populations locales ont pour premières langues les dialectes arabes ou arabes dialectaux, qui sont des langues vernaculaires locales, et le berbère. L'arabe littéraire, encore appelé arabe classique, correspond à la langue véhiculaire écrite commune à tous les pays arabophones. Elle est toutefois aussi utilisée à l'oral, lors de discours officiels par exemple (Kouloughli, 1994).

Les premières migrations d'Algériens vers la France ont eu lieu vers 1910 (Dewitte, 2003). C'est après la Seconde Guerre Mondiale que l'afflux s'intensifie, du fait de la nécessité de reconstruire le pays (Bouvier, 2012). Ainsi, les Algériens puis les Marocains et les Tunisiens arrivent en France à partir de cette période. Ces migrations connaîtront un pic autour de 1980.

Aujourd'hui encore, les Maghrébins constituent la population la plus représentée parmi les immigrés en France, avec 1 692 177 immigrés maghrébins en 2012, soit 29,6% du nombre d'immigrés en France à cette date (INSEE, s. d.) A ceux-là, il faut encore ajouter les descendants d'immigrés. Ainsi, en 2008, 1 130 000 majeurs en France avaient au moins un parent né au Maghreb (INSEE, 2012). Les enfants actuellement issus de l'immigration maghrébine peuvent donc avoir eux-mêmes immigrés, mais ils peuvent aussi appartenir à ce qu'il est courant de nommer la « deuxième génération », voire à la troisième, pour les enfants des adultes descendants d'immigrés.

2 Langue arabe et langue française : classifications

L'arabe et le français se distinguent sur de nombreux points.

Tout d'abord, ils n'appartiennent pas aux mêmes familles linguistiques. L'arabe appartient à la famille chamito-sémitique et plus spécifiquement au groupe sémitique. Le français, lui, appartient au groupe des langues romanes, au sein de la famille indo-européenne (Leclerc, s. d.).

Au niveau phonologique, l'arabe comporte trois voyelles (a, i, u), assorties des voyelles longues leur correspondant ainsi que 26 consonnes (Kouloughli, 1994) tandis que le français compte 11 voyelles, 17 consonnes et 3 semi-voyelles. La voyelle a un statut phonologique différent dans les deux langues. En effet, si en français elle constitue un phonème à part entière, il semblerait qu'en arabe elle soit indissociable de la consonne (Al-Tamimi, 2007). Ainsi, pour des sujets arabophones, il peut être difficile de produire ou de percevoir correctement une voyelle en isolation.

La morphologie lexicale de l'arabe et du français diffère également. En français, les mots sont constitués d'un radical auquel viennent s'accoler parfois des affixes, afin de faire varier le sens ou la classe grammaticale du mot. En arabe, les mots d'une même famille se reconnaissent à leur racine. La racine d'un mot est constituée de deux ou trois consonnes, disposées dans un certain ordre, et donne une information sémantique. Les voyelles ajoutées composent le schème et apportent une information grammaticale (Kouloughli, 1994).

3 La langue arabe en France : locuteurs, enseignement et pratiques de transmission

L'analyse du recensement par l'INSEE (2012) permet de voir l'évolution de la transmission des langues au cours des générations. Ainsi, les immigrés maghrébins adultes rapportent que leurs parents leur ont parlé soit une langue autre que le français exclusivement (l'INSEE ne précise pas laquelle, mais on peut raisonnablement penser qu'il s'agit des arabes dialectaux de leurs pays respectifs, ou du berbère), soit cette langue et le français. Ils sont très rares à n'avoir entendu parler que français par leurs parents. Au moment de l'enquête, il est demandé aux immigrés, toutes origines confondues, d'évaluer leur maîtrise de la langue d'origine transmise par leurs parents. Seuls ceux dont les parents ont parlé une autre langue que le français sont sollicités. La différence de maîtrise la plus flagrante se situe entre les personnes arrivées avant l'âge de 10 ans et les autres. Arrivées avant 10 ans, elles sont près de 20% à déclarer avoir des difficultés dans la langue d'origine ; après, elles ne sont plus que 5%. En termes de couche d'immigration, la rupture se produit donc entre la couche 1 (arrivée après l'âge de 10 ans) et les couches 2 et 3 (arrivée entre 6 et 10 ans et arrivée à 5 ans ou avant). L'attrition de la langue d'origine est donc bien plus rapide que celle d'écrite par Kenji et d'Andrea (1992) pour l'espagnol, qui n'avait lieu qu'à la couche 4.

L'INSEE a également examiné la transmission de la langue d'origine aux descendants directs (les enfants de la deuxième génération). L'Annexe II présente un extrait des résultats de l'enquête menée en 2012. Même quand les deux parents sont immigrés, il est alors plus rare que seule la langue d'origine soit transmise (8% des cas pour les descendants d'Algériens contre 49% pour les immigrés, 14% des cas pour les descendants de Marocains et de Tunisiens contre 72% pour les immigrés). Lorsqu'un des parents n'est pas immigré, ce n'est presque jamais le cas. La transmission du français seul gagne du terrain et est même majoritaire lorsqu'un des parents n'est pas immigré. En revanche, lorsque les deux parents sont immigrés, la transmission conjointe des deux langues est majoritaire.

La maîtrise de cette langue d'origine par les descendants d'immigrés évolue également par rapport à celle des immigrés. Trente-cinq pourcent des descendants d'immigrés venus d'Algérie et 21 % des descendants de Marocains et de Tunisiens déclarent parler la langue d'origine de leurs parents avec difficultés. Néanmoins, la majorité des descendants dit bien parler cette langue. Seulement 13 % de descendants d'immigrés d'Algérie et 19 % de descendants d'immigrés du Maroc ou de la Tunisie déclarent lire et écrire leur langue d'origine, en plus de la parler et la comprendre. En comparaison, le taux d'immigrés déclarant savoir lire et écrire dans leur langue d'origine est toujours supérieur à 40 %, même s'il varie en fonction de l'âge d'arrivée. Ce pourcentage peut paraître faible concernant les descendants d'immigrés, mais il faut rappeler que les dialectes arabes ne s'écrivent pas. L'écriture arabe transcrit l'arabe classique, qui n'est pas la première langue de ces personnes, et qu'ils ne peuvent apprendre que dans des espaces dédiés, comme des écoles, des lieux de culte ou des associations.

Chapitre II

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

I Problématique

A la lumière des éléments théoriques développés précédemment, plusieurs constats émergent. Tout d'abord, les recherches portant sur le bilinguisme sont nombreuses, mais concernent des populations différentes de celle que nous ciblons. Ainsi, les études portant sur l'acquisition bilingue du langage se focalisent généralement sur les premières années de vie, afin de comparer les trajectoires développementales des bilingues et des monolingues, en fonction de différents facteurs. Les données sur le lexique des adolescents bilingues manquent pour connaître la suite du développement bilingue. De plus, le bilinguisme français-arabe demeure peu étudié, là où les bilinguismes anglais-espagnol aux Etats-Unis et français-anglais au Canada ont fait l'objet de nombreuses recherches. Or, le statut officiel et valorisé du français au Canada, la présence aux Etats-Unis de nombreuses écoles bilingues anglais-espagnol et la proximité formelle entre l'anglais, le français et l'espagnol rendent délicate la transposition des données produites concernant ces bilinguismes au bilinguisme français-arabe. En effet, l'arabe a en France un statut minoritaire et dévalorisé, est rarement enseigné au sein de l'Education Nationale et n'appartient pas à la même famille linguistique que le français. Le statut (Fishman, 1977), l'usage académique (Lucchini, 2005) et la proximité linguistique (Chalumeau & Efthymiou, 2012) étant des facteurs à prendre en compte dans l'étude du bilinguisme, nous nous attachons à étudier les éléments spécifiques du bilinguisme français-arabe.

Par ailleurs, la revue de littérature nous a permis d'identifier des facteurs pouvant jouer un rôle dans le développement simultané ou consécutif de deux langues. Ainsi, Kenji et d'Andrea (1992) ont montré l'attrition de la langue d'origine au fil des générations chez des adolescents mexicains aux Etats-Unis en se référant à la notion de couche d'immigration. De plus, De Houwer (2007), en étudiant les pratiques linguistiques des parents au foyer, a identifié des patterns d'input parental favorables et défavorables pour la transmission de la langue minoritaire aux enfants du foyer. Enfin, Lucchini (2005) et Cummins (1979) ont souligné l'importance du développement métalinguistique pour la stabilisation de la langue d'origine et l'essor de la seconde langue. Ces trois notions sont liées aux pratiques et à l'environnement linguistiques du jeune bilingue. Nous pensons que chez des adolescents, il est intéressant d'introduire la question de l'utilisation des langues qui, bien qu'évoquée par Pearson (2007), n'a pas été étudiée à notre connaissance.

Nous nous posons donc la question de savoir en quoi les pratiques et l'environnement linguistiques influencent les lexiques en français et en arabe de jeunes évoluant en contexte bilingue français-arabe.

II Hypothèses

1 Hypothèse théorique

Les pratiques linguistiques et le contexte linguistique (couche d'immigration, âge d'acquisition de la langue seconde et patterns d'input parental) seraient corrélés au lexique en français et en arabe de ces jeunes.

2 Hypothèses opérationnelles

H1a : Nous émettons l'hypothèse que le niveau de la couche d'immigration est corrélé négativement avec le score de dénomination en arabe.

H1b : Nous émettons l'hypothèse que le niveau de la couche d'immigration est corrélé négativement avec le score de désignation en arabe.

H2a : Nous émettons l'hypothèse que le niveau de la couche d'immigration est corrélé positivement avec le score de dénomination en français.

H2b : Nous émettons l'hypothèse que le niveau de la couche d'immigration est corrélé positivement avec le score de désignation en français.

H3a : Nous émettons l'hypothèse que pour les scores de dénomination en arabe les plus élevés, les patterns d'input parental les plus observés sont : les deux parents ne parlent que l'arabe à l'adolescent (pattern 4) ; et un parent parle seulement l'arabe à l'adolescent, l'autre parent lui parle les deux langues (pattern 1).

H3b : Nous émettons l'hypothèse que pour les scores de désignation en arabe les plus élevés, les patterns d'input parental les plus observés sont : les deux parents ne parlent que l'arabe à l'adolescent (pattern 4) ; et un parent parle seulement l'arabe à l'adolescent, l'autre parent lui parle les deux langues (pattern 1).

H4a : Nous émettons l'hypothèse que pour les scores en dénomination en arabe les plus faibles, les patterns d'input parental les plus représentés sont : les deux parents ne parlent toujours que le français au jeune (pattern 0) ; et un parent parle toujours le français au jeune, l'autre lui parle souvent le français, ou autant le français que l'arabe, ou souvent l'arabe (pattern 2).

H4b : Nous émettons l'hypothèse que pour les scores en désignation en arabe les plus faibles, les patterns d'input parental les plus représentés sont : les deux parents ne parlent toujours que le français au jeune (pattern 0) ; et un parent parle toujours le français au jeune, l'autre lui parle souvent le français, ou autant le français que l'arabe, ou souvent l'arabe (pattern 2).

H5a : Nous émettons l'hypothèse que le score d'utilisation de l'arabe est corrélé positivement avec le score de dénomination en arabe.

H5b : Nous émettons l'hypothèse que le score d'utilisation de l'arabe est corrélé positivement avec le score de désignation en arabe.

H6a : Nous émettons l'hypothèse que le score d'utilisation du français est corrélé positivement avec le score de dénomination en français.

H6b : Nous émettons l'hypothèse que le score d'utilisation du français est corrélé positivement avec le score de désignation en français.

H7a : Nous émettons l'hypothèse que les jeunes ayant assisté à des cours d'arabe ont les meilleurs scores en dénomination en arabe.

H7b : Nous émettons l'hypothèse que les jeunes ayant assisté à des cours d'arabe ont les meilleurs scores en désignation en arabe.

Chapitre III

PARTIE EXPERIMENTATION

I Participants

Notre étude porte sur 28 adolescents tout-venant. Notre échantillon est ainsi composé de 13 jeunes en classe de 4^{ème} et 15 jeunes en classe de 5^{ème}, soit au total 6 garçons et 22 filles, de 13 ans 1 mois à 15 ans 10 mois. Tous ces jeunes sont scolarisés aux collèges Le Tonkin de Villeurbanne (5 élèves inclus dans l'étude), et Théodore Monod de Bron (23 élèves inclus dans l'étude). Ce dernier collège fait partie du réseau d'éducation prioritaire (REP) de l'Education Nationale.

Ils ont été retenus auprès d'une population initiale de 35 participants après un questionnaire de première intention (Annexe III) et un entretien lors duquel nous n'avons rencontré que les jeunes eux-mêmes, individuellement.

Leur participation est volontaire ; nous avons obtenu l'accord de leurs parents, contactés par une lettre explicative (Annexe IV), et celui des principaux des collèges concernés.

Tous sont bilingues français-arabe ; l'un de leur parent au moins parle arabe, dialectal et/ou littéral. Toutefois, par souci d'homogénéité de l'échantillon, nous avons exclu les adolescents multilingues.

Il s'agit d'adolescents tout-venant, sans trouble neurologique. Nous n'avons rencontré que les jeunes eux-mêmes et n'avons donc pas eu les moyens de vérifier si les participants qui nous disaient avoir déjà été chez l'orthophoniste avaient eu, ou non, un diagnostic de trouble du langage. En outre, la majorité des jeunes concernés par une prise en charge orthophonique ne savait pas nous en expliquer la raison. Les 4 jeunes concernés par une prise en charge orthophonique (13 prises en charge orthophoniques dont 4 antécédents probables de troubles du langage) ont été inclus à l'étude.

Les tableaux I, II, et III ainsi que les figures I et II résument les caractéristiques socio-culturelles de l'échantillon : caractéristiques des fratries, nationalités des jeunes et des parents, type d'arabe utilisé par les jeunes lors des épreuves de lexique en production, répartition des bilinguismes, et répartition des catégories socioprofessionnelles des parents.

Fratrie	n	Place dans la fratrie	n
De 3 ou plus	25	Aînés	8
De 2	2	Position intermédiaire	12
		Benjamins	7
Enfant unique	1		

Tableau I. Caractéristiques des fratries

Concernant la nationalité, nous avons découvert qu'il s'agit d'un concept flou pour la majorité des adolescents rencontrés : ils ne savaient pas quoi répondre, sans aide, à la question « Quelle est ta nationalité ? ». Les données récoltées sont donc à considérer avec précaution.

	Française	Bi-nationalité : franco-...	Autre nationalité	Cas particuliers
Jeune	16	8	3	1 (triple nationalité : française, tunisienne et algérienne)
Mère	5	12	11	–
Père	7	14	7	–

Tableau II. Nationalités des jeunes et des parents, d'après les adolescents

Type d'arabe	n
Arabe algérien	18
Arabe marocain	4
Arabe tunisien	3
Arabe libyen	1
Arabe libanais	1
Arabe littéraire	1

Tableau III. Répartition des jeunes selon le type d'arabe utilisé lors des épreuves de lexique

Concernant le développement linguistique des participants, les tranches d'âges d'acquisition (dès la naissance, avant 3 ans, entre 3 et 6 ans, entre 6 et 10 ans, après 10 ans) ont été décidées d'après les jalons importants du parcours scolaire de l'enfance (entrée en maternelle, âge obligatoire d'instruction, entrée en enseignement secondaire). La figure I présente la répartition des types de bilinguisme des jeunes de l'échantillon. Seize jeunes présentent un bilinguisme simultané : ils ont entendu à la fois du français et de l'arabe dès leur naissance. Quant aux 12 autres, 5 d'entre eux ont entendu seulement du français dès leur naissance (3 ont été en contact avec la langue arabe pour la première fois entre l'âge de 3 et 6 ans, et 2 entre 6 et 10 ans) et 7 ont entendu seulement de l'arabe dès leur naissance (4 ont été en contact avec la langue française pour la première fois avant l'âge de 3 ans, et 3 entre 3 et 6 ans). Dans notre échantillon, aucun enfant n'a rencontré sa deuxième langue après l'âge de 10 ans.

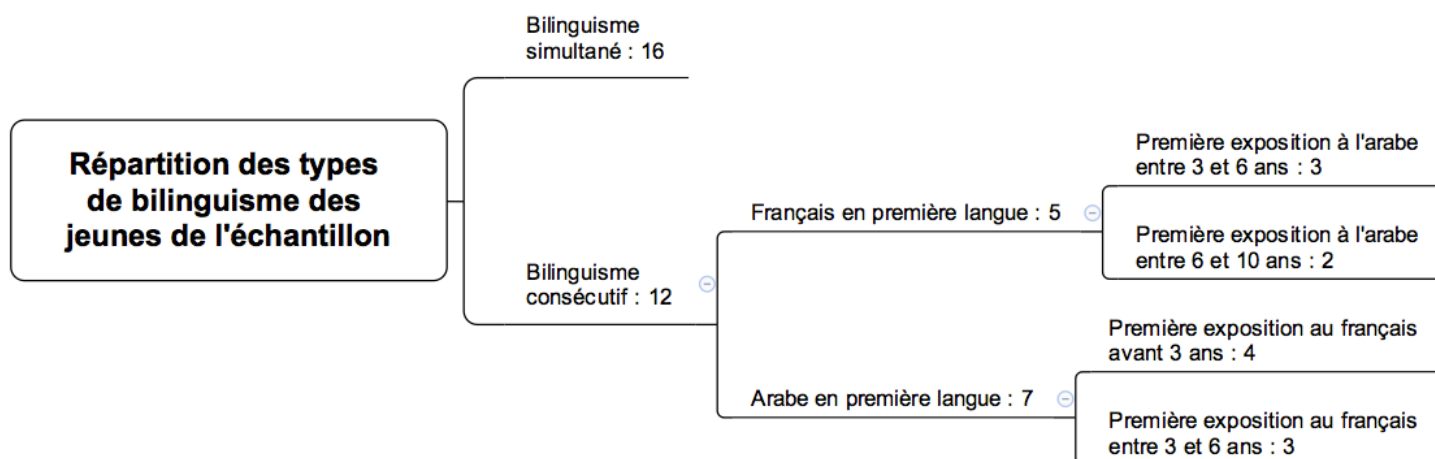


Figure I. Répartition des types de bilinguisme parmi les jeunes de l'échantillon

Concernant la répartition des catégories socioprofessionnelles des parents des participants, la majorité des mères sont employées (14) et la majorité des pères sont sans activité professionnelle (9). Parmi les 14 autres mères, 9 sont sans activité professionnelle, 2 sont artisans, commerçantes ou chefs d'entreprise, 1 est cadre ou exerce une profession intellectuelle supérieure, 1 exerce une profession intermédiaire et 1 est ouvrière. Parmi les 19 autres pères, 4 sont artisans, commerçants ou chefs d'entreprise, 4 exercent une profession intermédiaire, 4 sont employés, 3 sont cadres ou exercent une profession

intellectuelle supérieure, 3 sont retraités et 1 est ouvrier. Nous notons que l'un des jeunes ne connaissait pas la profession de son père.

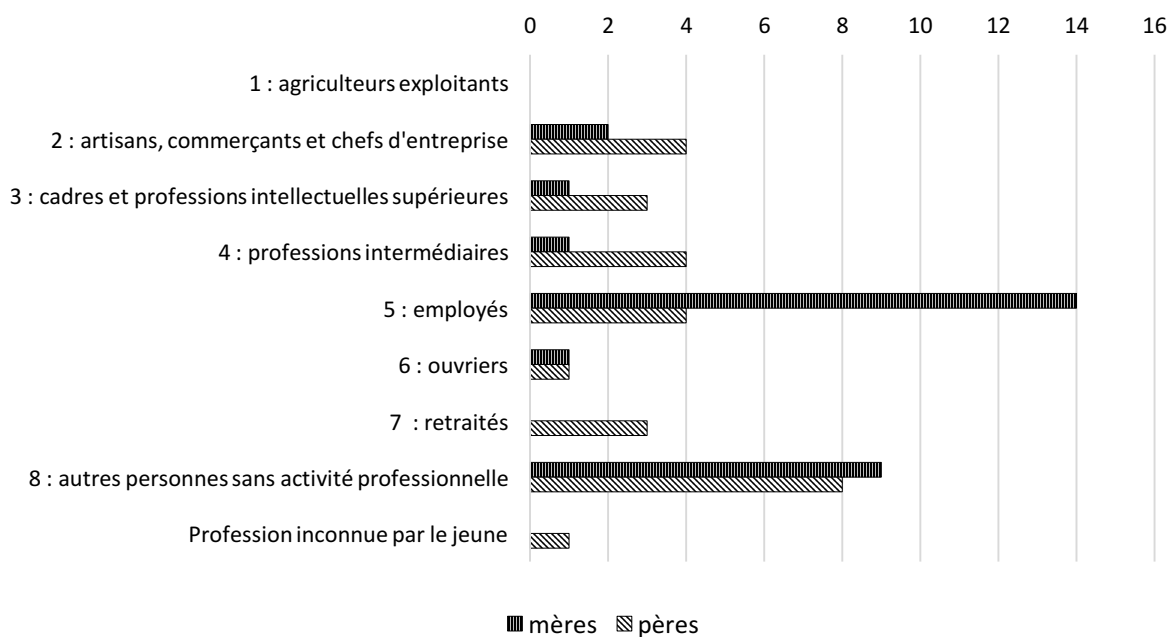


Figure II. Répartition des catégories socioprofessionnelles des parents d'après la Nomenclature INSEE PCS-2003

II Matériel

Nous avons soumis les participants à des épreuves de désignation et de dénomination dans leurs deux langues afin d'évaluer leur lexique, puis nous leur avons présenté un questionnaire permettant de cerner leurs contextes et pratiques linguistiques.

1 Evaluation du lexique dans les deux langues

Nous avons partiellement utilisé le Test de Langage Oral Complexe pour Collégiens (TLOCC) (Maurin, 2006) pour l'évaluation du lexique en français, dans sa forme initiale et sans modification, tant pour la présentation des items que pour les consignes données aux jeunes. Il s'agit d'un outil d'évaluation orthophonique qui teste d'une part le vocabulaire en expression et en compréhension et d'autre part la phrase sur le plan de la morphologie et du sens. Les épreuves de désignation et de dénomination sont chacune composées de 4 séries de 10 images réparties sur des planches. Ce sont les mêmes planches et donc les mêmes items pour les deux épreuves.

Le LABBEL est un logiciel édité par la société Gérip (Beland & Mimouni, 2012) permettant l'évaluation de toutes les composantes du langage (phonologie, lexique, morphosyntaxe) dans la langue arabe, sur les versants de la compréhension et de l'expression, en modalités orale et écrite. Les épreuves ne sont pas étalonnées. L'Annexe V présente l'ensemble des épreuves du LABBEL, en détaillant le nombre d'items qu'il est possible de présenter. L'arabe utilisé dans ce logiciel est l'arabe littéraire uniquement. Nous avons extrait les items que nous souhaitions étudier et les sons associés et nous les avons intégrés dans un diaporama.

1.1 Epreuves de désignation

1.1.1 En Français

Pour cette épreuve, l'adolescent doit désigner l'image correspondant au mot présenté oralement par l'examineur. Ce subtest est composé de 40 items. La variable dépendante est le score de désignation, qui correspond au nombre d'images correctement désignées.

1.1.2 En arabe

Pour cette épreuve, l'adolescent voit apparaître deux images sur l'écran de l'ordinateur et entend un mot prononcé en arabe littéraire par le logiciel, pour lequel il n'existe pas d'épreuve en arabe dialectal. Il doit désigner l'image correspondant au mot entendu. La répétition du stimulus audio est possible et illimitée si le participant la souhaite. Ce subtest est composé de 30 items. Huit d'entre eux sont communs à l'épreuve de dénomination en arabe. La variable dépendante est le score de désignation, qui correspond au nombre d'images correctement désignées.

1.2 Epreuves de dénomination

1.2.1 En français

Pour cette épreuve, l'adolescent doit dénommer oralement l'image pointée par l'examineur. Ce subtest est composé de 40 items. Cette épreuve donne lieu à un score de dénomination. La variable dépendante est le score de dénomination, qui correspond au nombre d'images correctement dénommées.

1.2.2 En arabe

Pour cette épreuve, l'adolescent doit dénommer oralement, dans l'arabe qu'il connaît le mieux, l'image qui s'affiche à l'écran. Ce subtest est composé de 40 items. La variable dépendante est le score de dénomination, qui correspond au nombre d'images correctement dénommées.

2 Pratiques et contextes linguistiques : questionnaire

Afin de cerner les pratiques linguistiques et les différents contextes d'utilisation du français et de l'arabe par les jeunes, un questionnaire a été élaboré. Il se base en partie sur ceux mis au point par Akinci (2015), Kenji et d'Andrea (1992) et Witko (2012, pp.499-500). Le questionnaire de Witko est une grille qualitative permettant de recueillir des informations sur l'histoire de la famille, l'environnement et les pratiques linguistiques. Dans la présente étude, le questionnaire est organisé en 3 parties : Données sociodémographiques et identitaires, Développement linguistique et Environnement linguistique actuel.

Les questions posées ont permis de renseigner les couches d'immigration des jeunes, leurs patterns d'input parental, leurs scores d'utilisation des deux langues, ainsi que de savoir s'ils ont suivi un apprentissage formel de l'arabe et de connaître les types de motivations qu'ils ont à utiliser telle ou telle langue selon les situations.

Ce questionnaire est présenté dans son intégralité en Annexe VI.

2.1 Couches d'immigration

Pour établir la couche d'immigration du jeune d'après le modèle de Kenji et d'Andrea (1992), il est nécessaire de connaître les pays de naissance du jeune, de ses parents et de ses grands-parents. Une précision sur l'âge d'arrivée du jeune en France était demandée si le jeune était né à l'étranger, dans le même but, d'où les tranches d'âges proposées (à 5 ans ou avant, entre 6 et 10 ans, après 10 ans).

La classification de Kenji et d'Andrea (1992) concernant le modèle migratoire des Mexicains aux Etats-Unis, a été librement adaptée au modèle migratoire français des populations arabophones pour pouvoir l'appliquer au mieux. Le tableau IV présente l'adaptation libre des couches d'immigration du modèle migratoire français des populations arabophones par rapport aux caractéristiques des couches d'immigration initiales.

Couches d'immigration	D'après Kenji et d'Andrea	Adaptation à la population de notre étude
Couche 1	Enfant né au Mexique, arrivé aux Etats-Unis à 10 ans	Enfant né à l'étranger, arrivé en France après 10 ans
Couche 2	Enfant né au Mexique, arrivé aux Etats-Unis entre 6 et 10 ans	Enfant né à l'étranger, arrivé en France entre 6 et 10 ans
Couche 3	Enfant né au Mexique, arrivé aux Etats-Unis avant 6 ans	Enfant né à l'étranger, arrivé en France à 6 ans ou avant
Couche 4	Enfant né aux Etats-Unis, les deux parents nés au Mexique	Enfant né en France, les deux parents nés à l'étranger
Couche 5	Enfant né aux Etats-Unis, au moins un des deux parents né aux Etats-Unis	Enfant né en France, au moins un parent né en France
Couche 6	Enfant né aux Etats-Unis, au moins un parent et les grands-parents associés nés aux Etats-Unis	Enfant né en France, au moins un parent et les grands-parents associés nés en France

Tableau IV. Adaptation libre des couches d'immigration d'après Kenji et d'Andrea (1992)

2.2 Patterns d'input parental

Le pattern d'input parental de chaque jeune a été établi à partir de ses réponses aux questions portant sur les langues utilisées par chacun de ses parents pour s'adresser à lui : toujours le français, souvent le français, autant le français que l'arabe, souvent l'arabe, toujours l'arabe.

Nous nous sommes basées sur les patterns (1 à 4) dégagés par De Houwer (2007). Deux patterns ont été ajoutés (0 et 5) pour les ajuster à la situation des jeunes rencontrés. En effet, De Houwer (2007) considère les langues parlées à la maison en général ; la présente étude ne prend en compte que les langues utilisées lorsque les parents s'adressent directement au jeune. Le tableau V présente l'adaptation des patterns d'input parentaux par rapport à l'étude de De Houwer (2007).

Patterns d'input parentaux	D'après De Houwer (2007)	Adaptation à la présente étude
Pattern 0	–	Les deux parents ne parlent toujours que le français au jeune.
Pattern 1	Un parent parle les deux langues et l'autre uniquement la langue minoritaire.	Un parent parle toujours l'arabe au jeune, l'autre lui parle souvent le français (mais parfois aussi l'arabe), ou autant le français que l'arabe, ou souvent l'arabe (mais parfois aussi le français).
Pattern 2	Un parent parle les deux langues et l'autre seulement le néerlandais (la langue majoritaire).	Un parent parle toujours le français au jeune, l'autre lui parle souvent le français (mais parfois aussi l'arabe), ou autant le français que l'arabe, ou souvent l'arabe (mais parfois aussi le français).
Pattern 3	Les deux parents parlent les deux langues.	Les deux parents parlent les deux langues ; aucun parent ne parle que toujours le français ou que toujours l'arabe au jeune.
Pattern 4	Les deux parents parent seulement la langue minoritaire.	Les deux parents ne parlent toujours que l'arabe au jeune.
Pattern 5	–	Un parent parle toujours le français au jeune, et l'autre toujours l'arabe.

Tableau V. Adaptation libre des patterns d'input parentaux d'après De Houwer (2007)

2.3 Scores d'utilisation des langues

Les scores d'utilisation des langues ont été créés spécifiquement pour cette étude. Le but était de quantifier la part d'arabe et la part de français utilisées par les jeunes. Les fréquences d'utilisation des deux langues dans différents contextes ont été comparées, puis un pourcentage total d'utilisation dans chaque langue a été calculé en prenant en compte les situations de langage de chacun. Cela a permis d'aboutir à un score d'utilisation de l'arabe et à un score d'utilisation du français. La procédure complète du calcul des scores d'utilisation est détaillée dans l'Annexe VII.

2.3.1 Format des réponses

Pour les situations touchant aux domaines Domicile et aux Médias, le jeune devait déterminer si la langue utilisée est toujours le français, souvent le français, autant le français que l'arabe, souvent l'arabe ou toujours l'arabe.

Les situations du domaine Société étaient présentées différemment. Le jeune devait déterminer à quelle fréquence il utilise chaque langue dans chaque contexte : tous les jours, plusieurs fois par semaine, une fois par semaine, plusieurs fois par mois, une fois par mois, plusieurs fois par an, une fois par ans ou jamais. Dans chaque cas, il devait ensuite nous expliquer pour quelle(s) raison(s) cela se passait ainsi. Les choix possibles étaient : j'aime cette langue ; j'aime parler cette langue avec ces personnes ou dans ce contexte ; je n'aime pas parler l'autre langue avec ces personnes ou dans ce contexte ; je sais exprimer facilement mes idées dans cette langue ; j'ai plus de difficultés à exprimer mes idées dans

l'autre langue ; mes interlocuteurs s'adressent à moi dans cette langue ; mes interlocuteurs ne connaissent pas l'autre langue ; mes interlocuteurs refusent de parler l'autre langue ; mes interlocuteurs veulent que je parle cette langue ; mes parents veulent que je parle cette langue avec ces personnes ou dans ce contexte ; tout le monde doit parler cette langue dans ce contexte.

2.3.2 Situations abordées

Le domaine Domicile comprend les langues parlées de la mère au jeune, du jeune à la mère, du père au jeune, et du jeune au père. Le domaine Médias comprend les langues utilisées pour regarder la télévision, pour écouter la radio, pour regarder des films ou des séries, pour lire des journaux ou des magazines, pour lire des livres ou des bandes dessinées, pour envoyer des SMS, pour échanger sur Facebook, sur Skype, Twitter, Instagram, sur les autres réseaux sociaux et pour consulter les forums. Le domaine Société aborde les langues utilisées avec la famille élargie (personnes de la famille n'habitant pas ou plus au domicile), avec les pairs, au lieu de culte, et au sein d'associations d'immigrés.

2.4 Apprentissage formel de l'arabe

Il était ici question de savoir si le jeune avait suivi ou suivait toujours un enseignement formel mais hors scolaire de la langue arabe.

2.5 Motivations d'utilisation des langues

Pour chaque situation d'utilisation des langues, les raisons pour lesquelles le jeune utilisait telle ou telle langue ont été creusées, en lui demandant pourquoi il utilisait cette langue dans tel contexte. Les différentes raisons ont été rassemblées en trois types de motivations principales : le goût pour la langue, le sentiment de compétence et l'adaptation au contexte linguistique. Le tableau VI présente les réponses possibles correspondant à chaque catégorie de motivation.

Goût pour la langue	Sentiment de compétence	Adaptation au contexte linguistique
J'aime cette langue.	Je sais exprimer facilement mes idées dans cette langue.	Mes interlocuteurs s'adressent à moi dans cette langue.
J'aime parler cette langue avec ces personnes ou dans ce contexte.	J'ai plus de difficultés à exprimer mes idées dans l'autre langue.	Mes interlocuteurs ne connaissent pas l'autre langue.
Je n'aime pas parler l'autre langue avec ces personnes ou dans ce contexte.		<p>Mes interlocuteurs refusent de parler l'autre langue.</p> <p>Mes interlocuteurs veulent que je parle cette langue.</p> <p>Mes parents veulent que je parle cette langue avec ces personnes ou dans ce contexte.</p> <p>Tout le monde doit parler cette langue dans ce contexte.</p>

Tableau VI. Détail des catégories de motivation

Pour chaque situation et chaque langue, le nombre d'occurrence des réponses de chaque catégorie de motivation a été additionné. Un pourcentage pour chaque catégorie et chaque langue, en prenant en compte les situations de langage de chacun a été calculé.

III Procédure

Les expérimentations ont eu lieu dans les collèges, sur le temps scolaire, en situation duelle avec l'une ou l'autre des deux expérimentatrices et dans des classes vides.

La moitié des jeunes ($n = 14$) a d'abord passé l'évaluation du lexique en français puis en arabe, et l'autre moitié en arabe puis en français. Chaque jeune utilisait l'arabe de son choix. Pour chaque langue, la désignation était présentée avant la dénomination, comme le préconise le protocole du TLOCC (Maurin, 2006). Ensuite seulement venait le questionnaire, qui était rempli par l'expérimentatrice en discutant avec le jeune. Chaque passation durait environ cinquante minutes. Par souci d'éthique, s'il s'avérait en cours de passation que le jeune ne correspondait pas au profil recherché, l'expérimentation était menée jusqu'à son terme sans avertir l'adolescent. Les données étaient ensuite simplement inutilisées.

Chapitre IV

PRESENTATION DES RESULTATS

Afin d'analyser nos données, diverses analyses ont été menées. Nous avons tout d'abord examiné la corrélation entre la couche d'immigration et le lexique de chaque langue en compréhension et en expression (soit les scores de désignation et de dénomination, en arabe et en français). Nous nous attendions d'une part à ce que les scores de dénomination et de désignation en arabe diminuent lorsque le niveau de couche d'immigration augmente. Nous nous attendions d'autre part à ce que les scores de lexique en français augmentent lorsque le niveau de couche d'immigration augmente.

Nous avons ensuite décrit la répartition des patterns d'input parental parmi les meilleurs scores de dénomination en arabe puis parmi les meilleurs scores de désignation en arabe. Nous nous attendions à ce que les patterns d'input parental les plus représentés pour les meilleurs scores de lexique en arabe soient les patterns 1 (un parent parle seulement l'arabe à l'adolescent, l'autre parent lui parle les deux langues) et 4 (les deux parents ne parlent que l'arabe à l'adolescent).

Nous avons aussi décrit la répartition des patterns d'input parental parmi les plus faibles scores de dénomination en arabe puis parmi les plus faibles scores de désignation en arabe. Nous nous attendions à ce que les patterns d'input parental les plus représentés pour les plus faibles scores de lexiques en arabe soient les patterns 0 (les deux parents ne parlent toujours que le français au jeune) et 2 (un parent parle toujours le français au jeune, l'autre lui parle souvent le français, ou autant le français que l'arabe, ou souvent l'arabe).

Nous avons ensuite examiné la corrélation entre l'utilisation des langues et le lexique de chaque langue en compréhension et en expression (soit les scores de désignation et de dénomination, en arabe et en français). Nous nous attendions à ce que les scores de lexique de chaque langue augmentent lorsque l'utilisation des langues respectives augmente.

Nous nous sommes par la suite intéressées à l'effet des cours d'arabe sur les scores de dénomination et de désignation en arabe. Nous avons pour cela comparé les scores de dénomination et de désignation en arabe des jeunes ayant assisté à des cours à ceux des jeunes n'y ayant jamais assisté. Nous nous attendions à trouver les meilleurs scores de lexique en arabe pour les participants ayant suivi un apprentissage formel de l'arabe.

Pour finir, nous avons réalisé une analyse descriptive des types de motivation évoquées par les jeunes pour l'utilisation de chacune de leur langue.

Avant de présenter les résultats obtenus, nous détaillons les statistiques descriptives concernant les scores de lexique et les scores d'utilisation, qui sont aussi rassemblées dans le tableau VII.

Les scores de dénomination en arabe (moyenne = 15,29/40, ET = 9,56) ont une valeur médiane de 11,5. Les scores de désignation en arabe (moyenne = 21,07/30, ET = 4,56) ont une valeur médiane de 21. Les scores de dénomination en français (moyenne = 12,64/40, ET = 6,95) ont une valeur médiane de 11. Les scores de désignation en français (moyenne = 20,39/40, ET = 6,77) ont une valeur médiane de 21.

Les scores d'utilisation de l'arabe (moyenne = 20,92%, ET = 9,82) ont une valeur médiane de 19,58. Les scores d'utilisation du français (moyenne = 79,08%, ET = 9,82) ont une valeur médiane de 80,42.

		Moyenne	Ecart-type	Médiane
Scores de lexique : arabe	Dénomination	15,29 / 40	9,56	11,5
	Désignation	21,07 / 30	4,56	21
Scores de lexique : français	Dénomination	12,64 / 40	6,95	11
	Désignation	20,39 / 40	6,77	21
Scores d'utilisation	Arabe	20,92 %	9,82	19,58
	Français	79,08 %	9,82	80,42

Tableau VII. Scores de lexique en dénomination et désignation, et scores d'utilisation

I Couches d'immigration

Nos hypothèses sont que le niveau de la couche d'immigration est corrélé négativement avec le score de dénomination en arabe (H1a), et que le niveau de la couche d'immigration est corrélé négativement avec le score de désignation en arabe (H1b), mais aussi que le niveau de la couche d'immigration est corrélé positivement avec le score de dénomination en français (H2a) et que le niveau de la couche d'immigration est corrélé positivement avec le score de désignation en français (H2b).

La figure III montre la répartition des couches d'immigration parmi les 28 participants. Les couches d'immigration les plus représentées sont la couche 5 (12 jeunes) et la couche 4 (11 jeunes). Deux jeunes sont de la couche 6. Il n'y a qu'un seul jeune qui soit de la couche 1, un seul de la couche 2 et un seul de la couche 3.

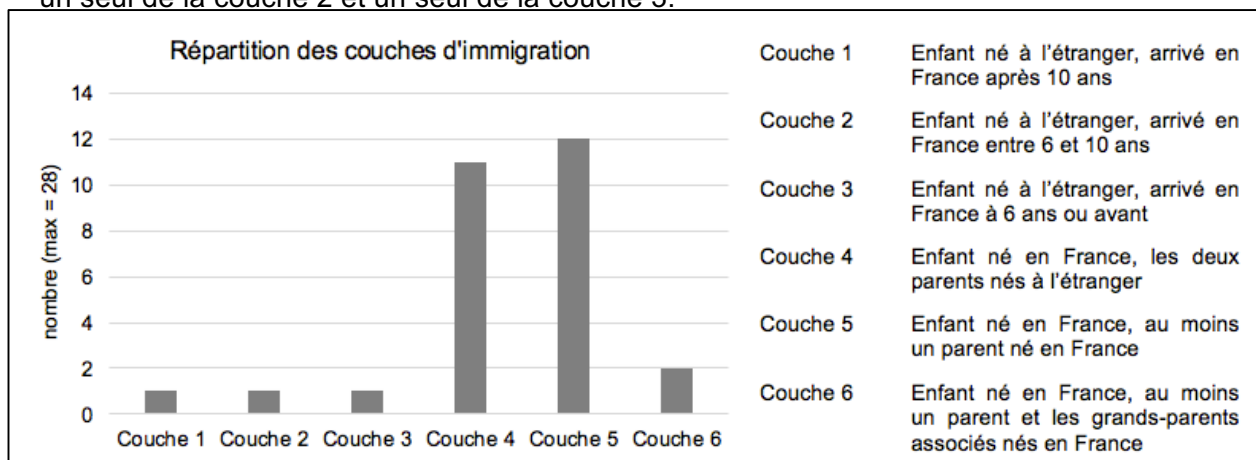


Figure III. Répartition des couches d'immigration parmi les 28 participants

Le tableau IX présente les corrélations entre les niveaux de couches d'immigration, les scores de dénomination en arabe et ceux de désignation en arabe.

	1	2	3
1. Couches d'immigration	-	-.39*	-.42*
2. Dénomination en arabe		-	.76*
3. Désignation en arabe			-

* $p < .05$

Tableau VIII. Corrélations entre les niveaux de couches d'immigration et les épreuves de dénomination et de désignation en arabe

Les niveaux de couches d'immigration sont corrélés négativement et significativement avec les scores de dénomination en arabe ($r = -.39, p < .05$) et avec les scores de désignation en arabe ($r = -.42, p < .05$). Par ailleurs, les scores de dénomination en arabe et ceux de désignation en arabe sont corrélés positivement et significativement ($r = .76, p < .05$).

Le niveau de couche d'immigration est corrélé négativement et significativement avec les deux scores de lexique en arabe. En d'autres termes, plus le jeune est éloigné temporellement de l'expérience de migration, moins son lexique en arabe est étendu. Nos hypothèses selon lesquelles les niveaux de couches d'immigration sont corrélés négativement avec le score en dénomination et le score en désignation en arabe (H1a et H1b) sont donc validées.

Le tableau X présente les corrélations entre les niveaux de couches d'immigration, les scores de dénomination en français et ceux de désignation en français.

	1	2	3
1. Couches d'immigration	-	.40*	.45*
2. Dénomination en français		-	.86
3. Désignation en français			-

* $p < .05$

Tableau IX. Corrélations entre les niveaux de couches d'immigration et les épreuves de dénomination et de désignation en français

Les niveaux de couches d'immigration sont corrélés positivement et significativement avec les scores de dénomination en français ($r = .40, p < .05$) et avec les scores de désignation en français ($r = .45, p < .05$). Par ailleurs, les scores de dénomination en français et ceux de désignation en français sont corrélés positivement mais de manière non significative ($r = .86, ns$).

Le niveau de couche d'immigration est corrélé positivement et significativement avec les deux scores de lexique en français. Cela signifie donc que plus l'arrivée d'un jeune ou de ses ascendants sur le sol français est ancienne, plus son lexique en français est étendu en moyenne. Nos hypothèses selon lesquelles les niveaux de couche d'immigration sont corrélés positivement avec le score en dénomination et le score en désignation en français (H2a et H2b) sont donc validées.

II Patterns d'input parental

Nos hypothèses sont d'une part que pour les scores de dénomination en arabe les plus élevés, les patterns d'input parental les plus observés sont : les deux parents ne parlent que l'arabe à l'adolescent (pattern 4) ; et un parent parle seulement l'arabe à l'adolescent, l'autre parent lui parle les deux langues (pattern 1) (H3a) ; et que pour les scores de désignation en arabe les plus élevés, les patterns d'input parental les plus observés sont : les deux parents ne parlent que l'arabe à l'adolescent (pattern 4) ; et un parent parle seulement l'arabe à l'adolescent, l'autre parent lui parle les deux langues (pattern 1) (H3b). D'autre part, nos hypothèses sont aussi que pour les scores en dénomination en arabe les plus faibles, les patterns d'input parental les plus représentés sont : les deux parents ne parlent toujours que

le français au jeune (pattern 0) ; et un parent parle toujours le français au jeune, l'autre lui parle souvent le français, ou autant le français que l'arabe, ou souvent l'arabe (pattern 2) (H4a) ; et que pour les scores en désignation en arabe les plus faibles, les patterns d'input parental les plus représentés sont : les deux parents ne parlent toujours que le français au jeune (pattern 0) ; et un parent parle toujours le français au jeune, l'autre lui parle souvent le français, ou autant le français que l'arabe, ou souvent l'arabe (pattern 2) (H4b).

La figure IV montre la répartition des patterns d'input parental parmi les 28 participants. Le pattern le plus représenté est le pattern 3 (10 jeunes), puis viennent les patterns 1 et 2 (6 jeunes). Le pattern 0 est représenté par deux jeunes. Les patterns 4 et 5 sont chacun représentés seulement par un jeune.

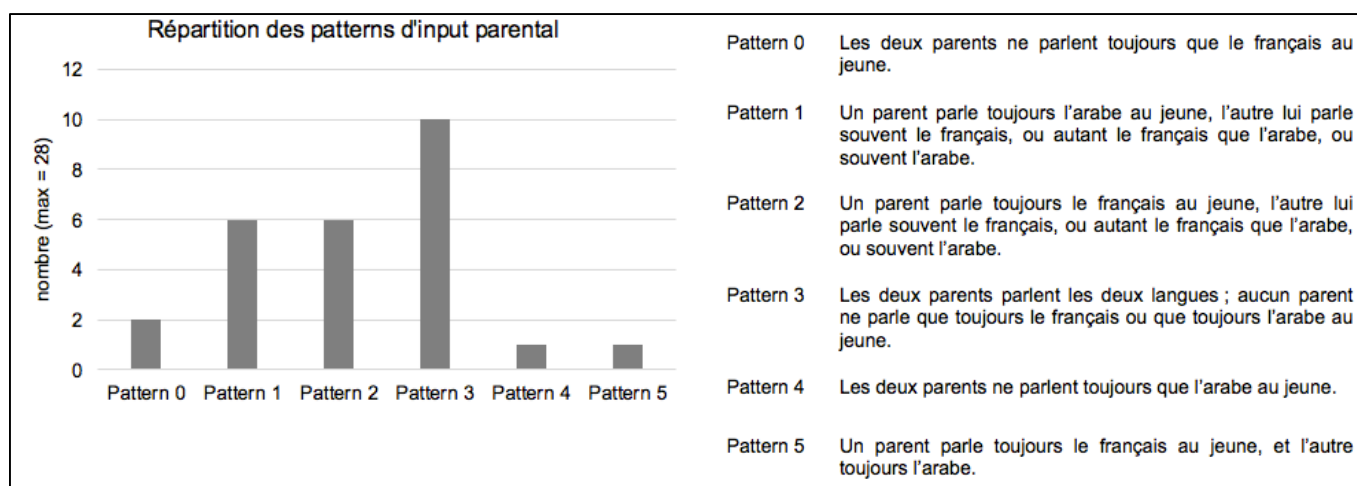


Figure IV. Répartition des patterns d'input parental parmi les 28 participants

L'analyse porte sur quatre groupes. Le groupe des Bons Dénominateurs Arabe, qui inclue les participants dont les scores de dénomination en arabe sont strictement supérieurs à la médiane (soit $>11,50/40$), c'est-à-dire 14 jeunes (moyenne = $23,21/40$, ET = 6,58). Le groupe des Bons Désignateurs Arabe, qui inclue les participants dont les scores de désignation en arabe sont strictement supérieurs à la médiane (soit $>21/30$), c'est-à-dire 13 jeunes (moyenne = $25,23/30$, ET = 2,20). Le groupe des Faibles Dénominateurs Arabe, qui inclue les participants dont les scores de dénomination en arabe sont strictement inférieurs à la médiane (soit $<11,50/40$), c'est-à-dire 14 jeunes (moyenne = $7,36/40$, ET = 3,36). Le groupe des Faibles Désignateurs Arabe, qui inclue les participants dont les scores de désignation en arabe sont strictement inférieurs à la médiane (soit $<21/30$), c'est-à-dire 13 jeunes (moyenne = $16,92/30$, ET = 2,14). Le tableau XII rassemble les statistiques descriptives de ces quatre groupes.

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
Bons Dénominateurs Arabe	14	23,21 / 40	6,58
Faibles Dénominateurs Arabe	14	7,36 / 40	3,36
Bons Désignateurs Arabe	13	25,23 / 30	2,20
Faibles Désignateurs Arabe	13	16,92 / 30	2,14

Tableau X. Scores en désignation et en dénomination des groupes de Bons et Faibles Dénominateurs et Désignateurs Arabe

La figure V présente la répartition des patterns d'input parental des Bons Dénominateurs Arabe. Le pattern 3 est clairement le plus représenté pour ces jeunes. Les patterns 1 et 2 sont représentés de manière équivalente. Les patterns 0 et 4 arrivent ensuite, représentant une part égale. Le pattern 5 n'est pas représenté.

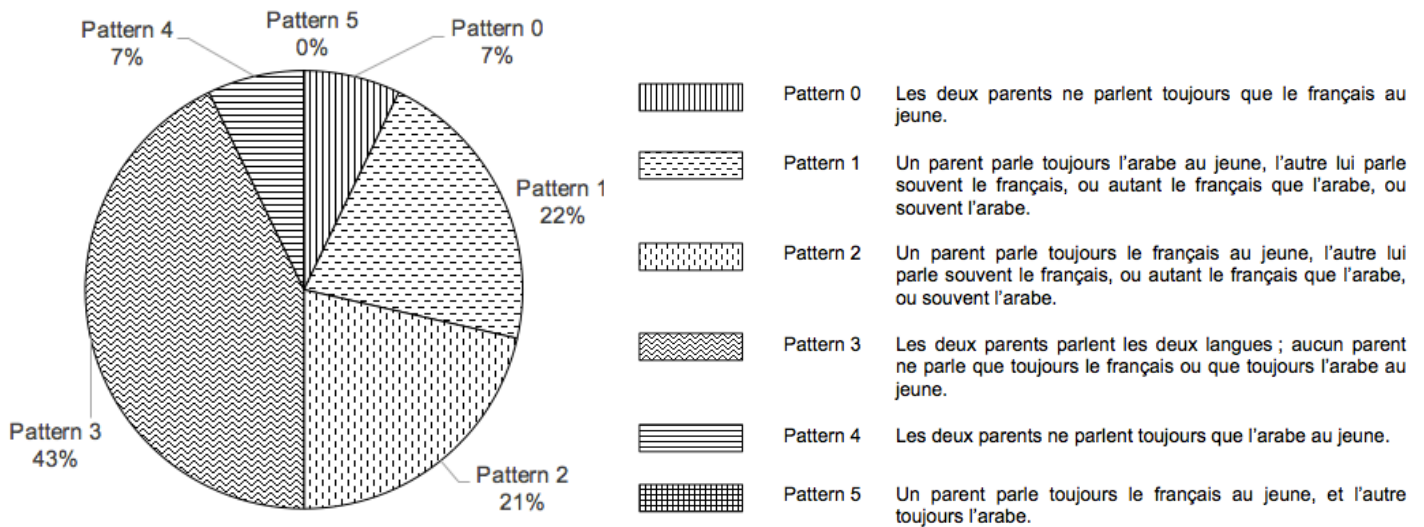


Figure V. Répartition des patterns d'input parental des Bons Dénominateurs Arabe

La figure VI présente la répartition des patterns d'input parental des Bons Désignateurs Arabe. Le pattern 3 est très largement le plus représenté pour ces jeunes. Le pattern 1 arrive ensuite, puis le pattern 2. Enfin, les patterns 4 et 5 représentent une part égale mais moindre. Le pattern 0 n'est pas représenté.

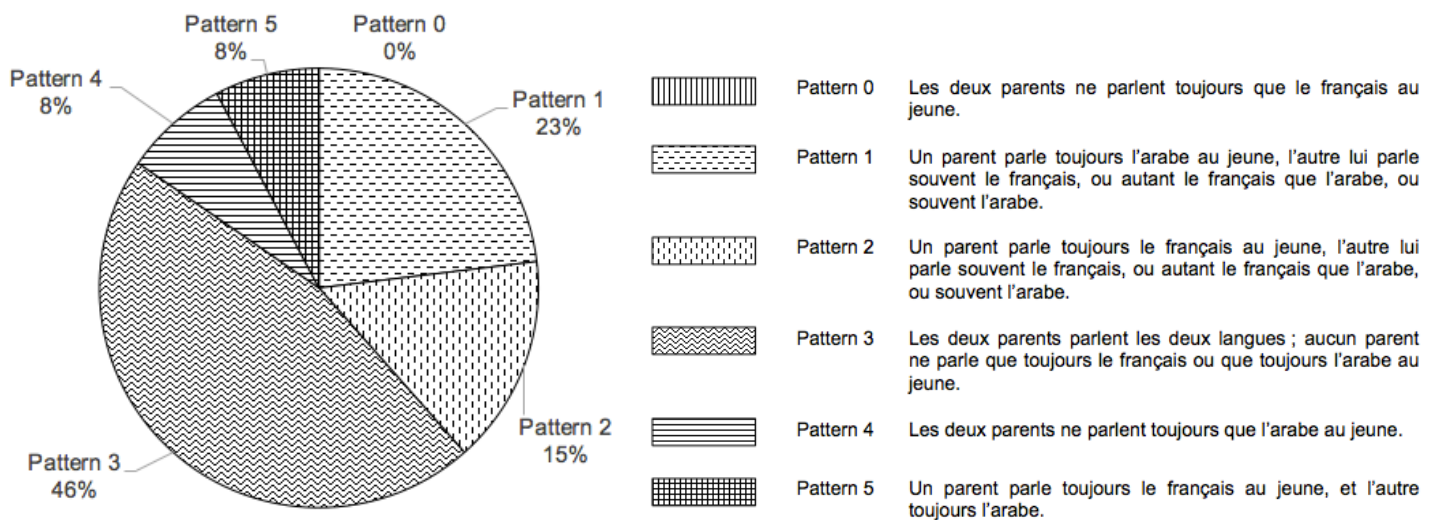


Figure VI. Répartition des patterns d'input parental des Bons Désignateurs Arabe

La figure VII présente la répartition des patterns d'input parental des Faibles Dénominateurs Arabe. Le pattern 2 est le plus représenté pour ces jeunes, suivi du pattern 3 et du pattern 1. Les patterns 0 et 5 représentent une part égale mais nettement moins importante. Le pattern 4 n'est pas représenté.

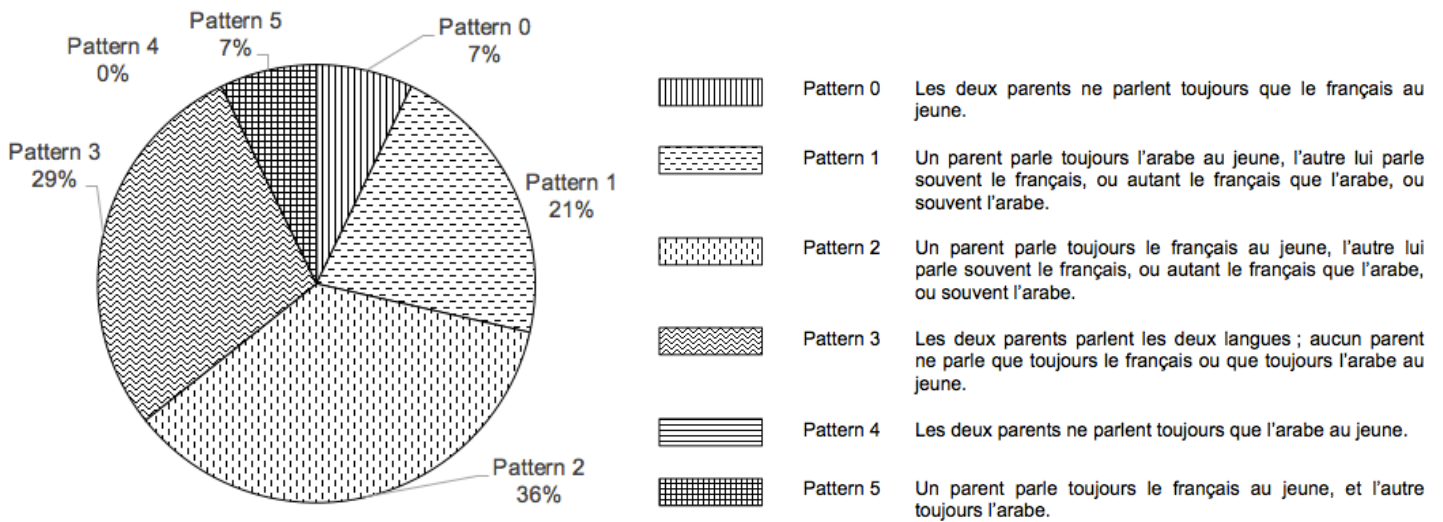


Figure VII. Répartition des patterns d'input parental des Faibles Dénominateurs Arabe

La figure VIII présente la répartition des patterns d'input parental des Faibles Désignateurs Arabe. Le pattern 2 est nettement le plus représenté pour ces jeunes. Les patterns 1 et 3 représentent également des parts importantes, et équivalentes. Le pattern 0 arrive ensuite, en dernière position mais avec une part tout de même conséquente. Les patterns 4 et 5 ne sont pas représentés.

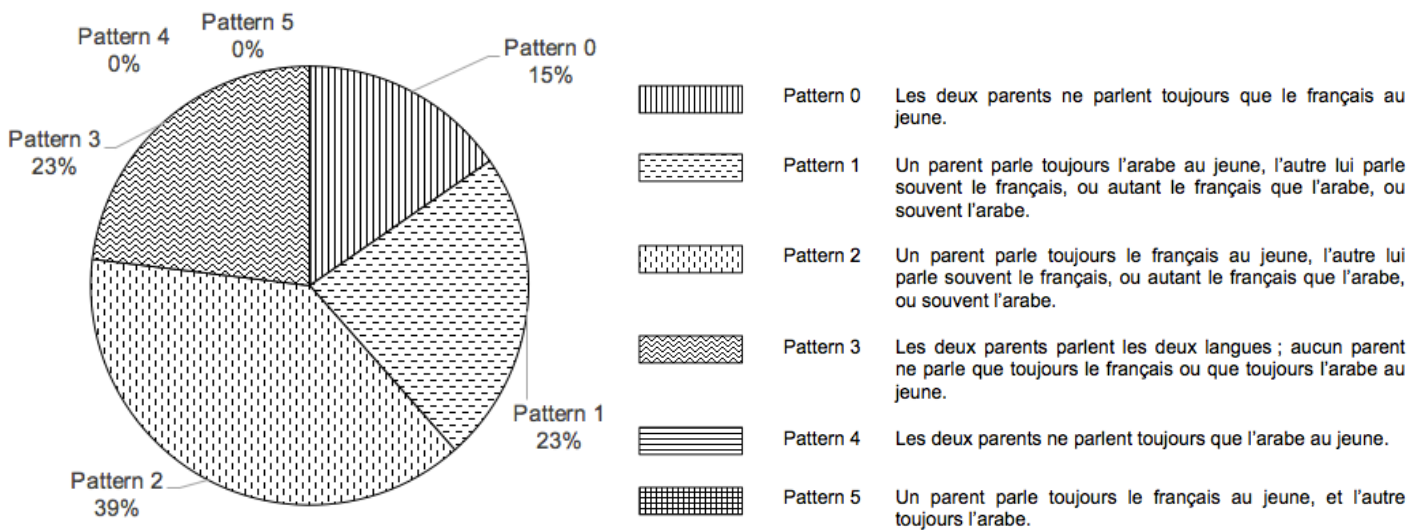


Figure VIII. Répartition des patterns d'input parental des Faibles Désignateurs Arabe

Nos hypothèses concernant les patterns d'input parental les plus représentés parmi les adolescents ayant les meilleurs scores de dénomination et de désignation en arabe (H3a et H3b), et parmi ceux ayant les moins bons scores (H4a et H4b) ne sont donc que partiellement validées.

III Liens entre scores d'utilisation, de dénomination et de désignation

Nos hypothèses sont d'une part que le score d'utilisation de l'arabe est corrélé positivement avec le score de dénomination en arabe (H5a) et que le score d'utilisation de l'arabe est corrélé positivement avec le score de désignation en arabe (H5b) ; et d'autre part que le score d'utilisation du français est corrélé positivement avec le score de dénomination en français (H6a) et que le score d'utilisation du français est corrélé positivement avec le score de désignation en français (H6b).

Le tableau XIII présente les corrélations entre les scores d'utilisation de l'arabe, les scores de dénomination en arabe et ceux de désignation en arabe.

	1	2	3
1. Utilisation de l'arabe	-	.62*	.50*
2. Dénomination en arabe		-	.76*
3. Désignation en arabe			-

* $p < .05$

Tableau XI. Corrélations entre les scores d'utilisation de l'arabe et les épreuves de dénomination et de désignation en arabe

Les scores d'utilisation de l'arabe sont corrélés positivement et significativement avec les scores de dénomination en arabe ($r = .62, p < .05$) et avec les scores de désignation en arabe ($r = .05, p < .05$). Par ailleurs, les scores de dénomination en arabe et ceux de désignation en arabe sont corrélés positivement et significativement ($r = .76, p < .05$).

Les résultats montrent une corrélation positive et significative entre le score d'utilisation de l'arabe et les scores lexicaux en arabe. Nos hypothèses selon lesquelles le score d'utilisation de l'arabe est corrélé positivement aux scores de dénomination en arabe (H5a) et de désignation en arabe (H5b) sont donc validées.

Le tableau XIV présente les corrélations entre les scores d'utilisation du français, les scores de dénomination en français et ceux de désignation en français.

	1	2	3
1. Utilisation du français	-	.29	.30
2. Dénomination en français		-	.86
3. Désignation en français			-

* $p < .05$

Tableau XII. Corrélations entre les scores d'utilisation du français et les épreuves de dénomination et de désignation en français

Les scores d'utilisation du français sont corrélés positivement mais de manière non significative avec les score de dénomination en français ($r = .29, ns$) et avec les scores de désignation en français ($r = .30, ns$). Par ailleurs, les scores de dénomination en français et ceux de désignation en français sont corrélés positivement mais de manière non significative ($r = .86, ns$).

Aucune corrélation n'est trouvée entre le score d'utilisation du français et les scores lexicaux en français. Nos hypothèses selon lesquelles le score d'utilisation du français serait corrélé positivement aux scores de dénomination en français (H6a) et de désignation en français (H6b) sont donc invalidées.

IV Effet des cours d'arabe

Nos hypothèses sont que les jeunes ayant assisté à des cours d'arabe ont les meilleurs scores en dénomination en arabe (H7a), et que les jeunes ayant assisté à des cours d'arabe ont les meilleurs scores en désignation en arabe (H7b).

Nous souhaitons comparer les scores de dénomination et de désignation en arabe des adolescents ayant suivi des cours d'arabe à ceux des adolescents n'en ayant jamais suivi. Les effectifs étant petits ($n < 30$), nous avons utilisé le test non paramétrique de Mann-Whitney.

A l'épreuve de dénomination en arabe, les participants ayant assisté à des cours d'arabe ($n = 21$) obtiennent un score moyen de 15,33 (ET = 8,13) tandis que ceux n'ayant jamais assisté à des cours d'arabe ($n = 7$) obtiennent un score moyen de 15,14 (ET = 13,83). A l'épreuve de désignation en arabe, les participants ayant assisté à des cours d'arabe obtiennent un score moyen de 21 (ET = 4,57) tandis que ceux n'ayant jamais assisté à des cours d'arabe obtiennent un score moyen de 21,29 (ET = 4,89).

Le test Mann-Whitney montre que ces différences entre les deux groupes ne sont significatives ni pour l'épreuve de dénomination en arabe ($U = 62$) ni pour l'épreuve de désignation en arabe ($U = 73$).

La comparaison des scores lexicaux en arabe des jeunes ayant suivi des cours d'arabe et de ceux n'en ayant jamais pris ne montre pas de différence entre les deux groupes. Nos hypothèses selon lesquelles les jeunes ayant assisté à des cours d'arabe auraient les meilleurs scores de dénomination en arabe (H7a) et de désignation en arabe (H7b) ne sont donc pas validées.

V Motivations d'utilisation des langues

Pour chaque situation et chaque langue, nous avons additionné le nombre d'occurrence des réponses de chaque catégorie de motivation : goût pour la langue, sentiment de compétence et adaptation au contexte linguistique. Nous avons ensuite calculé un pourcentage, pour chaque catégorie et chaque langue, en prenant en compte les situations de langage de chacun.

La figure VII présente la part de chaque catégorie de motivation, en moyenne, pour toutes les situations d'utilisation de chaque langue et pour tous les participants. En nous appuyant sur la moyenne des parts de chaque catégorie de motivation pour l'utilisation de l'arabe et du français pour l'ensemble des jeunes et des situations, nous constatons que quelle que soit la langue utilisée, les raisons en rapport avec l'adaptation au contexte linguistique ont une importance majeure pour les jeunes (59% pour l'utilisation de l'arabe et 47% pour l'utilisation

du français). En revanche, le goût pour la langue et le sentiment de compétence arrivent respectivement en 2ème et en 3ème place dans le cadre de l'utilisation de l'arabe (goût pour la langue : 29% ; sentiment de compétence : 12%), mais respectivement en 3ème et 2ème place dans le cadre de l'utilisation du français (goût pour la langue : 23% ; sentiment de compétence : 30%). Ainsi, il semble que les participants accordent davantage d'importance au sentiment de compétence dans le cadre de l'utilisation du français que de l'arabe.

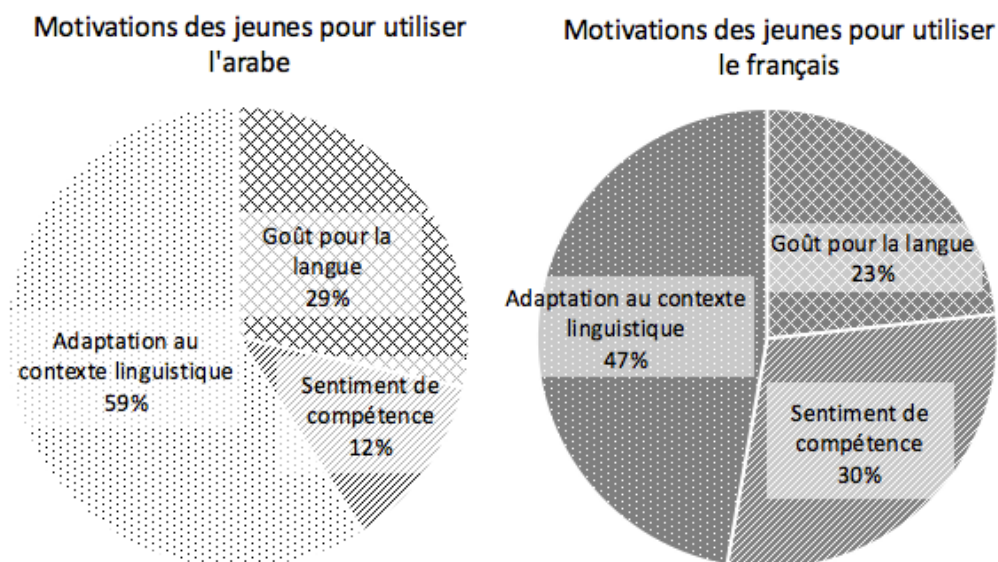


Figure IX. Moyennes des parts de chaque catégorie de motivation pour l'utilisation de l'arabe et du français pour l'ensemble des jeunes et des situations

Chapitre V

DISCUSSION DES RESULTATS

Notre mémoire de recherche porte sur l'étude des relations entre les pratiques et l'environnement linguistiques d'adolescents bilingues français-arabe et leur lexique en désignation, dénomination et utilisation. Il prend appui sur les théories scientifiques concernant l'évolution de la langue d'origine suite à l'expérience migratoire, au fil des générations, en prenant en compte le rôle de l'input, de l'utilisation et du développement des compétences linguistiques et métalinguistiques en français et en arabe. Nous avons souhaité confronter ces données théoriques au cas du bilinguisme français-arabe chez les adolescents résidant en France. A notre connaissance, c'est la première étude de ce type portant sur cette population.

Tout comme dans l'étude de Kenji et d'Andrea (1992), nous avons postulé que nous observerions une attrition de l'arabe au profit du français au fil des générations, en nous basant sur la couche d'immigration pour qualifier plus finement cette idée de génération. De plus, nous pensons que certains patterns d'input parental seraient plus favorables que d'autres au développement de la langue arabe. Par ailleurs, au-delà de l'input, nous avons émis l'hypothèse que la fréquence relative d'utilisation active du français et/ou de l'arabe par les jeunes était directement corrélée à leur lexique dans ces langues. Enfin, nous nous attendions à ce que la fréquentation de cours d'arabe, par la mobilisation de compétences métalinguistiques et d'un usage décontextualisé de cette langue, soit associée à un lexique en arabe plus important.

Nous allons reprendre les résultats présentés auparavant et vérifier s'ils valident ou non chacune des hypothèses. Nous tenterons également de commenter la validation ou l'invalidation de chaque hypothèse à la lumière de la théorie, de nos observations au cours de l'étude et des contraintes inhérentes à la recherche. Puis, nous développerons les apports et limites de ce mémoire de recherche. Pour finir, nous indiquerons quelles perspectives ouvrent ce travail et quelles implications théoriques et cliniques en découlent.

I Interprétation des résultats en lien avec les hypothèses

Afin de vérifier la validité des hypothèses, nous avons organisé des entretiens auprès de collégiens. Le début des entretiens permettait de mesurer le lexique des participants, en réception et production, en français et en arabe. La deuxième partie était consacrée à un questionnaire permettant d'obtenir des informations concernant leur contexte et leurs pratiques linguistiques.

En premier lieu, nous présentons les résultats relatifs aux hypothèses portant sur le niveau de couche d'immigration.

1 Relations entre le niveau de couche d'immigration et les scores lexicaux

Le niveau de couche d'immigration est corrélé négativement et significativement avec les deux scores de lexique en arabe. En d'autres termes, plus le jeune est éloigné temporellement de l'expérience de migration, moins son lexique en arabe est étendu. Nos hypothèses selon lesquelles les niveaux de couches d'immigration sont corrélés négativement avec le score en dénomination et le score en désignation en arabe sont donc validées.

De plus, le niveau de couche d'immigration est corrélé positivement et significativement avec les deux scores de lexique en français. Cela signifie donc que plus l'arrivée d'un jeune ou de ses ascendants sur le sol français est ancienne, plus son lexique en français est étendu en moyenne. Nos hypothèses selon lesquelles les niveaux de couche d'immigration sont corrélés positivement avec le score en dénomination et le score en désignation en français sont donc validées.

En revanche, quelle que soit la langue, la corrélation entre couche d'immigration et scores lexicaux est, bien que significative, plutôt faible. Ces résultats vont dans le sens de ceux décrits par Kenji et d'Andrea (1992) concernant des adolescents mexicains aux Etats-Unis. L'attrition de la langue d'origine au fil des générations est une notion assez ancienne en sociolinguistique puisque Veltman (1983) avait déjà formulé ce principe par la « loi des trois générations ». Dans ce modèle, la première génération, celle des adultes qui immigreront, parle très bien la langue d'origine et assez mal la langue du pays d'accueil. Leurs enfants, ayant migré tout petits ou étant nés dans le pays d'accueil, parlent les deux langues couramment. La troisième génération est quant à elle compétente dans la langue du pays d'accueil, mais ne maîtrise pas la langue du pays d'origine. Kenji et d'Andrea (1992) ont enrichi ce modèle en remplaçant la notion de génération par celle de couche, où l'histoire migratoire différenciée des deux parents est prise en compte (dans le cas de couples mixtes ou d'une migration plus ancienne pour la famille de l'un des deux parents).

Du fait de la petite taille de notre échantillon et de la sous-représentation des 3 premières couches, il ne nous a pas été possible d'identifier la ou les couches dans lesquelles auraient lieu les changements de compétences dans les deux langues. L'analyse de la répartition des couches au sein de l'échantillon montre que 89% de l'échantillon est composé de descendants d'immigrés, tandis que 11% ont fait l'expérience de la migration eux-mêmes. Ces chiffres sont très proches de ceux donnés par Lagrange (2016) dans l'enquête « Trajectoires et origines » qui montre que parmi les personnes d'origine maghrébine ayant habité avec leurs parents en France quand elles étaient mineures, 88% sont nées en France et 12% ont immigré avant l'âge de 17 ans. Notre échantillon semble être le reflet de la population nationale des mineurs d'origine maghrébine. Kenji et d'Andrea avaient quant à eux pu analyser plus finement l'attrition de l'espagnol au fil des couches, en montrant que si la compétence en anglais augmentait très rapidement dès la 2^e couche d'immigration, la compétence en espagnol, elle, ne se dégradait qu'à la couche 5, lorsqu'au moins un parent était né aux Etats-Unis. Nos résultats permettent tout de même d'objectiver l'attrition de la langue arabe au profit de la langue française au fil des générations. Kenji et d'Andrea ont mis en valeur un facteur suspect dans l'attrition de l'espagnol à la couche 5. C'est justement à ce moment que les pratiques linguistiques des adultes au foyer changent : l'anglais remplace l'espagnol dans la bouche des parents. Il semblerait donc que l'attrition ou le maintien de la langue d'origine dépende au moins en partie des choix linguistiques opérés par les parents. C'est cette hypothèse que nous allons maintenant discuter.

2 Relations entre le pattern d'input parental et les scores lexicaux

Nos hypothèses concernant les patterns d'input parental les plus représentés parmi les adolescents ayant les meilleurs scores et parmi ceux ayant les moins bons ne sont que partiellement validées.

Pour la dénomination et la désignation en arabe, les patterns où les élèves ayant les meilleurs scores lexicaux sont les plus représentés sont les patterns 3, 1 et 2 (du plus

représenté au moins représenté). Ces patterns correspondent aux familles où les deux parents parlent les deux langues à l'adolescent (pattern 3), où un parent parle arabe, tandis que l'autre parle les deux langues à l'adolescent (pattern 1) ou bien où un parent parle toujours le français et l'autre parle les deux langues à l'adolescent (pattern 2). Or, notre hypothèse prévoyait le pattern 4, où les deux parents ne parlent que l'arabe à l'adolescent, et le pattern 1 dans cette configuration. De plus, les patterns où les élèves ayant les moins bons scores lexicaux sont les plus représentés sont les patterns 2, 3 et 1, là où nous envisagions la prééminence du pattern 0 (les deux parents ne parlent que le français au jeune), et du pattern 2. Afin de comprendre ce décalage entre hypothèses et résultats, il nous semble important de prendre en compte la répartition de l'échantillon entre les différents patterns. Ainsi, 24 jeunes sur les 28 que compte l'échantillon sont dans la situation des patterns 1, 2 et 3. Il n'est donc pas étonnant que ces patterns soient les plus représentés parmi les meilleurs scores de lexique, mais aussi parmi les moins bons. C'est pourquoi nous nous n'avons pas réalisé de statistiques inférentielles. Un échantillon plus varié et plus volumineux aurait permis de vérifier si les patterns favorables définis par De Houwer (2007) sur une population néerlandaise se retrouvent chez les jeunes bilingues français-arabe résidant en France. On peut tout de même noter que si la majorité des jeunes caractérisés par les patterns 1 et 3 obtient des scores supérieurs à la médiane, ce n'est pas le cas pour le pattern 2, qui est plus représenté parmi les scores les moins bons. C'est justement un des patterns défavorables au maintien de la langue d'origine, tels qu'ils avaient été caractérisés par De Houwer (2007). En effet, la présence au foyer d'un parent ne s'adressant à l'adolescent qu'en français alors que l'autre parent utilise les deux langues réduit considérablement la part d'arabe reçue à la maison. Par conséquent, on peut s'attendre à un désinvestissement de l'arabe par rapport au français. La prédominance des trois patterns caractérisés par un input parental composé des deux langues est cohérente avec les données de l'INSEE (2012). En effet, celles-ci indiquent que les personnes ayant deux parents immigrés venant des pays du Maghreb sont 70% à avoir été élevés en français et dans au moins une autre langue.

Si l'input parental est très important à mesurer, il ne peut suffire dans une étude sur des adolescents, dont le temps passé au foyer pourrait avoir diminué par rapport à leur petite enfance, et pour lesquels il s'agit de prendre en compte tous les contextes d'utilisation du langage. C'est dans cette idée que nous commentons maintenant les résultats concernant le score d'utilisation.

3 Relations entre scores d'utilisation et scores lexicaux

Les résultats montrent une corrélation positive et significative entre le score d'utilisation de l'arabe et les scores lexicaux en arabe. Notre hypothèse selon laquelle le score d'utilisation de l'arabe est corrélé positivement aux scores de dénomination et de désignation en arabe est donc validée. En revanche, aucune corrélation n'est trouvée entre le score d'utilisation du français et les scores lexicaux en français, ce qui invalide notre hypothèse selon laquelle le score d'utilisation du français serait corrélé positivement aux scores de dénomination et de désignation en français.

Il serait intéressant d'explorer plus avant les éventuels liens de causalité entre l'utilisation et la compétence et de comprendre ainsi cette différence. Ainsi, est-ce que la compétence en arabe pousse le jeune à plus utiliser sa langue ? Ou bien est-ce le fait d'utiliser sa langue d'origine régulièrement qui conduit le jeune à enrichir son lexique ? Dans la présente étude, nos questions concernant les motivations des jeunes à parler telle ou telle langue sont sans

équivoque : plutôt que le sentiment de compétence, c'est l'adaptation au contexte linguistique qui motive le plus leurs choix linguistiques. Ainsi, la contrainte externe, telle que la fréquentation d'un lieu où l'arabe est la langue de référence, comme la mosquée, ou le contact avec des monolingues arabophones, comme lors de voyages au pays d'origine, pousserait le jeune à utiliser l'arabe. On peut alors postuler que cette utilisation « contrainte » permet au lexique de se maintenir voire de s'enrichir.

Concernant le français, plusieurs éléments nous permettent de comprendre l'absence de corrélation observée. Tout d'abord, Genesee (2015) note de son côté une différence d'effet de l'input sur le lexique selon la langue étudiée. Ainsi, s'il rapporte une corrélation positive entre la compétence et l'exposition pour la langue minoritaire, ce ne serait pas le cas pour la langue majoritaire. L'auteur explique cela par l'omniprésence de l'anglais au sein de la société états-unienne, en l'occurrence, par le biais des médias, mais aussi de la rue et des espaces publics. Ce que Genesee observe pour l'input, il se pourrait que nous l'ayons observé pour l'utilisation. Ainsi, même si nous avons essayé d'être exhaustives sur les contextes d'utilisation des langues dans le questionnaire, nous n'avons pas intégré de questions concernant la langue parlée aux enseignants, aux commerçants ou encore aux voisins. Par ailleurs, la fréquence d'utilisation des langues était autoévaluée. Cela signifie que les jeunes devaient avoir pris conscience de leurs usages. Goodz (1989), ayant étudié les interactions entre 4 jeunes enfants et leurs parents, montrait que, bien que les parents déclaraient suivre strictement le principe « une personne, une langue » avec leur enfant, les observations mettaient en valeur un nombre non négligeable d'énoncés où les deux langues étaient utilisées par chacun des parents. En effet, sur le moment, le désir de maintenir la communication par tous les moyens disponibles était plus important que l'obéissance à ce principe. Il se pourrait que pour les jeunes étudiés présentement, des attitudes plutôt positives envers la langue arabe les amènent à en surestimer l'utilisation par rapport au français. Vingt jeunes sur 28 déclarent en effet aimer la langue arabe ou aimer la parler. C'est ce qui ressort de nos questions sur les motivations à utiliser la langue arabe. La présence de *code-switching* au sein des conversations a également rendu la cotation des questions plus compliquée. Le *code-switching* a été défini par Grosjean (1993, p.22) comme « le passage momentané mais complet d'une langue à l'autre, pour la durée d'un mot, d'un syntagme, d'une ou plusieurs phrases ». C'est un phénomène très courant dans des échanges entre deux ou plusieurs personnes ayant deux ou plusieurs langues en commun. Quand le participant dit parler en français avec ses amis, en n'utilisant l'arabe que pour les injures, doit-on considérer qu'il parle souvent français ou toujours français ? Dans ce cas, nous avons coté « souvent français », ce qui ne permet pas de le discriminer par rapport à un jeune qui déclarerait parler français la plupart du temps avec ses amis, mais quelquefois arabe quand il se retrouve avec des pairs bilingues.

De plus, le matériel qui nous a permis de mesurer le lexique a pu apporter un biais. En effet, le TLOCC (Maurin, 2006), test utilisé pour évaluer le lexique en français des participants, n'évalue pas le même type de lexique que le LABBEL (Beland & Mimouni, 2012), matériel utilisé pour l'évaluation du lexique en arabe. En effet, l'objectif du TLOCC est d'évaluer le langage oral complexe, élaboré. Le vocabulaire testé (pagode, jonque...) n'appartient pas au langage courant mais est très dépendant des acquis académiques. Les items évalués dans le LABBEL correspondent à des objets ou des animaux pouvant être évoqués dans des conversations quotidiennes. Ainsi, l'utilisation, même si sa mesure comprend des activités de lecture, traduit généralement des situations d'interaction, où c'est ce vocabulaire courant qui est convoqué et non un lexique élaboré. Cela revient à évoquer la

distinction opérée par Cummins (1989) entre des tâches dépendantes du contexte, liées à la communication et engendrant un faible coût cognitif, et des tâches décontextualisées et coûteuses cognitivement. Les premières sont présentes au quotidien, dans les conversations courantes, tandis que les secondes ne prennent place qu'au sein d'activités académiques, notamment par le biais du langage écrit.

Parmi les tâches décontextualisées, on trouve celles impliquant des compétences métalinguistiques. Très entraînées en français par toutes les activités scolaires autour du langage et de la lecture, elles sont moins développées dans des langues minoritaires pour lesquelles n'est pas offert d'enseignement. C'est pourquoi nous nous sommes demandé si la fréquentation de cours d'arabe permettrait aux jeunes d'accéder à des compétences métalinguistiques, ce qui consoliderait leurs acquis, notamment au niveau du lexique. C'est donc le dernier résultat que nous présentons.

4 Comparaison des scores lexicaux en fonction de la fréquentation de cours d'arabe

La comparaison des scores lexicaux en arabe des jeunes ayant suivi des cours d'arabe et de ceux n'en ayant jamais pris ne montre pas de différence entre les deux groupes. Notre hypothèse selon laquelle les jeunes ayant assisté à des cours d'arabe auraient les meilleurs scores de dénomination et de désignation en arabe n'est donc pas validée. Nous attribuons cette absence de différence de résultat entre les deux groupes à la formulation de la question que nous posons dans notre questionnaire. Celle-ci était sans doute trop générale et ne permettait pas de discriminer les différents usages concernant ces cours. En effet, 21 participants rapportent avoir déjà pris des cours. Hormis cela, nous n'avons d'information ni sur la période à laquelle ils se sont déroulés, ni sur leur forme, ni sur leur contenu. Ainsi, si les cours ont pris fin plusieurs années avant l'étude, peut-être que les jeunes ont oublié ce qu'ils en avaient retiré à l'époque. D'autre part, il serait intéressant de savoir quelle est la langue d'échange entre l'instructeur ou l'institutrice et les apprenants, si les cours sont collectifs, comprennent des phases de discussion dans la langue étudiée ou encore si la participation active des participants est requise, ou si la transmission est unilatérale. Enfin, il serait intéressant de savoir sur quoi portent les apprentissages : du lexique spécifique, de la grammaire, de l'oral, de l'écrit, des prières (ces cours sont souvent organisés par des associations musulmanes) ? Ainsi, nous pourrions vérifier quels types de cours, de quelle durée et à quel âge sont le mieux associés à une compétence lexicale élevée. Il serait surprenant, en effet, qu'un enseignement explicite de la langue arabe n'ait aucun effet sur la compétence des apprenants. Cela est d'autant plus notable que même la désignation, pourtant évaluée dans la même langue que celle transmise lors des cours d'arabe à savoir l'arabe classique ou littéraire, n'est pas mieux réussie par les jeunes ayant assisté à des cours.

II Apports de l'étude

Le bilinguisme est devenu en France une réalité indéniable pour un bon nombre de familles, du fait de l'immigration. Selon Breuil-Grenier, Borrel et Lhommeau (2011), en 2008, 8,4% des habitants de la France sont immigrés et 11% sont des descendants directs d'immigrés. Les auteurs notent une augmentation de ces chiffres depuis une étude précédente de 1982. Dans ce contexte, les orthophonistes sont de plus en plus amenés à évaluer et à prendre en charge le langage d'enfants et d'adolescents possédant ou étant au

contact de deux langues. Lefebvre (2008), dans son mémoire de fin d'étude, rapporte que les orthophonistes des Pays-de-la-Loire ayant répondu à son questionnaire déclarent que les patients bilingues constituent 5 à 15% de la clientèle. De plus, 87,5% estiment que l'évaluation de troubles du langage dans un contexte de bilinguisme est plus difficile pour eux. Ils possèderaient peu de références sur l'acquisition bilingue et privilégieraient les données qualitatives et la prise en compte de l'évolution sur le long terme pour poser un diagnostic. Enfin, seulement la moitié prend en compte l'autre langue dans l'évaluation du langage. Toutefois, la question de l'évaluation orthophonique chez le patient bilingue est de plus en plus étudiée par les orthophonistes eux-mêmes et par les chercheurs en sociolinguistique. On peut citer la revue de littérature de Paradis (2010), qui permet d'avoir une vue sur les différences et les zones de chevauchement entre les performances des enfants bilingues et celles des enfants présentant des troubles spécifiques du langage oral. Par ailleurs, des outils formels d'évaluation sont en cours d'élaboration, comme l'Evaluation Langagière pour Allophones et primo-arrivants (ELAL), élaborée par le Centre du langage du Service de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent de l'hôpital Avicenne à Bobigny. La prise en charge est souvent abordée sous l'angle du conseil parental, mais des publications évoquent la place que pourrait prendre l'« autre » langue dans la prise en charge. Cette langue est celle que l'orthophoniste ne possède pas, qu'il ne peut rééduquer, mais qui fait partie du vécu du patient bilingue et qui est une des manifestations de son langage, en tant que faculté. Ainsi, Witko (2012) propose à des jeunes en Institut Thérapeutique Et Pédagogique de créer des ponts entre les langues, en expérimentant un travail de groupe, accompagnée par une éducatrice arabophone. Ces séances sont l'occasion pour les jeunes de reprendre confiance dans la langue de leur choix, d'éprouver les changements, les connaissances qu'ils ont acquises dans une seule langue ou dans les deux. Notre travail s'inscrit donc dans cette dynamique de recherche autour de la situation de bilinguisme et de l'orthophonie. Il a d'abord permis de décrire un peu mieux les usages et contexte linguistiques des jeunes immigrés ou issus de l'immigration des pays arabomusulmans. Ainsi, pour la plupart d'entre eux, ils n'ont pas fait l'expérience de la migration eux-mêmes, mais sont enfants ou petits-enfants d'immigrés. La majorité a à la maison au moins un parent qui lui parle dans les deux langues. Rares sont ceux qui n'entendent que de l'arabe à la maison. Ces pratiques de transmission peuvent être comparées à celles des familles d'origine turque en France, dans lesquelles, selon l'INSEE (2012), les descendants d'immigrés sont 46% à avoir été élevés par leurs parents en dehors de la langue française. Les usages linguistiques sont donc très divers d'une communauté linguistique à une autre. Cette remarque doit nous amener à considérer avec prudence les données récoltées sur d'autres populations, comme celle des Mexicains aux Etats-Unis, lorsque nous souhaitons comprendre le bilinguisme des adolescents d'origine maghrébine ou du Moyen-Orient. On ne peut se passer d'une étude spécifique des pratiques de transmission et d'usage des langues chez ces jeunes. De plus, notre recherche a permis de mettre en évidence chez des adolescents les liens entre le maintien de l'arabe et l'ancienneté de l'immigration, par le biais des couches d'immigration, ainsi qu'avec l'utilisation de cette langue. En outre, un lien avec l'input parental, par la définition de patterns, est suggéré. Tout d'abord, nous pensons qu'avoir mis ces éléments en lumière devrait permettre l'enrichissement de l'entretien d'anamnèse conduit par les orthophonistes auprès de patients bilingues. En effet, Kehoe (2009) conseille de préférer à une évaluation strictement monolingue, et faute de pouvoir procéder à une évaluation bilingue, à une évaluation « monolingue plus ». Celle-ci comprend une anamnèse concernant la première langue, non connue de l'orthophoniste. L'ALDeQ (Alberta Language and Development Questionnaire) est d'ailleurs un questionnaire mis au

point par Paradis, Emmerzael et Sorenson Duncan (2010) pour mener l'anamnèse développementale d'enfants bilingues et évaluer le risque d'un trouble du langage par un calcul de score. Concernant la première langue, le questionnaire permet de porter attention à la phonologie, au discours et à la syntaxe. Intégrer à l'anamnèse des questions concernant la migration permettrait d'une part d'identifier la couche d'immigration à laquelle appartient l'enfant. Ainsi, une couche élevée, indiquant donc une migration éloignée de l'enfant, pourrait être définie comme un facteur de risque concernant le développement de la langue arabe. D'autre part, cela permettrait d'évoquer l'histoire de l'enfant et de sa famille. D'ailleurs, dans notre questionnaire, la définition des couches se faisait en remplissant un arbre généalogique où les lieux de naissance de l'adolescent, de ses parents et de ses grands-parents étaient notés. Cette représentation est utilisée par Rosenbaum (2012), qui le nomme génogramme, dans ses prises en charge transculturelles, afin de visualiser les étapes de la migration et de saisir les liens qui unissent l'enfant au pays d'origine de sa famille et au pays d'accueil.

De plus, la partie de notre questionnaire portant sur l'utilisation de la langue, que ce soit dans la communication ou les médias, permet de quantifier la part de l'arabe dans le quotidien de l'adolescent. En effet, si la mesure de l'input parental peut suffire chez l'enfant, ce n'est plus le cas pour l'adolescent, qui diversifie ses contextes d'interaction. Notre mémoire n'avait pas pour but de définir un seuil d'utilisation au-delà duquel le lexique en arabe serait correct. Néanmoins, le renseigner pourra permettre à l'orthophoniste, mais surtout au jeune, de prendre conscience de l'utilisation qu'il fait de ses deux langues.

En définitive, notre travail concerne essentiellement le développement de la langue d'origine, ici la langue arabe. Le bilinguisme semble surtout étudié dans les effets qu'il peut avoir sur la langue dominante. En orthophonie, c'est également ce qui motive les investigations, notamment sur les troubles du langage oral : faut-il ou pas conseiller une simplification linguistique par l'élimination de la première langue au profit du français ? De notre côté, nous croyons qu'étudier les facteurs du développement de la langue d'origine est important pour aider les familles bilingues à faire des choix linguistiques en lien avec leur désir de transmettre telle ou telle langue. Nos données ont peu d'applications concernant la pathologie dans le domaine du langage oral. En revanche, il se pourrait qu'à l'avenir, par la familiarisation des familles avec la profession d'orthophoniste, de plus en plus de parents allophones contactent les experts du langage que sont les orthophonistes pour obtenir des conseils afin de maintenir et développer leur langue d'origine chez leurs enfants. Il est également envisageable que des adolescents, soucieux de renouer avec une part de leur identité, de leur histoire, demandent à être conseillés. Ce cas de figure est tout à fait plausible. Ainsi, Simon et Tiberj (2016) relèvent que les immigrés maghrébins et leurs descendants, répondant à l'enquête « Trajectoires et origines », évoquent en majorité leurs origines pour se définir, plutôt que l'âge, le sexe, la nationalité ou d'autres variables sociologiques. Face à ces adolescents, les orthophonistes pourraient donc s'appuyer sur les notions développées dans ce mémoire, comme l'importance des situations de contrainte linguistique, la présence de monolingues dans l'entourage et la mesure de l'utilisation des deux langues pour guider ces jeunes et leur famille. L'orthophoniste n'agirait donc pas sur un trouble, mais sur une situation où une personne souhaite développer un moyen de communication et un élément identitaire. Cela pourrait rejoindre les pratiques de prise en charge de la voix, qui ne sont pas toujours motivées par une lésion mais un désir d'efficacité, d'esthétique et d'adéquation à la personnalité.

Enfin, d'un point de vue immédiat, nous pensons que ce travail a intéressé les collégiens ayant participé et leurs professeurs. Ceux-ci nous ont accueilli dans leurs classes pour que nous puissions présenter notre projet aux élèves. Ils se sont montrés enthousiastes et ont parfois développé notre propos en expliquant à leurs élèves l'intérêt que cela pouvait avoir de s'intéresser à leur première langue. Quant aux adolescents rencontrés en entretien, certains nous ont posé des questions sur le but de notre étude, sur nos propres compétences en arabe (inexistantes en l'occurrence). Des sourires ont émergé à l'évocation de leurs pratiques linguistiques et lorsqu'ils entendaient des mots arabes lors de l'épreuve de désignation. Les uns et les autres ont souhaité être tenus au courant de nos résultats.

III Limites de l'étude

Tout d'abord, il est nécessaire de rappeler que notre échantillon n'est constitué que de 28 participants, ce qui a limité les analyses statistiques possibles. En effet, certaines couches d'immigration et certains patterns sont moins représentés que d'autres car ils correspondent à des situations minoritaires dans la population générale, comme nous l'avons dit plus haut. Les corrélations observées sont d'ailleurs faibles. Cette faible taille d'échantillon s'explique par la difficulté à recevoir l'autorisation des principaux des collèges de l'agglomération lyonnaise pour mener l'étude au sein de ces établissements. En effet, seuls deux ont répondu favorablement à notre demande. Par la suite, il a été difficile de motiver les élèves à se présenter aux entretiens, surtout lorsqu'une présentation du projet en classe par nous-mêmes n'avait pas été possible. De plus, afin d'homogénéiser quelque peu notre échantillon, il nous fallait écarter certaines configurations « originales » telles que la présence d'une troisième langue au sein du foyer, ce qui a contribué à réduire l'échantillon. Le souhait de garder un échantillon d'une taille permettant tout de même certaines analyses statistiques nous a empêché de définir l'âge de première exposition à la seconde langue comme critère d'inclusion. Ainsi, 16 des adolescents recrutés ont été exposés aux 2 langues dès la naissance, ce qui en fait la configuration majoritaire. Un échantillon de 16 jeunes était trop petit, ce qui nous a conduit à inclure des jeunes ayant acquis le français plus tard, mais aussi des jeunes dont l'arabe n'est pas la première langue. Or, l'âge de première exposition est un facteur important dans l'acquisition d'une langue, même si la notion de période critique quant à la seconde langue est encore très débattue (voir par exemple Birdsong, 2006). Néanmoins, l'acquisition de deux langues simultanément n'entraîne pas le même développement qu'une acquisition consécutive. Nos résultats ont donc pu être biaisés par un effet non contrôlé des âges de première exposition à la langue seconde. Enfin, la plupart de nos participants sont des participantes. Les filles se sont montrées plus motivées par la perspective de ces entretiens. Le principal d'un des deux collèges inclus dans l'étude relève que nos questionnaires abordent les pratiques familiales et vont donc puiser dans l'intime, ce qui peut être délicat pour les garçons de cet âge. Peut-être la peur d'être en difficulté lors des tests a-t-elle pu affecter différemment les filles et les garçons. De fait, nos données sont en l'état peu généralisables, même si elles indiquent des tendances générales.

Il est également important de souligner que les données récoltées par le biais du questionnaire et des tests permettent d'avoir un instantané des compétences et du milieu des jeunes interrogés. Or le langage observé à un moment n'est pas influencé uniquement par les pratiques présentes mais également par les différents événements de la vie de l'adolescent, comme des déménagements, le changement de l'input par choix ou par une modification de l'entourage ou encore le cursus scolaire. Ainsi, si la couche d'immigration est

un élément stable, ce n'est pas le cas du pattern d'input parental, ni du score d'utilisation, ni de la fréquentation de cours d'arabe.

Par ailleurs, des biais ont sans doute été créés par la nature du matériel utilisé pour évaluer le lexique des adolescents. En effet, comme nous l'avons dit, les items issus du LABBEL et ceux du TLOCC correspondent à des lexiques très différents, l'un quotidien et pratique, l'autre élaboré et peu fréquent. C'est pourquoi nous n'avons pas souhaité comparer le lexique en arabe au lexique en français. Nous n'avons pas souhaité effectuer de traduction du LABBEL en français, car les scores de lexique en français risquaient de plafonner, du fait du vocabulaire très simple. Une traduction des items du TLOCC aurait également été difficile, par la difficulté de trouver des équivalences en arabe, qui recourent les mêmes notions, avec la même complexité. De plus, l'épreuve de désignation, en arabe littéraire, n'a pas permis d'évaluer le lexique en réception des langues réellement parlées ou comprises par les élèves, à savoir des dialectes. Concernant la cotation de l'épreuve de dénomination arabe, nous avons dû faire appel à des personnes arabophones parlant les différents dialectes rencontrés dans l'étude. Chaque participant n'a donné lieu qu'à une seule cotation, ce qui ne nous permet pas de garantir la fiabilité inter-juges. En effet, certains ont pu être plus stricts que d'autres dans l'acceptation d'un mot proposé pour une image.

De plus, le contexte linguistique dans lequel se sont déroulées les entrevues a pu biaiser notre mesure du lexique en arabe des participants. Ces entretiens étaient menés par nous, personnes inconnues des adolescents et n'ayant aucune notion en arabe. Ainsi, toutes les consignes étaient données en français, y compris pour les épreuves de dénomination et de désignation en arabe. Lors de la désignation, l'examinatrice prononçait avant chaque item le numéro de l'image en français, afin que la personne qui écouterait l'enregistrement puisse savoir où en était le jeune. Par ailleurs, les entretiens avaient lieu au sein du collège, lieu où le français est la langue privilégiée. Même si nous montrions notre intérêt pour leur langue d'origine et que la plupart des élèves semblaient éprouver un certain plaisir à en parler, beaucoup nous ont rapporté connaître les items présentés mais ne plus parvenir à les ré-évoquer pendant l'entretien. Certains ont mis en évidence le fait qu'ils parlaient surtout l'arabe lors de vacances au pays d'origine, où ils se faisaient comprendre, mais qu'en France, ils avaient tendance à « perdre ». Ce constat renvoie à la notion de « mode » défini par Grosjean (1998). Pour cet auteur, pendant une conversation, la personne bilingue active plus ou moins chacune de ses deux langues. Ainsi, Grosjean trace un continuum entre un mode strictement monolingue d'une part et un mode bilingue d'autre part. Dans le mode monolingue, la personne bilingue n'active qu'une seule de ces langues. Dans le mode bilingue, les deux langues sont activées, en conservant tout de même une langue qui sert de base à l'interaction, tandis que l'autre sera utilisée lors des *code-switching* par exemple. Le choix du mode dépend de l'interlocuteur, c'est-à-dire s'il possède également les deux langues du locuteur ou s'il n'en maîtrise qu'une seule, mais aussi de la situation, du thème ou encore du but de l'interaction. Ici, le jeune est face à une interlocutrice qui lui parle français et ne comprend pas l'arabe, dans un collège, où l'usage de l'arabe avec un adulte est un fait rarissime et autour d'une table, dans une situation dirigée, proche d'une tâche métalinguistique, tâche plus développée en français par le jeune. Ce dernier point a été rapporté par quelques participants : « Quand je parle à mes parents, je sais le dire, mais là, simplement dire le mot alors qu'on n'est pas en train d'en parler, je ne peux pas. ». Manifestement, ce n'est pas le contexte le plus favorable pour recueillir une performance qui soit en phase avec la compétence réelle de ces jeunes.

Enfin, le format des entretiens a pu engendrer des approximations et des erreurs dans le recueil de données. Nous n'avons pu voir chaque jeune que pendant une heure, lors de laquelle il s'agissait de faire passer quatre épreuves de lexique et de remplir un questionnaire. Les jeunes n'ont pas pu se préparer aux questions posées dans le questionnaire, ce qui a provoqué des incertitudes concernant la nationalité, la profession des parents et le lieu de naissance des grands-parents. De plus, la volonté d'aller vite et le format répétitif des questions sur l'utilisation des langues a pu avoir pour effet de la précipitation et des oublis. Le jeune a-t-il bien pensé à toutes les occasions de parler arabe avec sa famille par exemple ? Une durée d'entretien plus longue, un deuxième entretien ou encore la rencontre des parents auraient pu permettre de récolter des données plus sûres et plus exhaustives.

Les apports et les limites de notre étude nous amènent maintenant à formuler de nouvelles questions, qui pourraient faire l'objet de futurs travaux.

IV Perspectives

Notre mémoire nous a conduit à étudier des indices permettant d'objectiver le contexte et les pratiques linguistiques. Dans certains cas, nous avons observé des corrélations entre ces indices et le lexique en arabe et en français d'adolescents bilingues français-arabe. Désormais, il semble intéressant d'étudier de manière plus approfondie les relations entretenues entre ces variables et le développement du langage à l'adolescence, et plus spécifiquement le développement lexical.

Comme nous l'avons dit, notre échantillon était plutôt réduit. Une étude portant sur un échantillon plus important autoriserait l'identification des couches d'immigration pour lesquelles on observe les pertes de compétence en arabe les plus importantes et à partir desquelles la maîtrise du français progresse. Ainsi, il serait possible de comparer les données produites avec les résultats de l'étude de Kenji Cela nécessiterait un échantillon réparti en 5 groupes, un par couche, chacun composé d'au moins 20 personnes. Un élargissement de l'échantillon serait également intéressant pour investiguer les patterns d'input parental les plus favorables au maintien de l'arabe chez ces adolescents. De même, chaque pattern devrait être représenté par un nombre suffisant de participants, pour que les résultats soient généralisables. On pourrait alors vérifier l'intérêt d'un locuteur s'adressant à l'adolescent seulement en arabe, par rapport à un autre s'exprimant dans les deux langues.

L'étude des scores d'utilisation a été moins impactée par la taille de l'échantillon, étant donné qu'il ne s'agissait pas là de diviser celui-ci en groupes. En revanche, il a été relevé que les moyens de mesure du lexique n'étant pas équivalents entre les deux langues, la différence observée dans les corrélations entre lexique et score d'utilisation en fonction de la langue pouvait revêtir des significations multiples. Nous nous heurtons là, comme bien d'autres avant nous, à la difficulté d'une évaluation bilingue standardisée. Il nous semble difficile de croire qu'un test en deux langues, étalonné sur des populations bilingues, voit le jour et règle ce problème. Nous avons montré dans notre partie théorique que le parcours du bilingue dépend de nombreux facteurs, ce qui a pour résultat une diversité incroyable de compétences, d'usages, de langues connues. Un étalonnage bilingue ne pourrait pas prendre en compte cette diversité. Il faut sans doute nous résoudre à utiliser des outils standardisés auprès de populations monolingues, plus homogènes actuellement. En revanche, développer des outils aux items communs aux différentes langues testées

permettrait une comparaison des compétences entre ces langues. En ce qui concerne le score d'utilisation, au-delà de la simple observation d'une corrélation, il s'agirait, grâce à de tels outils standardisés, de définir un seuil d'utilisation à partir duquel le lexique serait acquis de manière fonctionnelle. Nous reviendrons sur cette question de la fonctionnalité à la fin de cette partie. On pourrait alors peut-être constater l'asymétrie qui a déjà été relevée au sujet de l'input, à savoir que l'utilisation du français n'a pas besoin d'être aussi importante que celle de l'arabe pour maintenir des lexiques respectifs de tailles équivalentes.

Nous ne sommes pas parvenues à obtenir des résultats probants concernant les liens entre la fréquentation de cours d'arabe et la taille du lexique en arabe. Là encore, un échantillon plus important et plus varié permettrait de tirer des conclusions plus claires. De plus, il serait judicieux d'éclaircir la question du contenu et de la forme que prennent ces enseignements, ce que nous n'avons pas pu faire. Par exemple, une première étude purement descriptive pourrait recenser les lieux d'enseignement de l'arabe dans une agglomération ou un département, observer leurs taux de fréquentation et comparer les formats et les contenus proposés par les uns et les autres. Par après, cela conduirait dans une étude suivante à comparer les performances des élèves en arabe en fonction du type de cours fréquentés.

De plus, il nous semble capital d'étudier le bilinguisme chez les adolescents en lien avec des données développementales, afin de vérifier les âges d'acquisition de chaque langue, mais également les changements de patterns au sein de la famille au cours de la vie de l'adolescent, pour situer les périodes de fréquentation de cours d'arabe et prendre en compte les différents lieux de socialisation en lien avec chaque langue que l'adolescent a pu fréquenter. Pour cela, des entretiens avec les parents seraient l'occasion de retracer la trajectoire développementale.

Par ailleurs, nous avons relevé que notre statut de monolingues pouvait avoir parasité les performances en arabe des élèves rencontrés. Dans cette perspective, il s'avèrerait utile que les entretiens soient menés par une personne bilingue, qui serait plus à même de faire passer des épreuves linguistiques en arabe.

Des études ultérieures pourraient également étudier d'autres composantes du langage de ces adolescents, comme la phonologie, la syntaxe ou le discours. Ces études pourraient mettre en évidence les interférences et interrelations que les deux langues entretiennent. Par exemple, comment les frontières perceptives entre les phonèmes sont-elles construites, lorsque l'on possède des langues aux systèmes phonologiques très différents ? Les structures syntaxiques utilisées dans une langue sont-elles influencées par les structures existant dans l'autre langue ? Une étude sur le discours pourrait également analyser les stratégies conversationnelles liées au *code-switching* et à l'adaptation à l'interlocuteur. Dans ces 3 cas de figures, les relations entre les compétences développées dans chaque langue, de même que la fréquence et la nature des emprunts ou influences devraient être caractérisées.

Enfin, nous souhaitons attirer l'attention du lecteur sur la nature des tâches utilisées pour mesurer la compétence langagière. Nos tests étaient des épreuves très formalisées, peu écologiques. Il fait peu de doute que les éventuelles difficultés rencontrées en français étaient essentiellement dues au niveau du lexique ou de l'accès au lexique. En revanche, il se pourrait que les tâches contraintes de dénomination et de désignation ne soient pas à même de caractériser des compétences dans une langue utilisée pour les choses du quotidien, dans l'intimité et à visée purement communicative et affective. C'est ce que

semblent indiquer les commentaires de nos participants quant à leur incapacité à dire un mot à partir d'une image, alors qu'ils utilisent ce mot dans des situations de la vie courante. C'est également ce qu'ont montré Peets et Bialystok (2013) en comparant les résultats obtenus par des élèves bilingues en école maternelle à des tests standardisés, par rapport à leurs performances en conversation spontanée. Il ressortait de leurs analyses que c'est dans ce dernier contexte que se révélaient le mieux les acquis des élèves, ce qui n'était pas le cas pour les monolingues. Il est donc fondamental de vérifier si cette variable de la tâche joue également un rôle chez les adolescents et, le cas échéant, d'adapter les protocoles de recherche afin de prendre toute la mesure de la compétence de ces jeunes en arabe.

CONCLUSION

L'étude du bilinguisme français-arabe soulève des problématiques diverses, d'ordre linguistique, mais également social, sociologique, politique et historique. En effet, parler une langue est avant tout une réalité culturelle, et l'Histoire des langues recoupe au moins partiellement l'Histoire des peuples et des nations. Ainsi, l'arabe est la langue, entre autres, des personnes originaires du Maghreb, région dont les liens avec la France sont anciens et complexes. De plus, l'arabe est la langue liturgique dans la religion musulmane. Elle est donc porteuse de sens pour ses locuteurs. Deuxième langue parlée en France, elle est pourtant peu enseignée au sein de l'Education Nationale. Elle reste donc réservée à l'espace intime, est peu connue et peu valorisée par les personnes n'appartenant pas à cette communauté linguistique. Dans ce contexte, les jeunes exposés à l'arabe à la maison peuvent être conduits à l'abandonner pour le français, langue majoritaire, omniprésente et connue de la plupart de leurs interlocuteurs, y compris leurs parents le plus souvent.

Dans ce contexte, nous souhaitons mettre en lumière les pratiques et l'environnement linguistiques des adolescents bilingues français-arabe, en lien avec le développement du lexique en arabe et en français. Pour cela, nous avons défini 4 variables sociolinguistiques permettant de préciser cet environnement et ces pratiques : la couche d'immigration, le pattern d'input parental, le score d'utilisation et la fréquentation de cours d'arabe. L'étude des couches d'immigration nous a amenées à observer une réduction du lexique à la mesure de l'éloignement temporel du jeune par rapport à la migration vécue dans sa famille. Nous avons évoqué cette perte de la langue minoritaire au paragraphe précédent, et ce phénomène était déjà décrit pour d'autres groupes allophones. De plus, par le biais du score d'utilisation, nous avons constaté que l'utilisation active de l'arabe au quotidien est associée à un lexique en arabe plus étendu, ce qui laisse entrevoir l'importance des pratiques linguistiques pour le maintien d'une langue minoritaire. En revanche, notre étude n'a pas permis de montrer de lien entre les pattern d'input parental, à savoir les langues adressées par chaque parent au jeune, et la taille du lexique. De même, la fréquentation de cours d'arabe au cours de la vie ne s'accompagne pas d'un lexique plus important chez les adolescents que nous avons étudiés

Néanmoins, il convient de considérer nos résultats avec prudence. En effet, notre échantillon était faible et certaines variables comme le sexe ou l'âge de première exposition à la seconde langue n'ont pas été contrôlées. En outre, la forme des entretiens et les moyens de mesure du lexique employés ont pu entraîner des biais. Cette étude se voulait exploratoire et ses conclusions doivent être confirmées par d'autres recherches reposant sur des échantillons plus solides et un meilleur contrôle des variables.

Nous espérons ainsi avoir attiré l'attention sur la question du maintien de la langue arabe chez les descendants d'immigrés maghrébins et du Moyen-Orient.

Cette étude portait sur des adolescents, qui, au cours des entretiens, ont pu faire un retour sur leur pratique et évoquer les liens entretenus avec leurs deux langues. Certains se sont montrés étonnés de notre intérêt pour cette langue familiale, celle du « bled » et de l'intimité. La question de l'utilité d'une telle étude est souvent revenue. D'autres ont exprimé de la curiosité face à ces deux dames non arabophones, extérieures à leur collège, qui ne donnaient pas de notes et enregistraient tous les mots en arabe sur leur dictaphone. Nous croyons qu'au-delà de la simple analyse de facteurs, prendre en compte les langues d'origine des jeunes grandissant en France est également un acte de reconnaissance de leur

existence et de leur légitimité en tant que moyen d'expression et médium culturel. Cet acte de reconnaissance est indispensable au niveau de la recherche en orthophonie pour ne pas se contenter d'évaluer tous les modes d'acquisition du langage à l'aune de l'acquisition particulière du bébé monolingue. La pratique de l'orthophonie en contexte bilingue devrait sans doute refléter ce changement de point de vue au niveau de l'évaluation comme de la prise en charge, et ce dans une logique d'accompagnement global du patient et de sa famille, c'est-à-dire selon tous leurs moyens de communiquer, et dans toutes leurs langues.

REFERENCES

- Abd El Hafid, M., & Regnault, E. (1912). Traité conclu entre la France et le Maroc le 30 mars 1912, pour l'Organisation du Protectorat Français dans l'Empire Chérifien. *Bulletin Officiel de l'Empire Chérifien : Protectorat de La République Française Au Maroc*, 1(1), 1–2.
- Abdelilah-Bauer, B. (2006). *Le défi des enfants bilingues : grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris, France : la Découverte. Retrieved from <http://www.sudoc.abes.fr/DB=2.1/SRCH?IKT=12&TRM=103872787>
- Aguado, G. (2007). Dimensions perceptives, sociales, fonctionnelles et communicatives du développement du langage. In C. Chevrie-Muller & J. Narbona (Eds.), *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques* (Elsevier M, pp. 57–66).
- Al-Tamimi, J.-E., & Hombert, J.-M. (2007). *Indices dynamiques et perception des voyelles : étude translinguistique en arabe dialectal et en français*. Lyon, France. Retrieved from <http://www.sudoc.abes.fr/DB=2.1/SRCH?IKT=12&TRM=156704668>
- Bassano, D. (2005). Le développement lexical précoce : état des questions et recherches récentes sur le français. In F. Grossmann, M. Paveau, & G. Petit (Eds.), *Didactique du lexique : langue, cognition, discours* (ellug, pp. 15–35). Grenoble, France.
- Bedore, L. M., Peña, E. D., García, M., & Cortez, C. (2005). Conceptual Versus Monolingual Scoring : When Does It Make a Difference ? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(July), 188–201.
- Beland, R., & Mimouni, Z. (2012). Labbel : un logiciel pour l'évaluation cognitive du langage pour les patients arabophones. In *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* (Ortho édit). Isbergues, France : Ortho édition.
- Bénisti, J. Al. (2004). *Sur la prévention de la délinquance : Rapport préliminaire de la commission prévention du groupe d'études parlementaire sur la sécurité intérieure*.
- Bénisti, J. A. (2005). *Sur la prévention de la délinquance : Rapport de la commission prévention du groupe d'étude parlementaire sur la sécurité intérieure*.
- Bialystok, E. (2009). L'acquisition d'une deuxième langue, le bilinguisme pendant la petite enfance et leur impact sur le développement cognitif précoce. In R. Tremblay, R. Barr, & Rd. Peters (Eds.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants [sur Internet]* (Centre d'e, pp. 1–5). Montréal, Québec. Retrieved from http://www.xn--enfant-encyclopedie-pwb.com/documents/BialystokFRxp_rev.pdf
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2012). Bilingualism : Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240–249. <http://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001>
- Bialystok, E., Luk, G., & Kwan, E. (2005). Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read : Interactions Among Languages and Writing Systems. *Scientific Studies of Reading*, 9(1), 43–61. http://doi.org/10.1207/s1532799xssr0901_4
- Bianchini, L. (2007, December). L'usage du français au Maghreb. Retrieved October 18, 2015, from http://publiforum.farum.it/ezone_articles.php?art_id=77
- Birdsong, D. (2006). Age and second language acquisition and processing : A selective overview. *Language Learning*, 56(SUPPL. 1), 9–49. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00353.x>

- Bouvier, G. (2012). *Les descendants d'immigrés plus nombreux que les immigrés : une position française originale en Europe* (Immigrés et descendants d'immigrés en France). Retrieved from <http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?id=3704>
- Breuil-Genier, P., Borrel, C., & Lhommeau, B. (2011). Les immigrés, les descendants d'immigrés et leurs enfants. *France, Portrait Social*, 33–39.
- Byers-heinlein, K., & Werker, J. F. (2009). Monolingual, bilingual, trilingual: infants' language experience influences the development of a word-learning heuristic. *Developmental Science*, 5, 815–823. <http://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00902.x>
- Cerquiglini, B. (2006). Du monolinguisme français, et de la diversité. *The French Review*, 79(5), 976–983.
- Chevrie-Muller, C. (2007). Exploration du langage oral. In C. Chevrie-Muller & J. Narbona (Eds.), *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques* (Elsevier M, pp. 87–122).
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. *Aspects of the Theory of Syntax* (Vol. 119). MIT Press.
- Comité consultatif pour la promotion des langues régionales et de la pluralité linguistique interne. (2013). *Redéfinir une politique publique en faveur des langues régionales et de la pluralité linguistique interne*. Paris, France.
- Costa, A., & Sebastián-Gallés, N. (2014). How does the bilingual experience sculpt the brain? *Nature*, 15(5), 336–345. <http://doi.org/10.1038/nrn3709>
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.
- Cummins, J., & Swain, M. (1983). Analysis-by-Rhetoric : Reading the text or the reader's own projections ? A reply to Edelsky et al. *Applied Linguistics*, 4(1), 23–41. <http://doi.org/10.1093/applin/4.1.23>
- Davidson, D., Jergovic, D., Zubia, I., & Theodos, V. (1997). Monolingual and bilingual children's use of the mutual exclusivity constraints. *Journal of Child Language*, 24(01), 3–24.
- De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28(03), 411–424. <http://doi.org/10.1017/S0142716407070221>
- Debyser, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. *Langue Française*, 8, 31–61.
- Derder, P. (n.d.). L'immigration algérienne en France | Musée de l'histoire de l'immigration. Retrieved October 18, 2015, from <http://www.histoire-immigration.fr/histoire-de-l-immigration/dossiers-thematiques/caracteristiques-migratoires-selon-les-pays-d-origine/l-immigration-algerienne-e->
- Derder, P. (2013). L'immigration algérienne en France | Musée de l'histoire de l'immigration. Retrieved October 18, 2015, from <http://www.histoire-immigration.fr/histoire-de-l-immigration/dossiers-thematiques/caracteristiques-migratoires-selon-les-pays-d-origine/l-immigration-algerienne-e->
- d'Estournelles de Constant, P. (2002). *La conquête de la Tunisie. Récit contemporain couronné par l'Académie française* (Sfar). Paris.

- Dewitte, P. (2003). *Deux siècles d'immigration en France*. (Agence pour le développement des relations interculturelles, Ed.). Paris, France : la Documentation française. Retrieved from <http://www.sudoc.abes.fr/DB=2.1/SRCH?IKT=12&TRM=076567338>
- D'Odorico, L., Carubbi, S., Salerni, N., & Calvo, V. (2001). Vocabulary development in Italian children : a longitudinal evaluation of quantitative and qualitative aspects. *Journal of Child Language*, 28, 351–372.
- Edwards, J. (2006). Foundations of bilingualism (pp. 7–31). Oxford : Blackwell Publishing Ltd. Retrieved from <http://books.google.fr/books?id=tB3zbSCY-zUC>
- Ehrlich, S., Gramaud du Boucheron, G., & Florin, A. (1978). *Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire* (Presses Un). Poitiers, France.
- Fenson, L. (1989). The MacArthur Communicative Development Inventory : Infant and Toddler Versions. *San Diego, CA : San Diego State University*.
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, J.-S., Bates, E., Thal, D., & Pethick, S.-J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(5), 1–173.
- Fishman, J. A. (1977). The social science perspective. *Bilingual Education : Current Perspectives*, 1, 1–53.
- Flege, J. E., Yeni-Komshian, G. H., & Liu, S. (1999). Age constraints on second-language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 41(1), 78–104. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0749596X99926384>
- Gatignol, P., & Curtoud, M. (2007). Batterie Informatisée du Manque du Mot (ECPA).
- Genesee, F. (2015). Myths about early childhood bilingualism. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 56(1), 6–15. <http://doi.org/10.1037/a0038599>
- Genesee, F., Hamers, J., Lambert, W. E., Mononen, L., Seitz, M., & Starck, R. (1978). Language processing in bilinguals. *Brain and Language*, 5(1), 1–12. [http://doi.org/10.1016/0093-934X\(78\)90002-0](http://doi.org/10.1016/0093-934X(78)90002-0)
- Genesee, F., Nicoladis, E., & Paradis, J. (1995). Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language*, 22(03), 611–631.
- Goodz, N. S. (1989). Parental language mixing in bilingual families. *Infant Mental Health Journal*, 10(1), 25–44. [http://doi.org/10.1002/1097-0355\(198921\)10:1<25::AID-IMHJ2280100104>3.0.CO;2-R](http://doi.org/10.1002/1097-0355(198921)10:1<25::AID-IMHJ2280100104>3.0.CO;2-R)
- Grosjean, F. (1993). Bilinguisme et biculturalisme : essai de définition. In *TRANEL 19* (pp. 13–41). Neuchâtel.
- Grosjean, F. (1998). Studying bilinguals : Methodological and conceptual issues. *Bilingualism : Language and Cognition*, 1(02), 131–149. <http://doi.org/10.1017/S136672899800025X>
- Gutiérrez-clellen, V. F., Simon-Cerejido, G., & Wagner, C. (2008). Bilingual children with language impairment : A comparison with monolinguals and second language learners. *Applied Psycholinguistics*, 29(1), 3–19. <http://doi.org/10.1017/S0142716408080016>.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris, France : O. Jacob, DL 1996. Retrieved from <http://www.sudoc.abes.fr/DB=2.1/SRCH?IKT=12&TRM=003798496>

- Hamers, J. F. (1988). Un modèle socio-psychologique du développement bilingue. *Langage et Société*, 43(1), 91–102.
- Hansegård, N. E. (1968). *Tvåspråkighet eller halvspråkighet ?* Stockholm : Aldus/Bonnier. Retrieved from <http://books.google.fr/books?id=t-yNQAAACAAJ>
- Houston-price, C., Caloghris, Z., & Raviglione, E. (2010). Language Experience Shapes the Development of the Mutual Exclusivity Bias. *Infancy*, 15(2), 125–150. <http://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2009.00009.x>
- INSEE. (n.d.). Insee - Population - Répartition des immigrés par pays de naissance en 2012. Retrieved October 17, 2015, from http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=immigrespaysnais
- INSEE. (2012). Population immigrée. INSEE Références. Retrieved from http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=IMMFRA12_g_Flot1_pop
- Kehoe, M. (2009). Plurilinguisme et logopédie : Les défis de l'évaluation. *Langage & Pratiques*, 44, 69–81.
- Kenji, H., & d'Andrea, D. (1992). Some properties of bilingual maintenance and loss in Mexican background high-school students. *Applied Linguistics*, 13(1), 72–99. Retrieved from <http://apllj.oxfordjournals.org.docelec.univ-lyon1.fr/content/13/1/72.short>
- Kouloughli, D. E. (1994). *Grammaire de l'arabe d'aujourd'hui*. Paris, France : Pocket. Retrieved from <http://www.sudoc.abes.fr/DB=2.1/SRCH?IKT=12&TRM=003308030>
- Kuhl, P. K., Williams, K. A., Lacerda, F., Stevens, K. N., & Lindblom, B. (1992). Linguistic Experience Alters Phonetic Perception in Infants by 6 Months of Age. *Science*, 255(5044), 606–608.
- Lagrange, H. (2016). Proximités résidentielles entre parents et enfants entrant dans l'âge adulte. In C. Beauchemin, C. Hamel, & P. Simon (Eds.), *Trajectoires et origines : Enquête sur la diversité des populations en France* (Ined, pp. 353–376). Paris, France.
- Leclerc, J. (n.d.). Familles linguistiques du monde. Retrieved May 2, 2015, from <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/familles.htm>
- Leclerc, J. (2015) « Le recensement des langues » dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAN, Université Laval. Retrieved March 31, 2016, from http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/1div_recens.htm
- Lefebvre, F. (2008). *Orthophonie et bilinguisme : comment penser la prise en charge orthophonique ?* Université de Nantes.
- Lucchini, S. (2005). L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence. *Enfance*, 57(4), 299–315. <http://doi.org/10.3917/enf.574.0299>
- Manrique, M., & Huarte, A. (2007). Hypoacusies, surdités. In C. Chevrie-Muller & J. Narbona (Eds.), *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques* (Elsevier M, pp. 299–324).
- Maurin, N. (2006). Test de Langage Oral Complexe pour Collégiens. Isbergues (Pas-de-Calais), France : Ortho Edition.

- Mayberry, R. I., & Lock, E. (2003). Age constraints on first versus second language acquisition : evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain and Language*, 87(3), 369–384. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14642540>
- McLaughlin, B. (1978). *Second-language acquisition in childhood* (Lawrence E). Hillsdale N.J.
- Meisel, J. M. (2006). *The bilingual child* (pp. 91–113). Oxford : Blackwell Publishing Ltd. Retrieved from <http://books.google.fr/books?id=tB3zbSCY-zUC>
- Nippold, M. A. (2000). Language Development during the Adolescent Years : Aspects of Pragmatics, Syntax and Semantics. *Topics in Language Disorders*, 20(2), 15–28. <http://doi.org/10.1097/00011363-200020020-00004>
- Padilla, A. M., & Lindholm, K. (1984). Child bilingualism : the same old issues revisited. In J. L. Martinez & R. H. Mendoza (Eds.), *Chicano Psychology* (Academic P, pp. 369–408). Orlando, FL.
- Pallier, C., Bosch, L., & Sebastián-Gallés, N. (1997). A limit on behavioral plasticity in speech perception. *Cognition*, 64, 9–17.
- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 31(02), 227. <http://doi.org/10.1017/S0142716409990373>
- 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. <http://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.01.002>
- 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. <http://doi.org/10.1017/S0142716400009863>
- Pearson, B. Z. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 28(03), 399–410. Retrieved from http://journals.cambridge.org/abstract_S014271640707021X
- Pearson, B. Z., & Fernández, S. C. (1994). Patterns of Interaction in the Lexical Growth in Two Languages of Bilingual Infants and Toddlers. *Language Learning*, 44(4), 617–653. <http://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb00633.x>
- Pearson, B. Z., Fernández, S. C., & Oller, D. K. (1993). Lexical Development in Bilingual Infants and Toddlers : Comparison to Monolingual Norms. *Language Learning*, 43(1), 93–120. <http://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1993.tb00174.x>
- Peets, K. F., & Bialystok, E. (2013). Academic discourse : Dissociating standardized and conversational measures of language proficiency in bilingual kindergarteners. *Applied Psycholinguistics*, 36(2), 437–461. <http://doi.org/10.1017/S0142716413000301>
- Pernon, M., & Gatignol, P. (2011). Accès au lexique oral chez l'adolescent au collège. *Glossa*, 110(75), 13–25. Retrieved from http://www.ecpa.fr/uploaded/file/Bimm_article2.pdf
- Pintner, R., & Keller, R. (1922). Intelligence Tests of Foreign Children. *Journal of Educational Psychology*, 13(4), 214–222. <http://doi.org/10.1037/h0075026>

- Polka, & Werker. (1994). Developmental changes in perception of non-native vowel contrasts. *Journal of Experimental Psychology, Human Perception and Performance*, 20, 421–435.
- Rezzoug, D., De Plaën, S., Bensekhar-Bennabi, M., & Moro, M. R. (2007). Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités. *Le Français Aujourd'hui*, 158(3), 58. <http://doi.org/10.3917/lfa.158.0058>
- Romaine, S. (1999). Bilingual language development. In M. Barrett (Ed.), *The development of language* (Psychology, pp. 251–276). East Sussex.
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. France. Retrieved from <http://www.sudoc.abes.fr/DB=2.1/SRCH?IKT=12&TRM=005625769>
- Rosenbaum, F. (2012). L'orthophonie ethnoclinique à la croisée des cultures : les pièges et paradoxes des prises en charge des enfants de migrants. In P. Gatignol & S. Topouzkhianian (Eds.), *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* (Ortho Edition, pp. 391–402). Isbergues (Pas-de-Calais), France.
- Saer, D. J. (1923). The Effect of Bilingualism on Intelligence. *British Journal of Psychology. General Section*, 14(1), 25–38. <http://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1923.tb00110.x>
- Sanson, C. (2012). “L'ELAL D'AVICENNE”, Objet de recherche, Objet clinique. In P. Gatignol & S. Topouzkhianian (Eds.), *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* (Ortho Edition, pp. 159–174). Isbergues (Pas-de-Calais), France.
- Schroeder, C., Schellhart, C., Akinci, M.-A., Dollnick, M., Dux, G., Gülbeyaz, E. I., ... Ürkmez, B. S. (2015). *MULTILIT : manual, criteria of transcription and analysis for German, Turkish and English*. (C. Schroeder & C. Schellhart, Eds.). Universität Potsdam. Retrieved from <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/index/index/docId/8039>
- Schmid, M. S., & Dusseldorp, E. (2010). Quantitative analyses in a multivariate study of language attrition : the impact of extralinguistic factors. *Second Language Research*, 26(1), 125–160. <http://doi.org/10.1177/0267658309337641>
- Sörös, A. (2008). *Typologie et linguistique contrastive : théories et applications dans la comparaison des langues*. (P. Lang, Ed.). Bern.
- Tardif, T. (1996). Nouns are not always learned before verbs : evidence from Mandarin speakers' early vocabularies. *Developmental Psychology*, 32(3), 492–504. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.32.3.492>
- Thordardottir, E., Rothenberg, A., Rivard, M.-E., & Naves, R. (2006). Bilingual assessment: Can overall proficiency be estimated from separate measurement of two languages? *Journal of Multilingual Communication Disorders*, 4(1), 1–21. <http://doi.org/10.1080/14769670500215647>
- Veltman, C. (1983). *Language shift in the United States*. Berlin etc, Allemagne : Mouton. Retrieved from <http://www.sudoc.abes.fr/DB=2.1/SRCH?IKT=12&TRM=008643059>
- Volterra, V., & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5(2), 311–326.
- 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.

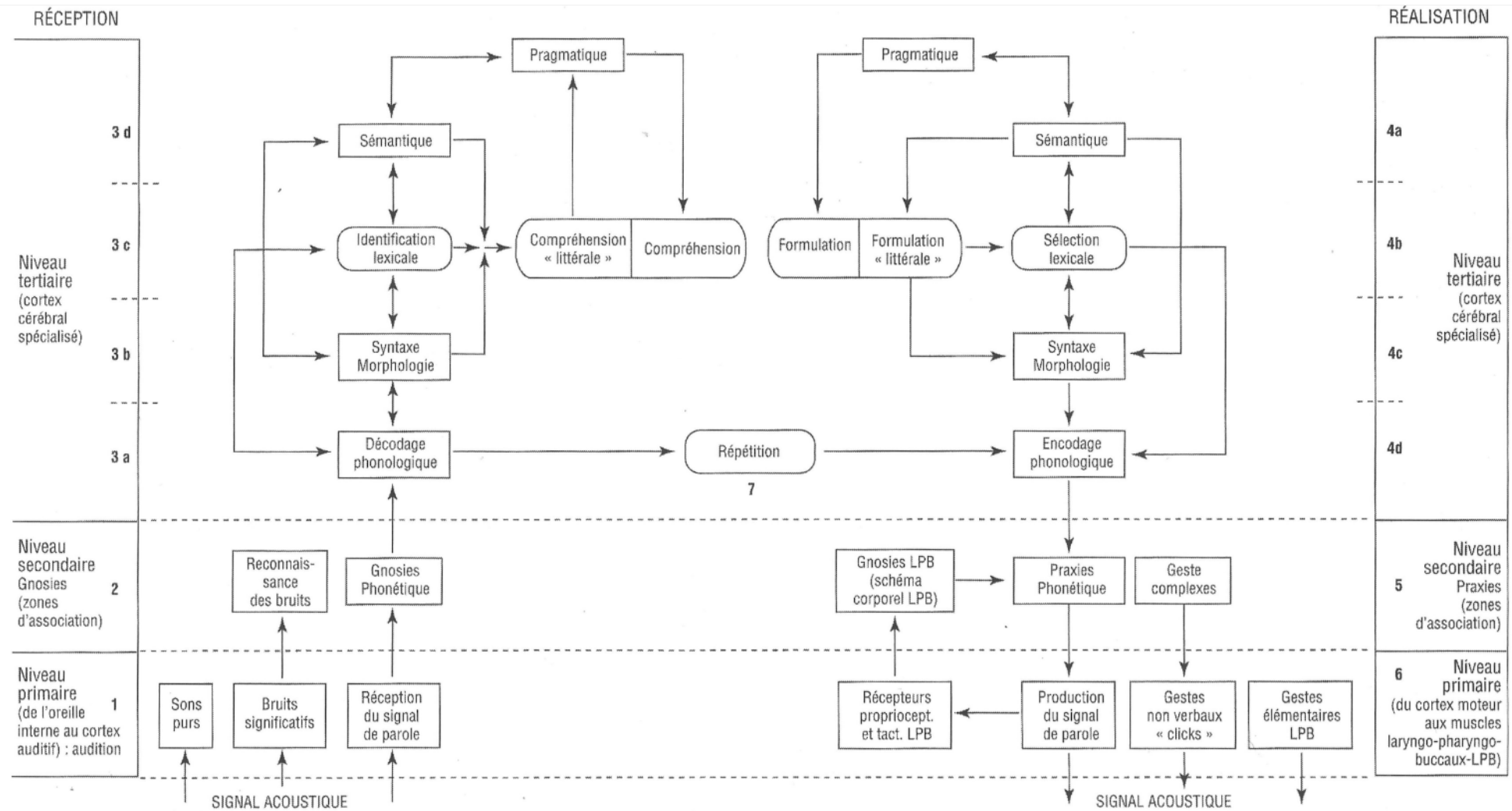
Witko, A. (2012). Une approche interculturelle en orthophonie-logopédie auprès d'adolescents présentant des troubles des apprentissages. In P. Gatignol & S. Topouzhanian (Eds.), *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* (Ortho Edition, pp. 455–500). Isbergues, France.

ANNEXES

Table des annexes

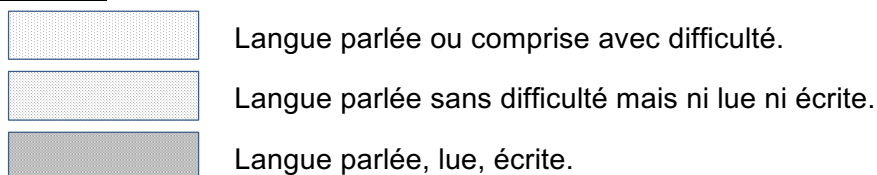
Annexe I : Modèle neuropsycholinguistique de Chevrie-Muller et Narbona.....	73
Annexe II : Analyse du recensement par l'INSEE (2012) : Transmission des langues au fil des générations de l'immigration maghrébine.....	74
Annexe III : Questionnaire de première intention	76
Annexe IV : Lettre explicative destinée aux parents	77
Annexe V : Ensemble des épreuves du LABBEL.....	78
Annexe VI : Questionnaire	79
Annexe VII : Procédure détaillée du calcul des scores d'utilisation	89

Annexe I : Modèle neuropsycholinguistique (MNPL) de Chevrie-Muller et Narbona (2007)

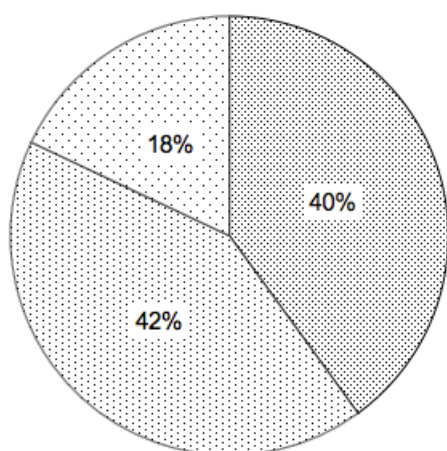


Annexe II : Analyse du recensement par l'INSEE (2012) : Transmission des langues au fil des générations de l'immigration maghrébine

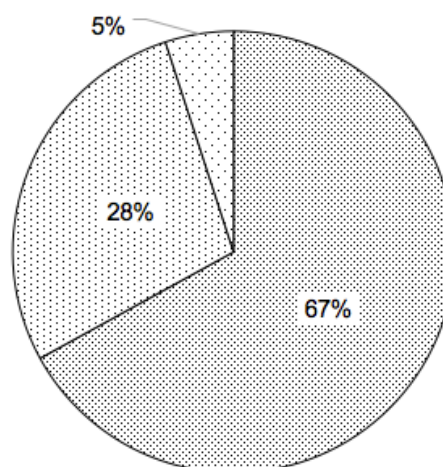
Légende



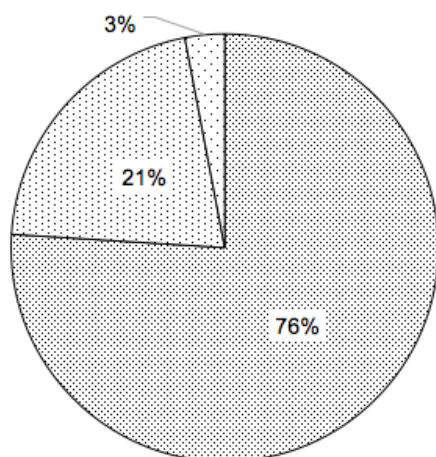
Maîtrise de la langue d'origine par des adultes
arrivés en France entre 0 et 10 ans



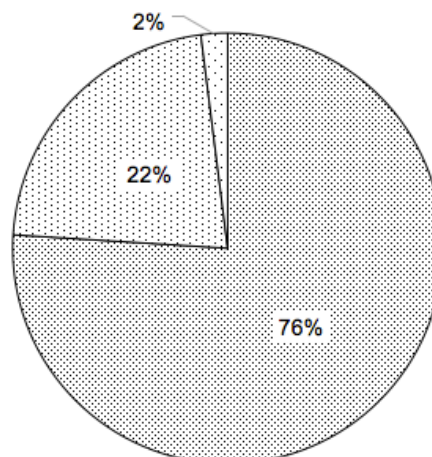
Maîtrise de la langue d'origine par des adultes
arrivés en France entre 11 et 17 ans



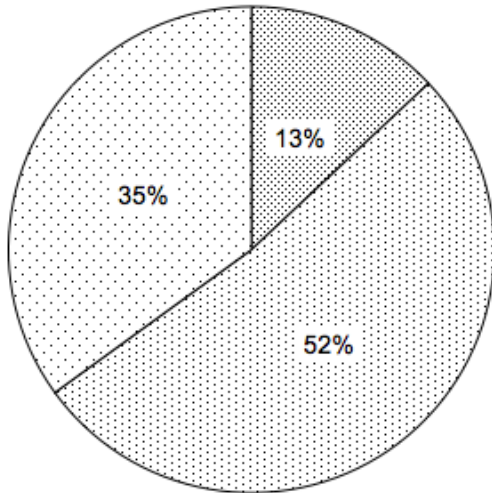
Maîtrise de la langue d'origine par des adultes
arrivés en France entre 18 et 24 ans



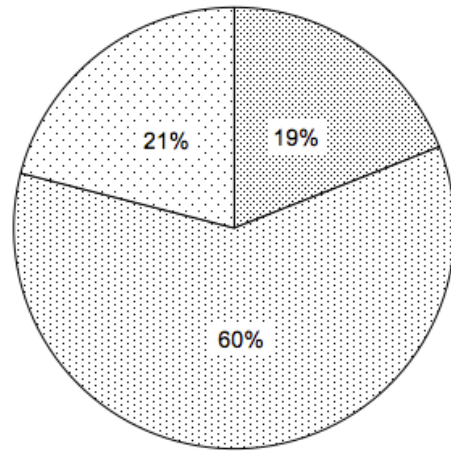
Maîtrise de la langue d'origine par des adultes
arrivés en France à 25 ans ou plus



Maîtrise de la langue d'origine par les descendants d'immigrés venus d'Algérie



Maîtrise de la langue d'origine par les descendants d'immigrés venue du Maroc ou de Tunisie



Annexe III : Questionnaire de première intention

Questionnaire de première intention		
<i>Mémoire de recherche en orthophonie de Camille BLOIS et Maëlle MÉNER encadré par A. WITKO et N. KLEINSZ</i>		
<u>Le jeune</u>	<i>Ne pas remplir</i> N° d'anonymat : Collège :	
Classe :		
NOM :	Prénom :	
Langue(s) parlées (dialectes et patois inclus) :	
<u>Les parents</u>		
Langue(s) parlée(s) par la mère (dialectes et patois inclus) :	
Langue(s) parlée(s) par le père (dialectes et patois inclus) :	

Annexe IV : Lettre explicative destinée aux parents

Enquête bilinguisme français-arabe – autorisation parentale

Camille BLOIS et Maëlle MENER
Université Claude Bernard Lyon 1
Lyon, le

Madame, Monsieur,

Nous sommes deux étudiantes en orthophonie à l'Université Claude Bernard de Lyon.

Nous menons une recherche sur le bilinguisme français-arabe chez les adolescents, sous la direction de Mmes Nina Kleinsz et Agnès Witko.

C'est pourquoi votre enfant a reçu, comme tous les élèves de sa classe, un questionnaire concernant les différentes langues qu'il connaît. A la suite de ce questionnaire, nous organiserons des entretiens auprès des jeunes qui sont partants afin de mieux comprendre comment ils utilisent leurs langues dans leur vie quotidienne et d'évaluer leur niveau dans chacune de leurs langues.

Cet entretien dure environ une heure. Les informations fournies par les jeunes, ainsi que leurs résultats aux évaluations linguistiques sont rendues anonymes et ne sont en aucun cas communiquées à l'établissement scolaire de votre enfant.

Les entretiens se déroulent au collège. Ils sont individuels et sont menés par l'une de nous deux. Il ne s'agit en aucun cas de ficher les jeunes en fonction de leur religion ou de leurs origines, le questionnaire s'intéresse uniquement aux questions de pratiques linguistiques. Les questions portent sur l'usage des langues dans différents contextes du quotidien (au collège, à la maison, dans les loisirs, éventuellement pour la pratique spirituelle, sur les réseaux sociaux, usage de média...).

Le jeune et sa famille conservent avant, pendant et après l'expérimentation le droit de mettre fin à leur participation à l'étude, sans nécessité de justification.

Lorsque notre mémoire sera terminé, nous vous proposerons un retour sur les résultats de notre étude.

Nous avons présenté notre projet dans la classe de votre enfant, qui est volontaire pour participer à notre enquête et nous avons convenu d'un rendez-vous avec lui au collège. Cependant, pour que sa participation soit validée, il vous faut remplir le formulaire de demande d'autorisation ci-joint : c'est **l'autorisation parentale à signer**. Votre enfant nous le remettra lorsque nous le rencontrerons. Sans votre autorisation, nous ne pourrions utiliser les données récoltées. **Si vous ne souhaitez pas que votre enfant participe** (que les données soient utilisées), **merci de rendre l'autorisation parentale barrée** (avec les nom et prénom de votre enfant).

Si vous souhaitez obtenir plus d'informations sur notre démarche, vous pouvez nous contacter à l'adresse mél : blois.mener@gmail.com .

Veillez recevoir, Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments les plus respectueux.

Camille BLOIS & Maëlle MENER

Annexe V : Ensemble des épreuves du LABEL

Type d'épreuve	Sous-épreuves	Nombre d'items possibles	
Appariement	phrase écrite / animation	2 séries 5 – 10 – 15 – 30	
	phrase entendue / animation	2 séries 5 – 10 – 15 – 30	
	mot écrit / image	2 séries 5 – 10 – 15 – 30	
	mot entendu / image	2 séries 5 – 10 – 15 – 30	
	lettre entendue / lettre écrite	5 – 10 – 15 – 26	
Copie	mots imageables sans diacritiques	10 – 20 – 50 – 100	
	non mots sans diacritiques	5 – 10 – 15 – 24	
	lettres	5 – 10 – 15 – 29	
Décision lexicale	auditive	10 – 20 – 40 – 80	
	visuelle avec diacritiques	10 – 20 – 40 – 80	
	visuelle sans diacritique	10 – 20 – 40 – 80	
Dénomination	orale	10 – 20 – 50 – 100	
	écrite	10 – 20 – 50 – 100	
	orale d'actions	5 – 10 – 20 – 45	
	écrite d'actions	5 – 10 – 20 – 45	
Dictée	lettres	5 – 10 – 20 – 29	
	mots imageables	10 – 20 – 50 – 100	
	mots concrets / abstraits	10 – 20 – 50 – 116	
	d'actions	10 – 20 – 30 – 45	
Discrimination	auditive de mots (= ou ≠)	5 – 10 – 15 – 48	
	visuelle de mots et de non mots	5 – 10 – 15 – 48	
	visuelle de lettres	10 – 20 – 40 – 60	
Jugement morpho-sémantique	jugement morpho-sémantique	5 – 10 – 20 – 30	
Lecture	mots imageables	10 – 20 – 50 – 100	
	mots classe ouverte / fermée sans diacritiques	10 – 20 – 50 – 70	
	mots concrets / abstraits avec diacritiques	10 – 20 – 50 – 116	
	mots concrets / abstraits sans diacritiques	10 – 20 – 50 – 116	
	mots singuliers / pluriels sans diacritique	2 séries 5 – 10 – 15 – 26	
	catégories grammaticales avec diacritiques	10 – 20 – 50 – 108	
	catégories grammaticales sans diacritiques	10 – 20 – 50 – 108	
	mots simples / complexes et non mots	10 – 20 – 50 – 200	
	lettres	5 – 10 – 15 – 29	
	mots / non mots avec diacritiques	10 – 20 – 50 – 160	
	mots / non mots sans diacritiques	10 – 20 – 50 – 160	
	mots préfixés	10 – 20 – 50 – 68	
	lecture différée de mots	temps d'affichage : 5 ou 10 s 10 – 20 – 30 – 40	
	Répétition	mots imageables	10 – 20 – 50 – 100
		mots concrets / abstraits	10 – 20 – 50 – 116
mots singuliers / pluriels		2 séries 5 – 10 – 15 – 26	
catégories grammaticales		10 – 20 – 50 – 108	
différée de mots		temps d'affichage : 5 ou 10 s 10 – 20 – 30 – 40	

Annexe VI : Questionnaire

Voici un questionnaire qui nous permettra de mieux comprendre quelle(s) langue(s) tu utilises et avec qui. Nous allons le remplir ensemble. Comme pour le reste, les données fournies sont anonymes.

1. Données sociodémographiques et identitaires

1.1 Description de l'échantillon

Sujet N°

Date d'entretien :

Classe :

Date de naissance :

Redoublement : oui / non

Age :

Sexe

- Fille
- Garçon

Taille de la fratrie (nombre de frères et/ou sœurs)

- 0 frère et/ou sœur
- 1 frère et/ou sœur
- 2 frères et/ou sœurs ou plus

Place dans la fratrie

- Aîné(e)
- Intermédiaire
- Benjamin(e)
- Enfant unique

Catégorie socio-professionnelle de la mère (un tableau d'aide pour la catégorisation est disponible en fin de questionnaire)

- Agriculteurs exploitants
- Artisans, commerçants et chefs d'entreprise
- Cadres et professions intellectuelles supérieures
- Professions intermédiaires
- Employés
- Ouvriers
- Retraités
- Autres personnes sans activité professionnelle

Catégorie socio-professionnelle du père (un tableau d'aide pour la catégorisation est disponible en fin de questionnaire)

- Agriculteurs exploitants
- Artisans, commerçants et chefs d'entreprise
- Cadres et professions intellectuelles supérieures
- Professions intermédiaires
- Employés
- Ouvriers
- Retraités
- Autres personnes sans activité professionnelle

Nationalité de l'adolescent

- Française
- Double nationalité franco- :.....
- Autre :

Nationalité de la mère

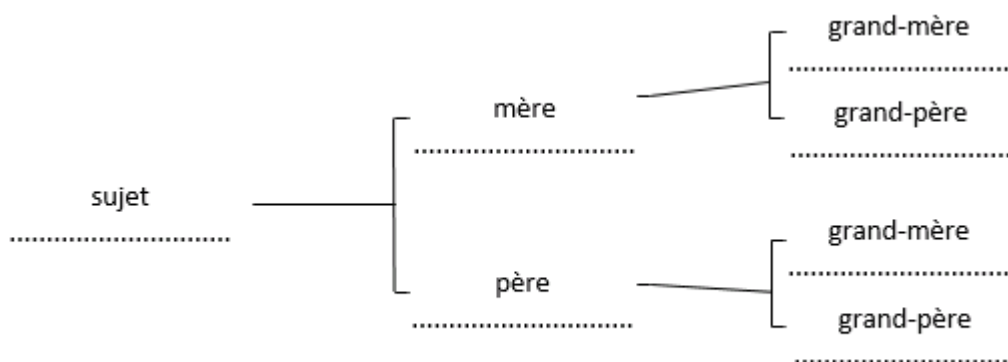
- Française
- Double nationalité franco- :.....
- Autre :

Nationalité du père

- Française
- Double nationalité franco- :.....
- Autre :

1.2 Pays de naissance, arrivée du jeune en France

Pays de naissance



Âge d'arrivée du jeune en France s'il est né à l'étranger

- A 5 ans ou avant
- Entre 6 et 10 ans
- Après 10 ans

→ **Couche d'immigration** :

1.3 Antécédents médicaux

Prise en charge orthophonique

- Oui
 Non

Antécédents de troubles du langage

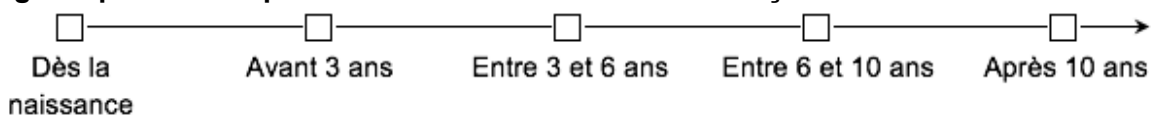
- Oui
 Non

Diagnostic de trouble neurologique (épilepsie, AVC, TC...)

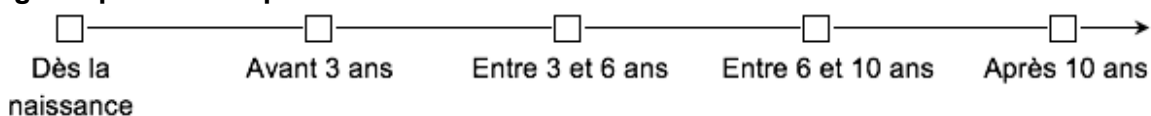
- Oui
 Non

2. Développement linguistique

Âge de première exposition de l'adolescent avec le français



Âge de première exposition de l'adolescent avec l'arabe



3. Environnement linguistique actuel

3.1 Langues connues par le jeune, ses parents et ses grands-parents

Langue(s) connue(s) par l'adolescent (comprises et/ou parlée)

- Français
 Arabe
 Autre :

Langue(s) connue(s) par la mère (comprises et/ou parlée)

- Français
 Arabe
 Autre :

Langue(s) connue(s) par le père (comprises et/ou parlée)

- Français
 Arabe
 Autre :

3.2 Langues utilisées, fréquences, raisons

3.2.1 Langue(s) parlée(s) au domicile parental

Langue(s) parlée(s) de la mère à l'adolescent

————— ————— ————— —————

Toujours le français Souvent le français Autant le français que l'arabe Souvent l'arabe Toujours l'arabe

Autre langue ou dialecte :

Langue(s) parlée(s) de l'adolescent à la mère

————— ————— ————— —————

Toujours le français Souvent le français Autant le français que l'arabe Souvent l'arabe Toujours l'arabe

Autre langue ou dialecte :

Langue(s) parlée(s) du père à l'adolescent

————— ————— ————— —————

Toujours le français Souvent le français Autant le français que l'arabe Souvent l'arabe Toujours l'arabe

Autre langue ou dialecte :

Langue(s) parlée(s) de l'adolescent au père

————— ————— ————— —————

Toujours le français Souvent le français Autant le français que l'arabe Souvent l'arabe Toujours l'arabe

Autre langue ou dialecte :

3.2.2 Langue(s) utilisée(s) dans les médias

Je regarde la télévision...

————— ————— ————— —————

Toujours en français Souvent en français Autant en français qu'en arabe Souvent en arabe Toujours en arabe

Autre langue ou dialecte :

Non concerné(e), je ne regarde pas la télévision

J'écoute la radio...

————— ————— ————— —————

Toujours en français Souvent en français Autant en français qu'en arabe Souvent en arabe Toujours en arabe

Autre langue ou dialecte :

Non concerné(e), je n'écoute pas la radio

Je regarde les films, les séries...

————— ————— ————— —————

Toujours en français Souvent en français Autant en français qu'en arabe Souvent en arabe Toujours en arabe

Autre langue ou dialecte :

Non concerné(e), je ne regarde ni films ni séries

Je lis les journaux, les magazines...

————— ————— ————— —————

Toujours en français Souvent en français Autant en français qu'en arabe Souvent en arabe Toujours en arabe

Autre langue ou dialecte :

Non concerné(e), je ne lis ni journaux ni magazines

Je lis les livres, les BD...

————— ————— ————— —————

Toujours en français Souvent en français Autant en français qu'en arabe Souvent en arabe Toujours en arabe

Autre langue ou dialecte :

Non concerné(e), je ne lis ni livres ni BD

Pour envoyer des SMS, j'utilise...

————— ————— ————— —————

Toujours le français Souvent le français Autant le français que l'arabe Souvent l'arabe Toujours l'arabe

Autre langue ou dialecte :

Non concerné(e), je n'envoie pas de SMS

Pour échanger sur Facebook, j'utilise...

————— ————— ————— —————

Toujours le français Souvent le français Autant le français que l'arabe Souvent l'arabe Toujours l'arabe

Autre langue ou dialecte :

Non concerné(e), je n'utilise pas Facebook

Pour échanger sur Skype, Twitter, Instagram, j'utilise...

————— ————— ————— —————

Toujours le français Souvent le français Autant le français que l'arabe Souvent l'arabe Toujours l'arabe

Autre langue ou dialecte :

Non concerné(e), je n'utilise pas ces supports

Sur les forums, j'utilise...

————— ————— ————— —————

Toujours le français Souvent le français Autant le français que l'arabe Souvent l'arabe Toujours l'arabe

Autre langue ou dialecte :

Non concerné(e), je ne vais pas sur les forums

Sur les autres réseaux sociaux, j'utilise...

————— ————— ————— —————

Toujours le français Souvent le français Autant le français que l'arabe Souvent l'arabe Toujours l'arabe

Autre langue ou dialecte :

Non concerné(e), je n'utilise pas d'autres réseaux sociaux

3.2.3 Langue(s) utilisée(s) en société (hors de la maison)

Je parle arabe avec ma famille élargie (personnes de ma famille mais qui n'habitent pas chez moi : grands-parents, oncles, tantes, cousins, cousines, frères/sœurs qui ont quitté le domicile parental...) ...

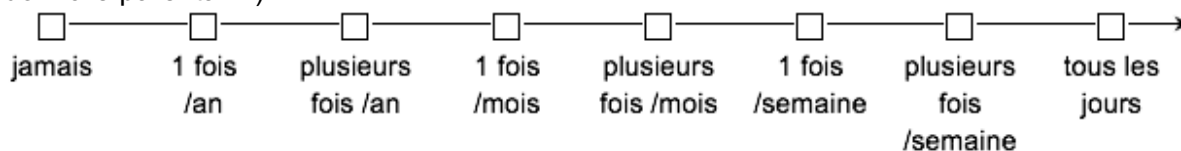
————— ————— ————— ————— ————— ————— ————— →

jamais 1 fois /an plusieurs fois /an 1 fois /mois plusieurs fois /mois 1 fois /semaine plusieurs fois /semaine tous les jours

Pourquoi est-ce que je leur parle arabe ? (plusieurs choix possibles)

- J'aime la langue arabe
- J'aime parler l'arabe avec ma famille élargie
- Je n'aime pas parler français avec eux
- Je sais exprimer facilement mes idées en arabe
- J'ai plus de difficultés à exprimer mes idées en français
- Mes interlocuteurs s'adressent à moi en arabe
- Mes interlocuteurs ne connaissent pas d'autre langue
- Mes interlocuteurs refusent que je leur parle français
- Mes parents veulent que je parle arabe

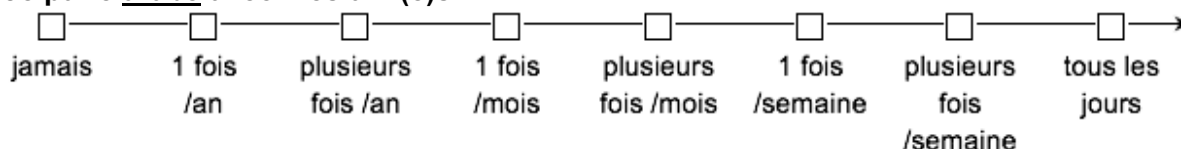
Je parle français avec ma famille élargie (personnes de ma famille mais qui n'habitent pas chez moi : grands-parents, oncles, tantes, cousins, cousines, frères/sœurs qui ont quitté le domicile parental...) ...



Pourquoi est-ce que je leur parle français ? (plusieurs choix possibles)

- J'aime la langue française
- J'aime parler le français avec ma famille élargie
- Je n'aime pas parler arabe avec eux
- Je sais exprimer facilement mes idées en français
- J'ai plus de difficultés à exprimer mes idées en arabe
- Mes interlocuteurs s'adressent à moi en français
- Mes interlocuteurs ne connaissent pas d'autre langue
- Mes interlocuteurs refusent que je leur parle arabe
- Mes parents veulent que je parle français

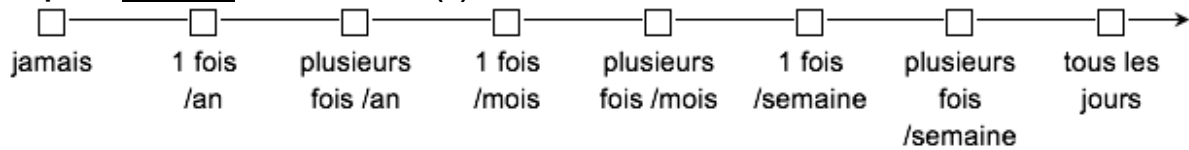
Je parle arabe avec mes ami(e)s...



Pourquoi est-ce que je leur parle arabe ? (plusieurs choix possibles)

- J'aime la langue arabe
- J'aime parler l'arabe avec mes ami(e)s
- Je n'aime pas parler français avec eux
- Je sais exprimer facilement mes idées en arabe
- J'ai plus de difficultés à exprimer mes idées en français
- Mes interlocuteurs s'adressent à moi en arabe
- Mes interlocuteurs ne connaissent pas d'autre langue
- Mes interlocuteurs refusent que je leur parle français
- Mes parents veulent que je parle arabe

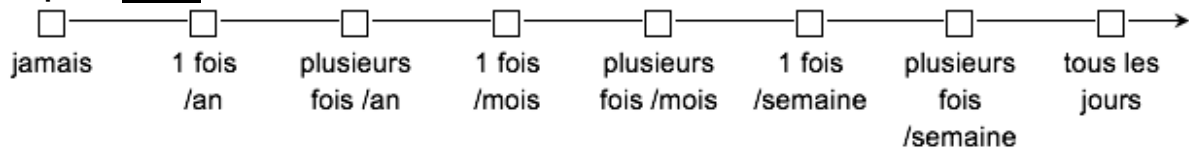
Je parle français avec mes ami(e)s...



Pourquoi est-ce que je leur parle français ? (plusieurs choix possibles)

- J'aime la langue française
- J'aime parler le français avec mes ami(e)s
- Je n'aime pas parler arabe avec eux
- Je sais exprimer facilement mes idées en français
- J'ai plus de difficultés à exprimer mes idées en arabe
- Mes interlocuteurs s'adressent à moi en français
- Mes interlocuteurs ne connaissent pas d'autre langue
- Mes interlocuteurs refusent que je leur parle arabe
- Mes parents veulent que je parle français

Je parle arabe au lieu de culte...

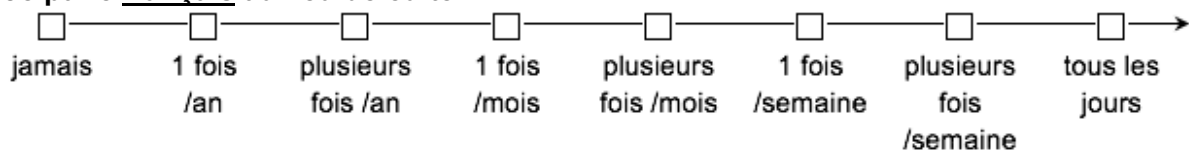


- Non concerné(e), je ne fréquente pas de lieu de culte

Pourquoi est-ce que j'y parle arabe ? (plusieurs choix possibles)

- J'aime la langue arabe
- J'aime parler l'arabe avec les personnes que j'y rencontre
- Je n'aime pas parler français avec eux
- Je sais exprimer facilement mes idées en arabe
- J'ai plus de difficultés à exprimer mes idées en français
- Mes interlocuteurs s'adressent à moi en arabe
- Mes interlocuteurs ne connaissent pas d'autre langue
- Mes interlocuteurs refusent que je leur parle français
- Mes parents veulent que j'y parle arabe
- Tout le monde doit parler arabe dans ce lieu
- Non concerné(e), je ne fréquente pas de lieu de culte

Je parle français au lieu de culte...

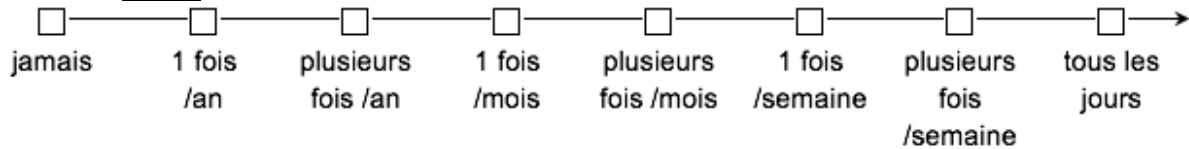


- Non concerné(e), je ne fréquente pas de lieu de culte

Pourquoi est-ce que j'y parle français ? (plusieurs choix possibles)

- J'aime la langue française
- J'aime parler le français avec les personnes que j'y rencontre
- Je n'aime pas parler arabe avec eux
- Je sais exprimer facilement mes idées en français
- J'ai plus de difficultés à exprimer mes idées en arabe
- Mes interlocuteurs s'adressent à moi en français
- Mes interlocuteurs ne connaissent pas d'autre langue
- Mes interlocuteurs refusent que je leur parle arabe
- Mes parents veulent que j'y parle français
- Tout le monde doit parler français dans ce lieu
- Non concerné(e), je ne fréquente pas de lieu de culte

Je parle arabe au sein d'une association d'immigrés...

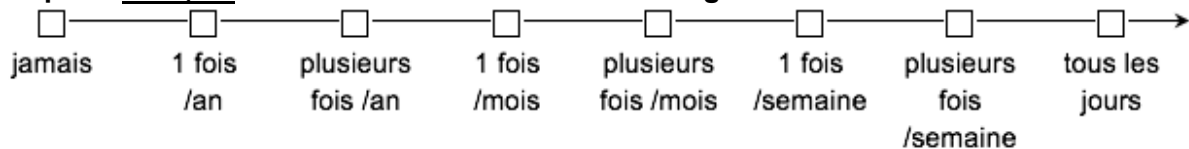


- Non concerné(e), je ne fréquente pas ce type d'association

Pourquoi est-ce que j'y parle arabe ? (plusieurs réponses possibles)

- J'aime la langue arabe
- J'aime parler l'arabe avec les personnes que j'y rencontre
- Je n'aime pas parler français avec eux
- Je sais exprimer facilement mes idées en arabe
- J'ai plus de difficultés à exprimer mes idées en français
- Mes interlocuteurs s'adressent à moi en arabe
- Mes interlocuteurs ne connaissent pas d'autre langue
- Mes interlocuteurs refusent que je leur parle français
- Mes parents veulent que j'y parle arabe
- Non concerné(e), je ne fréquente pas ce type d'association

Je parle français au sein d'une association d'immigrés...



- Non concerné(e), je ne fréquente pas ce type d'association

Pourquoi est-ce que j'y parle français ? (plusieurs réponses possibles)

- J'aime la langue française
- J'aime parler le français avec les personnes que j'y rencontre
- Je n'aime pas parler arabe avec eux
- Je sais exprimer facilement mes idées en français
- J'ai plus de mal à exprimer mes idées en arabe

- Mes interlocuteurs s'adressent à moi en français
- Mes interlocuteurs ne connaissent pas d'autre langue
- Mes interlocuteurs refusent que je leur parle arabe
- Mes parents veulent que j'y parle français
- Non concerné(e), je ne fréquente pas ce type d'association

3.5 Apprentissage formel de l'arabe

Je prends ou j'ai déjà pris des cours d'arabe en dehors de l'école

- Oui
- Non

Annexe au questionnaire : aide pour les CSP (catégories socioprofessionnelles)

Agriculteurs exploitants	(pas de précisions)
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	artisans
	commerçants et assimilés
	chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus
Cadres et professions intellectuelles supérieures	professions libérales et assimilés
	cadres de la fonction publique, professions intellectuelles et artistiques
	cadres d'entreprises
Professions intermédiaires	professions intermédiaires de l'enseignement, de la santé, de la fonction publique et assimilés
	professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises
	techniciens
	contremaîtres, agents de maîtrise
Employés	employés de la fonction publique
	employés administratifs d'entreprise
	employés de commerce
	personnels des services directs aux particuliers
Ouvriers	ouvriers qualifiés
	ouvriers non qualifiés
	ouvriers agricoles
Retraités	(pas de précisions)
Autres personnes sans activité professionnelle	chômeurs n'ayant jamais travaillé
	inactifs divers (autres que retraités)

Annexe VII : Procédure détaillée du calcul des scores d'utilisation

1. Domaines et situations investigués

Le tableau 1 détaille les situations pour chaque domaine.

Domicile : langue(s) parlée(s)	Médias : langue(s) utilisée(s)	Société : langue(s) utilisée(s)
de l'adolescent à la mère	pour regarder la télévision	avec la famille élargie (n'habitant pas au domicile parental)
de l'adolescent au père	pour écouter la radio	avec les amis
	pour regarder des films, des séries	au culte
	pour lire des journaux, des magazines	au sein d'une association d'immigrés
	pour lire des livres, des BD	
	pour envoyer des SMS	
	sur Facebook	
	sur Skype, Tweeter, Instagram	
	sur les forums	
	sur d'autres réseaux sociaux	

Tableau 1. Détail des situations investiguées par domaines

2. Scores d'utilisation par situation

2.1 Domicile et Médias

Les situations des domaines Domicile et Médias étaient évaluées sur une échelle à 5 niveaux : toujours en français, souvent en français, autant en français qu'en arabe, souvent en arabe, toujours en arabe.

Nous traduisons chaque niveau par un score sur 4 points, pour le français et pour l'arabe, selon la méthode présentée dans le tableau 2.

	Toujours en français	Souvent en français	Autant en français qu'en arabe	Souvent en arabe	Toujours en arabe
Français	4	3	2	1	0
Arabe	0	1	2	3	4

Tableau 2. Méthode de traduction des niveaux de réponse de Domicile et Médias en points

Cela nous donnait un score d'utilisation par langue et par situation.

Exemple : le score d'utilisation de l'arabe pour la télévision, noté SUATélé, ainsi que le score d'utilisation du français pour la télévision, noté SUFTélé).

2.2 Société

Les situations du domaine Société étaient évaluées, pour chaque langue, sur une échelle de 8 niveaux : je parle cette langue : jamais, une fois par an, plusieurs fois par an, une fois par mois, plusieurs fois par mois, toutes les semaines, plusieurs fois par semaine, tous les jours.

Nous traduisons chaque niveau par un score sur 7 points, de la même manière pour le français et pour l'arabe, selon la méthode présentée dans le tableau 3.

	jamais	une fois par an	plusieurs fois par an	une fois par mois	plusieurs fois par mois	toutes les semaines	plusieurs fois par semaine	tous les jours
arabe ou français	0	1	2	3	4	5	6	7

Tableau 3. Méthode de traduction des niveaux de réponse de Société en points

Cela nous donnait un score d'utilisation par langue et par situation.

Exemple : le score d'utilisation de l'arabe au culte, noté SUACult, ainsi que le score d'utilisation du français au culte, noté SUFCult.

3. Scores d'utilisation bruts par domaine

Le score d'utilisation brut de chaque langue dans chaque domaine a été calculé en additionnant les scores de chaque situation, par langue.

Exemple : le score brut d'utilisation de l'arabe au domicile, soit SUADomBrut = SUAAàM + SUAAàP).

4. Scores d'utilisation par domaine

A partir des scores bruts, nous avons calculé deux scores d'utilisation (en pourcentages), par domaine, qui se complétaient : nous avons ainsi obtenu la part d'arabe et la part de français utilisées.

Exemple : le score d'utilisation du français à domicile, soit SUFDom = SUFDomBrut / (SUFDomBrut + SUADomBrut) x 100.

$$SUFDom = \frac{SUFDomBrut}{SUFDomBrut + SUADomBrut} \times 100$$

5. Scores d'utilisation : SUA et SUF

Il nous fallait alors rassembler tous les scores d'utilisation par domaines, en prenant en compte si toutes les situations de chaque domaine était vécues par le jeune. *Par exemple, si un jeune n'utilise pas Facebook et ne fréquente pas de forums, il ne rencontre que 8 situations au lieu de 10 dans le cadre des Médias.*

Nous avons donc calculé une moyenne, pour chaque langue, en pondérant le score d'utilisation de chaque domaine avec le nombre de situations rencontrées par le jeune dans ces domaines (*NbSitua*).

Exemple : le score d'utilisation de l'arabe, soit $SUA = (SUADom \times NbSituaDom + SUAMéd \times NbSituaMéd + SUASoc \times NbSituaSoc) / (NbSituaDom + NbSituaMéd + NbSituaSoc)$

$$SUA = \frac{(SUADom \times NbSituaDom) + (SUAMéd \times NbSituaMéd) + (SUASoc \times NbSituaSoc)}{NbSituaDom + NbSituaMéd + NbSituaSoc}$$

Nous avons ainsi obtenu les score d'utilisation de l'arabe (SUA) et score d'utilisation du français (SUF) pour chaque jeune, qui indiquent la part d'arabe et la part de français utilisées dans l'ensemble des situations qu'il rencontre. Nous rappelons que ce calcul de score est une création de notre part, puisque nous n'avons pas trouvé dans la littérature de méthode nous satisfaisant.

TABLES DES ILLUSTRATIONS

Table des figures

Figure I. Répartition des types de bilinguisme parmi les jeunes de l'échantillon	32
Figure II. Répartition des catégories socioprofessionnelles des parents d'après la Nomenclature INSEE PCS-2003	33
Figure III. Répartition des couches d'immigration parmi les 28 participants	41
Figure IV. Répartition des patterns d'input parental parmi les 28 participants	43
Figure V. Répartition des patterns d'input parental des Bons Dénominateurs Arabe	44
Figure VI. Répartition des patterns d'input parental des Bons Désignateurs Arabe.....	44
Figure VII. Répartition des patterns d'input parental des Faibles Dénominateurs Arabe.....	45
Figure VIII. Répartition des patterns d'input parental des Faibles Désignateurs Arabe	45
Figure IX. Moyennes des parts de chaque catégorie de motivation pour l'utilisation de l'arabe et du français pour l'ensemble des jeunes et des situations.....	48

Table des tableaux

Tableau I. Caractéristiques des fratries	31
Tableau II. Nationalités des jeunes et des parents, d'après les adolescents	31
Tableau III. Répartition des jeunes selon le type d'arabe utilisé lors des épreuves de lexique	32
Tableau IV. Adaptation libre des couches d'immigration d'après Kenji et d'Andrea (1992).....	35
Tableau V. Adaptation libre des patterns d'input parentaux d'après De Houwer (2007).....	36
Tableau VI. Détail des catégories de motivation	38
Tableau VII. Scores de lexique en dénomination et désignation, et scores d'utilisation	41
Tableau VIII. Corrélations entre les niveaux de couches d'immigration et les épreuves de dénomination et de désignation en arabe	41
Tableau IX. Corrélations entre les niveaux de couches d'immigration et les épreuves de dénomination et de désignation en français	42
Tableau X. Scores en désignation et en dénomination des groupes de Bons et Faibles Dénominateurs et Désignateurs Arabe.....	43
Tableau XI. Corrélations entre les scores d'utilisation de l'arabe et les épreuves de dénomination et de désignation en arabe.....	46
Tableau XII. Corrélations entre les scores d'utilisation du français et les épreuves de dénomination et de désignation en français	46

TABLE DES MATIERES

ORGANIGRAMMES	4
1. UNIVERSITE CLAUDE BERNARD LYON 1.....	4
1.1 Secteur Santé :.....	4
1.2 Secteur Sciences et Technologies :.....	4
2. INSTITUT DES SCIENCES ET TECHNIQUES DE LA READAPTATION.....	5
REMERCIEMENTS	6
SOMMAIRE	7
SUMMARY	9
INTRODUCTION	10
PARTIE THEORIQUE	12
I Bilinguisme et lexique	13
1 Définition du bilinguisme	13
2 Acquisition du lexique selon une perspective monolingue.....	13
2.1 Acquisition précoce	13
2.2 Acquisition à l'âge scolaire	14
2.3 Acquisition à l'adolescence	14
3 Acquisition du lexique selon une perspective bilingue	14
II Bilinguisme et facteurs de développement	17
1 Facteurs endogènes	17
2 Facteurs exogènes.....	18
2.1 Input	18
2.2 Effet de la proximité typologique des langues à acquérir	22
2.3 Statut de la langue.....	22
2.4 Motivation et usages.....	23
III Bilinguisme français-arabe en France	24
1 Immigration maghrébine.....	24
2 Langue arabe et langue française : classifications.....	24
3 La langue arabe en France : locuteurs, enseignement et pratiques de transmission	25
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	27
I Problématique	28
II Hypothèses	28
1 Hypothèse théorique	28

2	Hypothèses opérationnelles.....	29
PARTIE EXPERIMENTATION		30
I	Participants	31
II	Matériel.....	33
1	Evaluation du lexique dans les deux langues	33
1.1	Epreuves de désignation	34
1.2	Epreuves de dénomination	34
2	Pratiques et contextes linguistiques : questionnaire	34
2.1	Couches d'immigration	35
2.2	Patterns d'input parental	35
2.3	Scores d'utilisation des langues.....	36
2.4	Apprentissage formel de l'arabe	37
2.5	Motivations d'utilisation des langues.....	37
III	Procédure	38
PRESENTATION DES RESULTATS		39
I	Couches d'immigration	41
II	Patterns d'input parental.....	42
III	Liens entre scores d'utilisation, de dénomination et de désignation	46
IV	Effet des cours d'arabe	47
V	Motivations d'utilisation des langues.....	47
DISCUSSION DES RESULTATS		49
I	Interprétation des résultats en lien avec les hypothèses	50
1	Relations entre le niveau de couche d'immigration et les scores lexicaux	50
2	Relations entre le pattern d'input parental et les scores lexicaux	51
3	Relations entre scores d'utilisation et scores lexicaux	52
4	Comparaison des scores lexicaux en fonction de la fréquentation de cours d'arabe	54
II	Apports de l'étude	54
III	Limites de l'étude	57
IV	Perspectives	59
CONCLUSION.....		62
REFERENCES		64
ANNEXES.....		71
Table des annexes		72
Annexe I : Modèle neuropsycholinguistique (MNPL) de Chevrie-Muller et Narbona (2007).....		73

Annexe II : Analyse du recensement par l'INSEE (2012) : Transmission des langues au fil des générations de l'immigration maghrébine	74
Annexe III : Questionnaire de première intention	76
Annexe IV : Lettre explicative destinée aux parents	77
Annexe V : Ensemble des épreuves du LABBEL	78
Annexe VI : Questionnaire	79
1. Données sociodémographiques et identitaires.....	79
2. Développement linguistique	81
3. Environnement linguistique actuel	81
Annexe VII : Procédure détaillée du calcul des scores d'utilisation.....	89
1. Domaines et situations investigués.....	89
2. Scores d'utilisation par situation.....	89
3. Scores d'utilisation <i>bruts</i> par domaine.....	90
4. Scores d'utilisation par domaine.....	90
5. Scores d'utilisation : SUA et SUF	90
TABLES DES ILLUSTRATIONS	92
TABLE DES MATIERES	93

Camille BLOIS
Maëlle MÉNER

RELATIONS ENTRE LES PRATIQUES ET L'ENVIRONNEMENT LINGUISTIQUES D'ADOLESCENTS BILINGUES FRANÇAIS-ARABES ET LEUR LEXIQUE

95 Pages

Mémoire d'orthophonie – UCBL-ISTR – LYON 2016

RESUME

La présence croissante de patients bilingues consultant en orthophonie conduit les cliniciens et les chercheurs à étudier l'acquisition de deux langues et ses déterminants. Pour l'instant, ces recherches se sont focalisées sur l'acquisition précoce et n'ont pas concerné le bilinguisme français-arabe. Or, les différences observées entre les langues, que ce soit dans leur structure formelle ou leur statut et usage au sein d'un Etat rendent souhaitable l'étude particulière de chaque bilinguisme. Notre recherche porte sur le bilinguisme français-arabe des adolescents. Elle vise à identifier les facteurs potentiels du développement du lexique dans les deux langues, en lien avec l'environnement et les pratiques linguistiques des jeunes. Nous avons proposé à 28 adolescents des épreuves de désignation et de dénomination dans les deux langues et un questionnaire permettant de renseigner leur contexte linguistique et leurs pratiques des langues. Les résultats montrent tout d'abord que plus le jeune est éloigné temporellement de l'expérience de migration, par sa couche d'immigration, moins son lexique en arabe est étendu. Ensuite, plus l'arrivée du jeune ou de ses ascendants sur le sol français est ancienne, plus son lexique en français est étendu. Enfin, plus un jeune utilise l'arabe au quotidien, plus son lexique dans cette langue est étendu. En revanche, cette relation n'est pas démontrée pour le français. Ces éléments ainsi que l'analyse des motivations des jeunes pour parler leurs deux langues montrent l'importance des situations de contraintes linguistiques pour l'utilisation et le maintien de la langue arabe. Cette étude exploratoire, si elle doit être confirmée par des données portant sur des effectifs plus importants, met en lumière l'importance des facteurs environnementaux et des pratiques linguistiques sur le développement lexical et devrait conduire à l'avenir à leur prise en compte dans le cadre de l'action orthophonique, qu'elle soit évaluative ou rééducative.

MOTS-CLES

Bilinguisme français-arabe – Lexique – Adolescents – Pratiques linguistiques – Couche d'immigration – Pattern d'input parental – Score d'utilisation – Motivation

MEMBRES DU JURY

KERN Sophie
HILAIRE-DEBOVE Géraldine
VALVERDE Brigitte

MAITRE DE MEMOIRE

Agnès WITKO
Nina KLEINSZ

DATE DE SOUTENANCE

30 Juin 2016
