

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>



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

Par

LEBRUN Julie
MARTINEZ Eva

LE BILINGUISME PRÉCOCE CHEZ LES ENFANTS
D'ORIGINE MAGHRÉBINE

*Influence du contexte sociolinguistique et des attitudes
familiales sur l'acquisition du langage*

Maîtres de Mémoire

KERN Sophie
MACLEOD Andrea

Membres du Jury

DECOPPET Nathalie
HILAIRE-DEBOVE Géraldine
WITKO Agnès

Date de Soutenance
27 juin 2013

ORGANIGRAMMES

1. Université Claude Bernard Lyon1

Président
Pr. GILLY François-Noël

Vice-président CEVU
M. LALLE Philippe

Vice-président CA
M. BEN HADID Hamda

Vice-président CS
M. GILLET Germain

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 **Pr. MATILLON Yves**

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

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

1.2 Secteur Sciences et Technologies :

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

IUFM
Directeur **M. MOUGNIOTTE Alain**

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

POLYTECH LYON
Directeur **M. FOURNIER Pascal**

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**

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

Observatoire Astronomique de
Lyon **M. GUIDERDONI Bruno**

2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE

Directeur ISTR
Pr. MATILLON Yves

Directeur de la formation
Pr Associé BO Agnès

Directeur de la recherche
Dr. WITKO Agnès

Responsables de la formation clinique
GENTIL Claire
GUILLON Fanny

Chargée du concours d'entrée
PEILLON Anne

Secrétariat de direction et de scolarité
BADIOU Stéphanie
BONNEL Corinne
CLERGET Corinne

REMERCIEMENTS

A nos deux Maîtres de Mémoire, Sophie Kern, Directrice du Laboratoire Dynamique du Langage, Chargée d'enseignement à l'Ecole d'Orthophonie de Lyon, et Andrea MacLeod, Professeure adjointe et Chercheure à l'Université de Montréal, qui ont accepté d'encadrer notre travail de recherche. Nous vous en sommes très reconnaissantes, merci pour votre investissement, votre patience et votre confiance, ce fut un réel plaisir de travailler avec vous.

A notre jury, toutes trois Chargées d'enseignements à l'école d'Orthophonie de Lyon, Nathalie Decoppet, Orthophoniste, Docteure en Neuropsychologie ; Géraldine Hilaire-Debove, Orthophoniste, Linguiste ; Agnès Witko, Orthophoniste, Directrice des mémoires de recherche en Orthophonie, Docteure en Sciences du Langage.

A Anna Potocki, Docteure en Psychologie Cognitive ; Anne-Laure Charlois, statisticienne, Chargée de recherche aux Hospices Civils de Lyon ; Mathieu Lesourd, Neuropsychologue ; tous trois chargés d'enseignements à l'école d'Orthophonie de Lyon. Merci pour vos conseils avisés et votre aiguillage pour le recueil des analyses statistiques.

A tous les membres de l'administration de l'ISTR, pour votre soutien et votre présence lors de ces quatre années d'études.

A toutes nos Maîtres de stage, pour ces échanges passionnants, ce transfert de savoirs, merci pour votre générosité.

Aux différentes personnes ayant contribué de près ou de loin à l'élaboration de ce travail, Rasha Zebib, Docteure en Linguistique ; Francine Couëtoux, Psychologue Clinicienne / Psychothérapeute, Docteure en Psychologie ; Francine Rosenbaum, Orthophoniste ethnoclinicienne ; Jacqueline Billiez, Professeure émérite de Sociolinguistique, membre du Laboratoire LIDILEM ; Amina Bensalah, Linguiste, Orthophoniste, Enseignante d'arabe ; Sylvia Topouzkhania, Orthophoniste, Docteure en Sciences du Langage, Chargée d'enseignement à l'école d'Orthophonie de Lyon.

A Joseph Sineyen, directeur de l'école maternelle Anatole France (Vénissieux), aux enseignantes Karine Buisson, Anne Radix, Rachel Rousson, Emilie Cérole, Karine Fonchy ; Marie-Pierre Uzel, directrice de l'école Etienne Dolet (Lyon 3^{ème}) ; Sophie Buisson, directrice de l'école Gilbert Dru (Lyon 7^{ème}). Merci pour votre disponibilité et votre aide qui nous ont permis de mener à bien notre étude.

A tous les enfants et leur famille, nous vous remercions chaleureusement pour votre participation à notre mémoire, votre disponibilité et votre enthousiasme.

A Sabrina Tamine, Lamia Ait Aissa, étudiant(e)s ; Touriya Fili Tullon, Professeure d'arabe à l'Université Lyon 2 ; Moulay Mustapha Tesrif, Chercheur à l'Université Lyon 2, membre du Laboratoire GREMMO, Vice-Président de l'Association Circum al-dunyā. Merci pour votre aide précieuse dans la transcription des productions des enfants en arabe dialectal.

A nous, binôme de choc, ce travail nous a élevées et nous avons su trouver les ressources nécessaires pour réussir.

A toute la promo 2013.

A Agnès et Mathilde pour leur relecture et leurs commentaires précieux.

Eva :

A ma famille, mes parents, mes trois petits anges, mon frère, ma sœur et leur moitié, pour votre soutien sans faille, vos encouragements durant ces quatre années et pour tout ce qui nous lie...

A mes supers copines du groupe 1, pour tous les bons moments partagés et à venir.

A Lalou, ma marraine et maintenant bien plus, Louise, Charlotte, Marie, Romain et Gwen, mes Amis, pour votre bonne humeur et votre bon humour, votre présence et votre indéfectible confiance.

A Rémi, merci d'être toi, de faire partie de ma vie, de croire en moi et de m'accompagner jour après jour.

Julie :

A ma mère, ma sœur et Esteban, je ne vous remercierai jamais assez pour votre soutien indéfectible durant toutes ces années, grâce à vos mots j'ai toujours pu me baigner à nouveau dans la joie, même en ces jours trempés par l'orage.

A mes amies du groupe 4, Cécile, Samantha, Aude, Marion, Lucie, Marianne, Alice, Nour, Madeleine, Vanessa, pour votre soutien précieux, j'ai partagé avec vous bien plus que quatre années d'études, entre rires, cris et délires, voyages post-partiels, futur squat à la Réunion, phrases mythiques, moments de crise et moments cœurs...

A Nelly, Emmanuelle, et toutes ces personnes croisées en Orthophonie ici ou ailleurs, en bibliothèque, en groupes de travail, au basket, au Québec, j'espère que nous nous reverrons bientôt.

A mes nanawos, Sophie, Marie, Nadège, Sabrina, Pepew, Coco, Emilie, Christelle, Jeanne, Karen ; Clarisse, Lucie, Alice, Honorine, merci pour votre amour et votre amitié sans faille.

A toi, qui m'encourage tant, merci pour ton élan, ta patience, ta générosité. Soleil qui me rend si heureuse et poète.

A mon père. Ton cœur connaîtra tous les printemps, car c'est en nous qu'il prend vie.

SOMMAIRE

ORGANIGRAMMES	2
1. <i>Université Claude Bernard Lyon1</i>	2
2. <i>Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE</i>	3
REMERCIEMENTS.....	4
SOMMAIRE.....	6
INTRODUCTION.....	8
PARTIE THEORIQUE.....	10
I. LES BILINGUISMES	11
1. <i>Définitions.....</i>	11
2. <i>Différents types de bilinguisme selon l'âge et l'environnement.....</i>	12
II. LANGAGE ET ÉVALUATION CHEZ L'ENFANT BILINGUE	14
1. <i>Développement du langage chez l'enfant bilingue</i>	14
2. <i>La problématique de l'évaluation du bilingue</i>	17
3. <i>Le cas du bilinguisme arabe – français</i>	20
III. RÔLE ET INFLUENCE DE L'ENVIRONNEMENT SUR L'ACQUISITION DES LANGUES.....	22
1. <i>Le cadre de l'école.....</i>	22
2. <i>Pratiques familiales et linguistiques en contexte de migration.....</i>	24
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	26
PARTIE EXPERIMENTALE	29
I. POPULATION	30
1. <i>Critères d'inclusion et d'exclusion</i>	30
2. <i>Recherche de population.....</i>	30
3. <i>Présentation de notre population.....</i>	31
II. MATÉRIEL D'EXPÉRIMENTATION	32
1. <i>Évaluation du langage oral en français et en arabe.....</i>	32
2. <i>Le questionnaire parental Beyrouth-Tours.....</i>	35
III. PROCÉDURE D'EXPÉRIMENTATION	37
IV. PROCÉDURE DE TRAITEMENT DES DONNÉES	38
1. <i>Dépouillement des comptes rendus et questionnaires.....</i>	39
2. <i>Statistiques descriptives.....</i>	39
3. <i>Analyses statistiques</i>	39
PRESENTATION DES RESULTATS.....	41
I. COMPARAISON DES SCORES À LA NORME DANS LES DEUX LANGUES EN LEXIQUE ET EN PHONOLOGIE	42
1. <i>ELO.....</i>	42
2. <i>ELO-L.....</i>	43
II. FACTEURS INFLUENÇANT LA RÉUSSITE AUX ÉPREUVES EN FRANÇAIS ET EN ARABE.....	44
1. <i>La fréquence d'exposition aux langues française et arabe.....</i>	44
2. <i>Le rapport aux langues des parents : attitudes et transmission.....</i>	45
3. <i>Les niveaux scolaires et de langue des parents</i>	46
III. CORRÉLATIONS ENTRE FACTEURS D'INFLUENCE ET PERFORMANCES À L'ELO.....	46
1. <i>ELO-L et ELO.....</i>	46
2. <i>Fréquence d'exposition aux langues française et arabe.....</i>	47
3. <i>Rapport aux langues.....</i>	50
4. <i>Niveaux scolaires et de langue des parents</i>	51
DISCUSSION DES RESULTATS.....	53
I. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS EN LIEN AVEC NOS HYPOTHÈSES	54
1. <i>Comparaison des résultats aux normes monolingues</i>	54
2. <i>Liens entre les différents résultats aux tests.....</i>	55
3. <i>Mesure de la fréquence d'exposition de l'enfant aux langues</i>	56
4. <i>Rapport aux langues des parents : liens entre leur attitude et les compétences langagières de l'enfant.....</i>	57

5. <i>Implication du niveau scolaire et du niveau de langue en français et en arabe des parents</i>	58
II. APPORTS ET LIMITES DE NOTRE ÉTUDE	59
1. <i>Limites</i>	59
2. <i>Apports</i>	61
III. ENJEUX ET PERSPECTIVES.....	63
1. <i>Perspectives et prolongements de notre recherche</i>	63
2. <i>Implications cliniques</i>	65
CONCLUSION	67
BIBLIOGRAPHIE	69
ANNEXES	75
ANNEXE I : LETTRE DE RECHERCHE DE POPULATION	76
ANNEXE II : TABLEAU SIMPLIFIÉ DE LA TRANSCRIPTION PHONÉTIQUE DE L'ARABE.....	77
ANNEXE III : EXEMPLE D'ANALYSE D'UNE ÉPREUVE DE RÉPÉTITION EN ARABE	78
ANNEXE IV : COMPTE RENDU PARENTAL POUR L'ÉVALUATION DU VOCABULAIRE	79
ANNEXE V : QUESTIONNAIRE BEYROUTH-TOURS (VERSION COURTE).....	80
ANNEXE VI : QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS	85
ANNEXE VII : EXEMPLES DE RÉPONSES DE PARENTS À LA SECTION « RAPPORT AUX LANGUES »	86
ANNEXE VIII : EXEMPLES D'ANALYSE QUALITATIVE D'ERREURS PHONOLOGIQUES EN ARABE.....	87
TABLE DES ILLUSTRATIONS	88
TABLE DES MATIÈRES	90

INTRODUCTION

La parole et le langage sont des outils essentiels pour communiquer, et ils s'inscrivent aussi au cœur de notre future pratique clinique en orthophonie, tant au niveau de l'intervention que de la relation thérapeutique. De nombreux outils existent pour évaluer le langage d'enfants touché par une pathologie. Néanmoins cela devient plus complexe dans une situation bilingue et biculturelle, très peu d'outils adaptés à des populations bilingues étant à notre disposition pour évaluer les langues maternelles de l'enfant. Pourtant elle détient une place majeure dans l'appréciation de son niveau langagier, notamment pour faciliter le diagnostic d'un trouble du langage oral. Ainsi notre réflexion portera principalement sur la question de l'évaluation des langues maternelles et sur l'importance des facteurs transculturels dans la transmission des langues en contexte bilingue. Nous nous sommes toujours intéressées à la diversité des langues et cultures, à travers nos voyages, notre attrait pour les parlers étrangers, nos rencontres mais aussi lors de nos stages cliniques. En effet nous avons côtoyé des patients en situation bilingue, qui seront de plus en plus nombreux en consultation orthophonique du fait des vagues de migration à travers le monde comme à l'échelle de notre pays, et des situations multiculturelles diverses qui en découlent. En France, en 2008, 71% des adultes immigrés de langue maternelle étrangère vivant en ménage ordinaire utilisaient leur langue d'origine avec leurs parents pendant leur enfance, et 25% parlaient au moins deux langues dont le français (Insee, 2012).

Pendant de nombreuses années et jusque dans les années 1970, l'acquisition de plusieurs langues et le bilinguisme ont été entourés de scepticisme et étaient synonymes, pour certains, de confusion mentale voire de déficit linguistique profond (Alario, 2012). A l'heure actuelle, même si certains préjugés perdurent notamment sur les conséquences néfastes sur l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, l'ensemble des chercheurs s'accorde pour dire que le bilinguisme constitue une richesse considérable pour le sujet tant aux niveaux cognitif, social que psychologique. Delamotte et Akinci (2012, p. 533) vont plus loin et écrivent que « *le diagnostic de handicap linguistique pourrait bien se déplacer de l'état de bilinguisme vers celui de monolinguisme devenu inadapté à nos sociétés et constituant un frein dans la communication en général, la recherche d'emploi, etc.* » Ce thème fait même son apparition progressive dans la pratique orthophonique. Les XII^{èmes} Rencontres Scientifiques de l'Unadreo (Union Nationale pour le Développement de la Recherche et de l'Évaluation en Orthophonie) ont d'ailleurs porté sur les nouveaux défis liés au bilinguisme et au multiculturel, des réflexions étant menées sur la problématique migratoire des familles, la consultation transculturelle, les limites des outils d'évaluation en orthophonie, etc. Ces réflexions sont aussi l'objet de plus en plus de mémoires d'orthophonie (Gendre, 2011 ; Lefèbre, 2008 ; Noël, 2011 ; Devillers & Renard, 2012 ; Clavel, 2012).

En ce sens, depuis peu, des études se multiplient sur le lien entre le parcours langagier de l'enfant et sa famille, leur histoire, la transmission des langues et le développement du bilinguisme chez l'enfant (Wallon & al., 2008 ; Di Meo, 2010 ; Sanson, 2012 ; Rosenbaum, 1997a, 2012b). Notre mémoire de recherche en orthophonie s'inscrit dans cette dynamique. Nous nous intéresserons en effet au bilinguisme précoce français-arabe, en tâchant de savoir si l'école et le contexte familial ont un rôle dans le développement phonologique et lexical des deux langues, chez des enfants y étant exposés de façon précoce.

Le choix de l'arabe et du français est motivé par le fait de l'importance actuelle des populations d'origine maghrébine en France, l'arabe étant la langue d'immigration la plus parlée dans notre pays (Deprez, 1994), reçue de façon « *habituelle* » (Fihon, 2009, p. 91) par l'intermédiaire des deux parents.

Notre travail s'articulera autour de quatre parties. Dans un premier temps nous présenterons notre cadre théorique de référence. Dans cette partie, nous tenterons d'abord de définir la notion de bilinguisme (complexité, typologie selon des perspectives sociales et développementales). Puis nous aborderons la spécificité de l'acquisition du langage chez les enfants bilingues d'un point de vue phonologique et lexical, en articulant notre réflexion autour des défis de notre profession. Nous décrirons et comparerons par la suite les caractéristiques linguistiques de l'arabe et du français. Enfin, nous considérerons le rôle de l'école et de la famille dans la transmission et le développement des langues.

Suite à la présentation de ces avancées théoriques, nous nous concentrerons dans un deuxième temps sur le bilinguisme français-arabe. Nous exposerons alors les motivations qui nous ont conduites à établir notre problématique et les hypothèses qui en découlent. Pour ce faire, nous étudierons particulièrement les facteurs sociaux, culturels et les rapports aux langues arabe et française des parents migrants et de leurs enfants nés et socialisés en France, qui influent leur niveau de langage.

Nous décrirons, dans un troisième temps, notre démarche méthodologique, en présentant notre population, notre protocole d'expérimentation ainsi que notre procédure de traitement des données basée sur la mise en relation de résultats collectés dans les deux langues. Puis, dans un troisième temps, nous présenterons les résultats obtenus en fonction de nos hypothèses.

Enfin nous discuterons ces données et essaierons de les interpréter à la lumière de notre cadre théorique, puis nous exposerons les apports et limites de notre étude et proposerons des perspectives possibles liées à notre recherche ainsi qu'une ouverture à la pratique orthophonique.

Chapitre I

PARTIE THEORIQUE

I. Les bilinguismes

1. Définitions

Classiquement, la notion de bilinguisme renvoie à une maîtrise parfaite de deux langues. Selon Hagège (2005, p. 218), « *être vraiment bilingue implique que l'on sache parler, comprendre, lire et écrire deux langues avec la même aisance* », de sorte que le bilingue est assimilé à la somme de deux monolingues « *natifs* » correspondants. Or, cette définition idéale d'un bilinguisme parfait, équilibré, tient davantage du mythe que de la réalité et ne correspond qu'à une infime partie de la population concernée. En effet, un ensemble de facteurs à la fois liés à l'histoire du sujet et à la place et importance qu'il attribue à chacune des langues dans son quotidien va participer à la construction d'une inégalité de compétences entre les deux langues (Rezzoug, De Plaën, Bensekhar-Bennabi & Moro, 2007 ; Abdelilah-Bauer, 2008). Les deux langues du bilingue ne sont donc absolument pas en compétition mais entretiennent plutôt une relation de complémentarité dans laquelle il est normal que l'une des langues domine en fonction du contexte, de l'interlocuteur ou encore du sujet de conversation (Hélot, 2007 ; Billiez, 2011). Ainsi, il est difficile d'établir un consensus en ce qui concerne la définition du bilinguisme tant cette notion recouvre plusieurs réalités. Certains auteurs rejettent même le terme de bilinguisme, trop réducteur, pour utiliser la notion de bi-plurilinguisme qui rend mieux compte de la dynamique des usages et des compétences linguistiques de ces locuteurs (Billiez, 2011a, 2012b). La notion de bilinguisme s'applique au niveau social et individuel, et la bilingualité renvoie plus spécifiquement à la manifestation individuelle du bilinguisme, à « *l'état psychologique d'accessibilité à deux codes linguistiques et leurs corrélats langagiers* » (Hamers & Blanc, 1983, p. 446). Il semble pertinent d'aborder le bilinguisme en termes de compétence communicative, de moyens de communication dans la vie de tous les jours du sujet plutôt qu'en termes de maîtrise et connaissance (Grosjean, 1993 ; Deprez, 1994). Il est également important, selon Niklas-Salminen (2011) de noter que le bilinguisme est un processus dynamique et non statique, avec des compétences fluctuantes, qui évolue tout au long de la vie du sujet en fonction de différents paramètres (l'âge, l'environnement géographique et social), situant chaque personne bilingue sur un continuum allant d'une compétence minimale à une compétence maximale pour les deux langues (Niklas-Salminen, 2011 ; Hamers & Blanc, 1983).

En outre la notion de langue maternelle ne réfère pas forcément à la première langue de socialisation et ne reflète pas toujours la réalité de contact des langues (Billiez, 2012 ; Grosjean, 1984 ; Ludi & Py, 2002). Nous l'emploierons dans le sens de langue du pays d'origine des migrants de première génération, tout en considérant bien que la mère ne transmet pas seule la langue (Hagège, 2005). Par ailleurs, Bensekhar-Bennabi et Serre (2005), cités par Rezzoug *et al.* (2007), expliquent les notions de bilinguisme actif et passif. Dans le premier cas, l'enfant peut à la fois comprendre et s'exprimer dans les deux langues ; en cas de bilinguisme passif, l'enfant comprend les deux langues mais ne peut parler que dans sa langue de socialisation. Souvent, les enfants entretiennent des relations spécifiques avec ces langues, et elles peuvent être introduites simultanément, comme par exemple pour un enfant né et éduqué en France recevant simultanément le français et l'arabe, soit une « *langue première double* » (Lüdi & Py, 2002, p. 46). Ces échanges se font selon des modalités multiples où le bilinguisme de réception (terme préféré à un

bilinguisme passif car il s'agit d'une réelle compétence communicative) est largement représenté chez les descendants de migrants (Billiez, 2012).

Pour terminer, il est fondamental de noter que la pleine maîtrise d'une langue va impliquer à la fois ses fonctions instrumentale et symbolique due à l'interrelation permanente entre langue/histoire propre/culture (Berthelie, 2006). Assimiler une langue c'est donc s'approprier une culture, des traditions, des croyances, des attitudes, ainsi qu'une autre façon d'appréhender les événements de la vie, ce qui va participer à la construction de l'identité profonde de l'individu (Billiez, 1985), un bilingue devient ainsi biculturel (Grosjean, 1993) s'il combine les traits et aspects de deux cultures.

2. Différents types de bilinguisme selon l'âge et l'environnement

2.1. Bilinguisme précoce simultané – consécutif VS tardif

Selon l'âge d'acquisition des langues, nous pouvons distinguer différents types de bilinguismes.

Le bilinguisme précoce est l'acquisition par l'enfant de deux langues auxquelles il est exposé dès son plus jeune âge. Il va donc concerner les familles dont un des parents uniquement parle la langue du pays de naissance de l'enfance (les couples mixtes) ou lorsque les deux parents, dans le cas de migration, ne maîtrisent pas la langue du pays d'accueil (Couëtoux, 2010). Le bilinguisme précoce est dit 'simultané' lorsque les enfants sont en contact, dès leur naissance et jusqu'à trois ans, avec deux langues dans leur environnement immédiat. Niklas-Salminen (2011, p. 15) précise que « *le développement du bilinguisme précoce simultané se fait dans un contexte d'apprentissage informel* ». L'enfant va être doté « *sinon de deux langues maternelles, du moins de deux langues premières* » (Berthelie, 2006, p. 76). Ce même auteur précise, que pour être opératoire, ce bilinguisme implique que les codes linguistiques comme culturels doivent être dans un statut d'égalité. Ainsi, l'enfant va pouvoir s'approprier les différentes langues de façon non concurrentielle et non conflictuelle, chacune correspondant à un registre et un domaine précis d'expression. Le bilinguisme précoce dit 'consécutif', quant à lui, va correspondre à l'introduction de la langue seconde dans l'environnement de l'enfant après l'âge de trois ans, autrement dit après l'acquisition de sa langue maternelle. Cette rencontre avec la deuxième langue se fait le plus souvent par le biais d'une intervention pédagogique, lors de l'entrée en maternelle. Berthelie (2006, p. 80) précise que l'accès à ce bilinguisme implique que la langue maternelle soit et reste langue dominante : « *dans ces conditions, les enfants peuvent s'approprier un appareil linguistique autre en toute tranquillité d'esprit, car il ne met en péril ni la langue première, ni son acquisition* ». A l'inverse du bilinguisme précoce, le bilinguisme tardif est défini lorsque le contact avec la seconde langue débute après l'âge de six ans. A partir de cet âge, la capacité à acquérir une seconde langue de manière intuitive va diminuer et se réaliser de façon moins naturelle.

Nous allons désormais présenter deux formes de bilinguisme, l'une additive et l'autre soustractive, selon le contexte linguistique individuel et social.

2.2. Bilinguisme additif (équilibré) ou soustractif (dominant) : définition, pratiques et facteurs explicatifs

Dès la fréquentation d'un environnement monolingue (école française, etc.), l'enfant alors en contact majoritaire avec une seule langue développera des compétences communicatives déséquilibrées entre ses deux langues, souvent au profit de la langue de l'école dans le cas des enfants issus de l'immigration (Rezzoug & al., 2007). En effet, le développement des compétences cognitives (apprentissages, etc.) et l'apport de l'écrit dans une seule langue contribueront à un bilinguisme 'soustractif' (Abdelilah-Bauer, 2008), où les compétences dans l'autre langue vont être limitées aux propos concrets et en contexte (usage conversationnel réduit). Dans le cas opposé, nous parlons de bilinguisme 'additif' (Berthelier, 2007, cité par Di Meo, 2010) quand la situation bilingue correspond à l'équilibre entre la langue d'origine et une deuxième langue qui coexistent sans conflit culturel ni linguistique (Lambert, 1974a, 1980b, cité par Hélot, 2007). Cela rejoint la notion de bilinguisme dit 'équilibré' (Cummins, 1976) quand les compétences dans les deux langues sont égales (compréhension, expression ; cognition : métalinguistique, flexibilité...). Cela correspond à la situation idéale et s'inscrit dans des contextes tels qu'une scolarisation bilingue, ou une situation familiale bilingue répondant au principe de Ronjat (1913, loi de Grammont, 1902 cité par Hagège, 2005). C'est l'application stricte du principe « une personne, une langue », où chaque parent joue un rôle précis et parle une seule et même langue à l'enfant, se partageant idéalement à parts égales les tâches quotidiennes. Pourtant cette situation donnée comme des plus favorables ne révèle aucune différence significative sur le plan cognitif et linguistique entre les enfants dont les parents appliquent ce principe et ceux dont les parents le méconnaissent (Hamers & Blanc, 1983).

En outre, la transmission des langues par les parents s'apparente parfois à un mélange entre celle d'origine non affirmée et une seconde mal maîtrisée, ce qui peut entraver l'acquisition des langues par l'enfant (né en France) de travailleurs immigrés notamment, peu conscient des langues distinctes de son entourage. Cette instabilité linguistique peut mener au phénomène de double incompétence (Hagège, 2005) où l'enfant ne peut maîtriser aucune des deux langues, dans un contexte d'apprentissage défavorisé. La notion proche de semi-linguisme (Hansegård, 1968, cité par Hagège, 2005, p. 262) peut se résumer ainsi : « [...] *l'individu en situation de semi-linguisme ne connaît, de chacune des deux langues en cause, que les aspects qui correspondent à ses besoins, selon les circonstances. [...] [Cela] implique une étendue réduite du lexique dans chaque langue, une limitation de la créativité verbale [...].* » Ainsi ces situations s'opposent à la définition classique du bilinguisme idéal et renvoient à la réalité des faits et parlers bilingues (Billiez, 2011), où les langues et besoins communicatifs sont complémentaires dans leurs usages. Les enfants détenant réellement des compétences égales dans les deux langues ne représenteraient que 5 à 15 % des enfants perçus comme étant bilingues (Rezzoug & al., 2007).

Enfin, la notion de bilinguisme inégalitaire (Hagège, 2005) illustre ces phénomènes où le déséquilibre des langues s'explique en partie par leur statut. Nous allons donc maintenant tenter de décrire l'influence du statut social des langues en question, de leurs valeurs positives et négatives, et de leurs pratiques sur ces situations de bilinguisme.

2.3. Valeurs/statuts associés aux langues et impact sur le bilinguisme

Comme vu précédemment, un enfant ne pourra développer un bilinguisme harmonieux et bénéficier de ses avantages au niveau cognitif uniquement si les deux langues sont valorisées à la fois par le milieu familial et scolaire. A l'inverse, la dévalorisation de la langue maternelle peut entraîner sa disparition du répertoire de l'enfant. Ce phénomène, appelé attrition, se définit par « *la réduction ou le tassement des connaissances linguistiques initialement acquises* » (Rezzoug & al., 2007, p. 65) qui peut donc aller jusqu'à l'extinction totale d'une langue. Couëtoux (2010) et Abdedilah-Bauer (2008), dans la lignée de Hamers et Blanc (1983) mentionnent la notion de stéréotypes, autrement dit de représentations négatives de certaines langues partagées par la société, qui installeraient un rapport dominant/dominé entre les langues et engendreraient un bilinguisme non égalitaire (Hagège, 2005). Il donne l'exemple de la France : une relation d'inégalités existerait entre le français et les langues d'immigration. Ces stéréotypes auraient pour conséquence l'apparition d'autostéréotypes ; l'enfant bilingue va alors intérioriser ces représentations négatives, ce qui va modifier la vision de l'enfant envers son propre bilinguisme. Les deux langues peuvent alors rentrer en compétition, créant un conflit à la fois culturel et linguistique à travers un bilinguisme dit 'soustractif' : « *Le bilinguisme soustractif serait en lien avec des langues minoritaires, dévalorisées, mésestimées non seulement par le groupe dominant mais aussi par leurs locuteurs qui ont intégré la valeur négative de leur propre langue.* » (Couëtoux, 2010, p. 295). Une certaine hiérarchisation des langues existerait en terme de promotion sociale et sur le marché du travail de la société d'accueil et aurait une influence sur la motivation de l'enfant à préserver son bilinguisme. De fait, une langue première minoritaire, possédant peu de prestige social (Geiger-Jaillet, 2005 ; Deshays, 2003) comme le tchèque ou l'arabe pourra être considérée comme une connaissance accessoire. Elle serait même qualifiée de handicap linguistique dans l'apprentissage de la langue française (Abdelilah-Bauer, 2008). A l'inverse, une langue seconde, internationale comme l'anglais, sera perçue comme un savoir précieux par la société.

Nous avons donc vu que le statut d'une langue et les attitudes envers le bilinguisme sont des facteurs macrosociologiques qui conditionnent son développement (Abdelilah-Bauer, 2008). Nous allons maintenant étudier le développement du langage chez l'enfant bilingue et présenter les difficultés que pose un bilan de langage dans lequel se côtoient deux langues et deux cultures.

II. Langage et évaluation chez l'enfant bilingue

1. Développement du langage chez l'enfant bilingue

1.1. L'acquisition des sons et la perception de la parole

En moins de trois ans, l'enfant maîtrise sa langue maternelle (Bijeljac-Babic, 2000) ; il possède des capacités innées qui lui permettent de traiter les sons de la parole dès le plus jeune âge. Ainsi, à la naissance, les enfants monolingues ont des capacités universelles qui leur permettent de discriminer tous les sons de toutes les langues (Pinker, 1995, cité

par Bijeljac-Babic, 2000). Ils peuvent discriminer leur langue maternelle (celle de l'environnement monolingue) d'une autre langue, sur la base des différences prosodiques à la naissance, et phonotactiques (propriétés acoustiques et rythmiques, etc.) dès neuf mois, dès lors qu'ils portent attention aux mots. Jusqu'à un an, l'enfant pourra repérer des contrastes phonétiques étrangers à la langue de son entourage. Puis cette sensibilité va diminuer, sa perception va se réorganiser, et le système phonologique de sa langue maternelle focalisera son attention. Selon Williams (1979, cité par Bijeljac-Babic, 2000), l'exposition à une deuxième langue réoriente l'attention pour que d'autres contrastes phonétiques soient discriminés, et l'enfant peut alors percevoir les paramètres phonologiques des deux langues. La seconde langue peut influencer la perception et la production de la langue maternelle, surtout si elle est maîtrisée : ainsi les indices et contrastes de la langue maternelle ne sont pas fixés, mais dynamiques. De plus les performances dans les deux langues s'améliorent. Il semble en outre que les traits acquis en premier assimilent ceux de la deuxième langue, comme le montre l'étude de Pallier, Bosch et Sebastian-Gallés (1997, cités par Bijeljac-Babic, 2000). En évaluant les capacités linguistiques de bilingues catalan-espagnol, la moitié ayant appris le catalan avant 6 ans puis l'espagnol, et inversement pour les autres, cette équipe a montré que seuls les enfants ayant d'abord appris le catalan peuvent en percevoir certains contrastes vocaliques, contrairement aux enfants de langue maternelle espagnole pour lesquels ces traits sont inexistantes. Dans un contexte d'exposition bilingue simultanée, Burns, Yoshida, Hill, et Werker (2007) ont montré que les enfants établissent les représentations phonétiques de leurs deux langues de la même façon et en même temps que des enfants monolingues. Mais d'après ces auteurs, nous ne pouvons savoir si les enfants ont un mode de représentation spécifiquement bilingue (combinaison de leurs représentations), ou s'ils se comportent comme deux monolingues apprenant deux langues (avec des représentations phonologiques qui contiennent les frontières catégorielles de leurs deux langues), ou encore s'ils ont une langue dominante (une seule représentation dans l'une ou l'autre langue).

En outre, l'enfant qui naît dans un contexte bilingue sera confronté à un plus grand nombre de sons et de signaux. En effet, chaque langue possède ses propres caractéristiques syntaxiques, lexicales, sémantiques. Elles sont aussi régies par des systèmes phonologiques et phonotactiques particuliers (MacLeod, 2013). De même, des traits phonétiques pourront être pertinents dans certaines langues alors qu'ils ne signaleraient pas de différences entre les mots d'une autre langue. « *Différencier les langues, éviter les interférences, apprendre à catégoriser les entrées acoustiques en deux systèmes contrastés est une tâche réservée aux bilingues* » (Bijeljac-Babic, 2000, p. 174). Pourtant, face à cette tâche complexe, le développement simultané des langues n'est pas sensiblement plus long que celui d'une seule langue. Nous observons cependant une variabilité selon les enfants et différents degrés d'interaction, entre accélération, décélération et transfert des traits d'une langue à l'autre (MacLeod, 2013). Par exemple, l'existence d'un même phonème dans les deux langues accélère son acquisition, alors plus lente s'il n'est présent que dans une seule langue ; en outre les effets de transfert peuvent expliquer les erreurs présentes dans une langue sous l'influence des caractéristiques de l'autre langue. Enfin, la littérature recense principalement deux hypothèses scientifiques quant à la construction des systèmes de langue chez l'enfant bilingue (Niklas-Salminen, 2011 ; Trudeau & Zablitz, 2008 ; MacLeod, 2013). La première énonce que l'enfant bilingue développerait ses compétences langagières de manière indifférenciée, en un système de langue unique, commun aux deux langues, qui ne se séparerait plus tard dans le développement de l'enfant (entre l'âge de deux et trois

ans, âge auquel la conscience que l'enfant a de lui-même et de ses langues commence à se développer). La deuxième théorie suggère l'existence de deux systèmes bien distincts et différenciés qui se sépareraient de manière très précoce dans le développement langagier de l'enfant. Au niveau du développement des systèmes phonologiques en contexte d'acquisition simultanée de deux langues, il semble qu'il y ait plus d'arguments en faveur de l'existence de deux systèmes séparés très tôt. Par exemple, selon l'étude d'Ingram (1981, cité par Bijeljac-Babic, 2000) auprès d'une fille de 2 ans apprenant l'anglais et l'italien en même temps, plusieurs aspects du développement phonétique (articulation, répertoire de consonnes...) mettent en évidence des systèmes différenciés proches des monolingues adultes. Des études révèlent cependant des résultats contradictoires, comme celles de Schnitzer et Krasinski (1994a, 1996b, cités par Bijeljac-Babic, 2000) dont les deux enfants élevés dans les mêmes conditions ont construit leurs systèmes phonologiques différemment ; l'un de façon unitaire et l'autre de façon différenciée. Il s'agit là d'un biais lié aux stratégies des enfants (l'un a attendu plus que l'autre pour pouvoir produire les sons appropriés des deux langues). Il est donc difficile d'obtenir un consensus sur l'existence ou non d'une première phase de fusion des systèmes linguistiques, étape que Grosjean (1984) met également en avant.

La partie qui suit sera, quant à elle, consacrée au développement des compétences lexicales chez l'enfant évoluant dans un contexte de bilinguisme précoce simultané mais également consécutif.

1.2. L'acquisition du lexique chez l'enfant bilingue précoce

Le développement langagier des enfants bilingues simultanés a été et est encore actuellement un sujet auquel un grand nombre d'auteurs et de scientifiques se sont intéressés. Les conclusions des différentes études vont dans le sens d'une grande similarité concernant les étapes clés de l'acquisition du lexique chez l'enfant bilingue précoce et chez l'enfant monolingue. Ainsi, l'âge des premiers mots se situerait aux alentours de douze-treize mois et l'explosion lexicale s'effectuerait au cours de la deuxième année de l'enfant bilingue (Genesee & Nicoladis, 2006 ; Abdelilah-Bauer, 2008 ; Trudeau & Zablit, 2008 ; Niklas-Salminen, 2011). Pearson, Fernandez et Oller (1993) précisent toutefois que l'explosion lexicale peut prendre différentes formes. Ainsi, un effet de balancier semble avoir été mis en évidence chez les enfants bilingues, ce qui signifie que lorsque le lexique s'enrichit fortement dans une langue, il stagne dans l'autre (Niklas-Salminen, 2011). Les deux langues ne se développent donc pas au même rythme.

La particularité essentielle des enfants bilingues est que leurs compétences se répartissent dans les deux langues. Afin de comparer de manière pertinente le vocabulaire des bilingues et des monolingues, Pearson *et al.* (1993) introduisent la notion de score conceptuel comme étant le meilleur indicateur de la taille du stock lexical chez les enfants bilingues. Il s'agit de prendre en compte le nombre de concepts présents dans le vocabulaire de l'enfant, dans ses deux langues. Ainsi, aucune différence significative n'est révélée lorsque l'on compare le score conceptuel des enfants bilingues et monolingues. Les performances lexicales combinées de l'enfant bilingue sont donc égales voire supérieures à celles des enfants monolingues (Pearson & *al.*, 1993 ; Allman, 2005 ; Trudeau & Zablit, 2008). Cependant, la quantité et la qualité de l'input reçu par les enfants jouent un rôle primordial. Par conséquent, plus l'enfant entendrait une langue, plus le stock lexical dans cette langue serait riche (Pearson & *al.*, 1993 ; Trudeau &

Zablit, 2008). L'évolution du lexique n'est donc pas forcément identique dans les deux langues et peut varier au cours du temps. De plus, les caractéristiques linguistiques propres à chaque langue auraient une conséquence sur la taille du stock lexical mais également sur sa composition. Chaque langue possédant ses propres irrégularités et complexités, toutes les acquisitions linguistiques ne s'effectueront pas au même rythme (Abdelilah-Bauer, 2008 ; Trudeau & Zablit, 2008). Tout comme pour les enfants monolingues, le contexte sociolinguistique, les stratégies mises en place par la famille, la fréquence d'exposition à chaque langue, la quantité et la qualité de l'input sont autant de facteurs conditionnant les performances lexicales des enfants bilingues. Ainsi, le développement du vocabulaire des bilingues est toujours unique et un déséquilibre existe très souvent entre les deux lexiques (De Houwer, 1995 ; Niklas-Salminen, 2011).

Quant à l'acquisition d'une seconde langue à partir de trois ans dans le cadre d'un bilinguisme précoce consécutif, « *le double bagage cognitif et linguistique* » de l'enfant va être à l'origine d'un processus d'acquisition différent de celui de la langue maternelle (Hamers & Blanc, 1983, p. 350). Alors que la langue maternelle va représenter la sphère familiale, la langue seconde sera considérée comme un symbole d'ouverture à la société d'accueil. Selon Abdelilah-Bauer (2008), ce sont les compétences sociales de l'enfant, son désir d'apprendre de nouvelles choses et sa curiosité qui vont conditionner l'acquisition de la langue seconde. Afin de comprendre les processus impliqués dans l'acquisition d'une seconde langue par un jeune enfant, Filmore (1976) cité par Hamers et Blanc (1983) met en avant l'importance de facteurs sociaux. Dans un premier temps, une majorité des interactions des jeunes enfants passera par le non verbal. Puis, dans un souci de construire une relation sociale avec ses pairs, de jouer, de participer aux activités, l'enfant va utiliser comme stratégie l'utilisation de formules figées de type « *y'a plus, donne, c'à moi* ». L'enfant va analyser progressivement les expressions et à partir de là, en extraire les règles linguistiques propre à la langue de la société d'accueil, favorisant ainsi son apprentissage. Abdelilah-Bauer (2008) mentionne également l'importance de la personnalité de l'enfant, impliquée à la fois dans la manière d'aborder un nouvel environnement mais aussi dans la rapidité de progression en langue seconde.

Après cette présentation du langage chez l'enfant grandissant en contexte bilingue, nous allons aborder la question de l'évaluation des compétences linguistiques dans une telle situation. C'est une tâche complexe qui nécessite entre autres la prise en compte des aspects culturels et l'utilisation d'outils adaptés et spécifiques.

2. La problématique de l'évaluation du bilingue

2.1. Quelle évaluation pour les enfants bilingues ?

Hamers et Blanc (1983) déclarent que l'enfant bilingue n'est pas la somme de deux monolingues, mais la combinaison de différentes langues possibles (Hélot, 2007 ; Deprez, 1994). Or il n'existe à ce jour aucun outil formel d'évaluation langagière qui permettrait de tester l'enfant selon des normes bilingues ; seuls les outils testant les compétences monolingues permettent une standardisation des résultats et une analyse quantitative. Pourtant, d'un point de vue clinique, l'exploration du langage oral dans toutes les langues du milieu est indispensable pour formuler un diagnostic différentiel correct (Reynolds, 2012), et donc pour porter le diagnostic de trouble du langage oral (Sanson,

2012). Ainsi, les cliniciens étant de plus en plus confrontés à des patients parlant une ou plusieurs autres langues, ils sont donc aussi confrontés à des difficultés de diagnostic. Il existe un risque de sur- ou sous-identification de tels troubles chez l'enfant bilingue (Bedore & Peña, 2008), puisque chez les enfants bilingues avec et sans trouble, les symptômes langagiers se superposent (Genesee, Paradis & Crago, 2004, cités par Laloi, 2012) mais la recherche ne permet pas encore d'objectiver un seuil de pathologie avec des repères précis par rapport à un développement bilingue normal.

Pour pouvoir établir le niveau de l'enfant, Trudeau et Zablit (2008) proposent de considérer ses compétences cumulées dans les deux langues, sinon les seuls résultats aux tests monolingues révéleraient un déficit de langage car la compétence de l'enfant serait sous-estimée. Ce développement n'est donc pas aussi linéaire que celui des monolingues, l'évaluation selon des normes monolingues est à relativiser au niveau du lexique et de la syntaxe puisque c'est vers quatre-cinq ans que le bilingue rattrape le niveau verbal des monolingues. Toutefois, on retrouve d'importantes variations interindividuelles, par exemple au niveau du rythme du développement du vocabulaire qui varie selon les enfants et leur identité, leur motivation, leur rang dans la fratrie, leur contexte social (De Boysson-Bardies, 2010). L'étude de Trudeau et Zablit de 2008 a montré que le score conceptuel (nombre de concepts présents dans le vocabulaire de l'enfant sans tenir compte des doublets ou synonymes bilingues, autrement dit de l'utilisation de deux signifiants - un dans chaque langue - pour évoquer un seul signifié) est identique à celui des monolingues, alors qu'en tenant compte uniquement des compétences en arabe ou en français, les bilingues seraient désavantagés. Le score conceptuel serait donc le meilleur indicateur de la taille du vocabulaire des bilingues et devrait donc être utilisé dans les évaluations. Le recueil du vocabulaire expressif dans le cadre de cette étude a été réalisé avec le questionnaire parental MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (MBCDI) qui permet d'apprécier le développement langagier d'enfants âgés de huit à trente mois. L'utilisation d'un tel outil adressé aux parents, pour évaluer en pratique le niveau de langue des enfants, a été révélée fiable par des études récentes (Paradis & al., 2010 ; Restrepo, 1998). Il peut aussi être utilisé dans le contexte d'évaluation de l'enfant bilingue, mais aucune étude n'a vraiment montré les capacités de la mère à rendre compte de la différenciation des deux langues, ces outils sont donc fiables sur la quantité globale des mots produits par l'enfant, mais pas sur l'équilibre des deux langues chez les enfants bilingues.

En outre, d'autres outils comme les entretiens et questionnaires sur l'histoire langagière de la famille (Paradis, 2007 ; Paradis & al., 2010 ; Hélot, 2007) permettent d'étudier les pratiques langagières et la répartition des langues par domaines. Par exemple, les travaux de Paradis (2007) et Paradis *et al.* (2010) ont porté sur l'élaboration de l'Alberta Language Development Questionnaire (ALDeQ). Ce questionnaire a été créé pour distinguer les enfants ayant des difficultés en français (langue seconde) mais suivant un développement normal, des enfants présentant un réel trouble du langage. Face aux difficultés d'évaluation des bilingues, le questionnaire permet surtout d'évaluer la L1, selon une approche fonctionnelle de l'évaluation (Hélot, 2007), en considérant notamment l'âge d'acquisition des langues, le contexte précoce du développement de l'enfant, l'utilisation des langues, les habiletés actuelles, etc. Si ces informations sociolinguistiques ou « *représentations verbalisées* » (Deprez, 1994, p. 40), déclarées par les sujets étudiés peuvent ne pas correspondre à leurs comportements effectifs (face au choix des langues notamment), elles peuvent être toutefois des facteurs déterminants de leurs pratiques (Deprez, 1994 ; Hélot, 2007 ; Lüdi & Py, 2003). Les questionnaires sociolinguistiques

peuvent aussi être intéressants dans la pratique orthophonique, en complément de l'observation et de l'évaluation des compétences langagières effectives. La meilleure connaissance de l'interculturel, de l'intergénérationnel (Delamotte & Akinci, 2012) et des facteurs familiaux (culturels et linguistiques) en jeu dans les troubles psychopathologiques et langagiers d'enfants de migrants (Di Meo, 2010 ; Sanson, 2012) sont importants pour une prise en soin adaptée et optimisée. Enfin, un outil récent et pas encore publié, l'ELAL d'Avicenne 2008 (élaboré par le Centre du langage du Service de Psychopathologie de l'Enfant et de l'Adolescent, Bobigny, Seine-Saint-Denis), étalonné sur des normes bilingues, permet l'évaluation de la langue maternelle d'enfants allophones et primo-arrivants de cinq à sept ans et a aussi pour but de faciliter l'étude du bilinguisme et des facteurs intervenant dans la qualité du bilinguisme (Wallon & al. 2008 ; Sanson, 2012). Dans ce contexte d'évaluation, la collaboration d'orthophonistes avec des interprètes (De Cool, 2012), ou des assistants orthophoniques bilingues comme au Royaume-Uni (Reynolds, 2012), est une autre possibilité pour mener une anamnèse complète auprès de patients ne maîtrisant pas ou peu la langue du pays de résidence, et pour réaliser le bilan dans la langue maternelle du sujet.

L'état actuel de l'évaluation langagière de l'enfant bilingue a pour conséquence l'établissement d'un diagnostic de trouble du langage très délicat. Mais en amont de cette étape se pose la question de l'implication du bilinguisme dans les difficultés que peuvent rencontrer ces enfants. Nous allons ainsi tenter d'éclaircir l'intrication de tous ces éléments dans la partie suivante.

2.2. Troubles du langage et bilinguisme

Le multiculturalisme est désormais une caractéristique de notre société mais également de la patientèle des orthophonistes. Et la question du rôle du bilinguisme dans les difficultés de langage de l'enfant rend complexe tout diagnostic et par la suite, la construction d'un projet thérapeutique adapté.

L'étude rétrospective menée par Kohl *et al.* (2008) effectuée entre deux groupes d'enfants souffrant de troubles du langage (un groupe d'enfants multilingues versus un groupe d'enfants monolingues) tente d'apporter des réponses à cette problématique. Les résultats de cette recherche mettent en évidence, d'une part, que le plurilinguisme et le contexte environnemental de bilinguisme ne constituent en rien un facteur prédisposant à l'apparition d'un trouble spécifique du langage. En effet, les dysphasies touchent en proportions équivalentes les deux groupes d'enfants de l'étude. Ce résultat va dans le sens de l'implication de facteurs endogènes dans l'étiologie de cette pathologie neuro-développementale du langage. De fait, il est important de noter qu'elle affectera les deux systèmes linguistiques de l'enfant. « *A l'inverse, si le retard de parole et de langage ne concerne que la langue du pays d'accueil, on pourra se poser la question d'un trouble moins instrumental, plus en lien avec des difficultés liées à la situation de migration* » (Sanson, 2012, p. 168). D'autre part, cette recherche révèle que la fréquence de diagnostic de retards de parole et de langage est plus élevée chez les monolingues que chez les bilingues. Cela s'expliquerait, d'une part, par un phénomène de sous-identification expliqué dans la partie précédente mais également par le fait que ces retards feraient partie intégrante du développement normal des enfants bilingues. En effet, selon plusieurs auteurs (Abdelilah-Bauer, 2008 ; Geiger-Jaillet, 2005 ; Rosenbaum, 1997 ; Deprez, 1994), un décalage en expression orale chez les enfants bilingues en comparaison à la norme

monolingue serait un phénomène compréhensible et provisoire car le lexique va nécessairement se répartir dans les deux langues. Allant dans ce sens, Niklas-Salminen (2011) recense une variété de facultés à acquérir réservées aux bilingues qui pourraient expliquer ce décalage : différencier les langues, éviter les interférences, apprendre à catégoriser les entrées acoustiques en deux systèmes contrastés, etc. Rosenbaum (1997, p. 14) précise que les enfants bilingues dès la naissance rattrapent leurs camarades monolingues dans l'une ou l'autre des langues, voire dans les deux et atteignent « *une maturité verbale et le même sens des nuances vers l'âge de quatre ou cinq ans* ». Mêler plusieurs langues et références culturelles ne présente donc aucun risque car les difficultés pouvant être liées en apparence au bilinguisme ne seraient, en réalité, jamais provoquées par le bilinguisme lui-même. Il s'agit, pour Sanson (2012) et Deshays (2003) de tenter de replacer le trouble langagier dans un tableau symptomatique plus global et d'éviter le piège qui consiste à considérer le bilinguisme comme étant la cause de tout trouble ou retard de parole et langage. Ainsi, il est fondamental d'investiguer et d'insister sur l'importance des facteurs extralinguistiques de la situation dans laquelle baigne l'enfant et qui pourraient être étroitement liés à l'expérience de migration (Delamotte & Akinci, 2012). Ainsi, selon Rosenbaum (1997, p. 13), les difficultés de l'enfant bilingue, ses confusions entre les deux langues seraient « *le signe extérieur d'un conflit intérieur* », autrement dit ce seraient « *des signaux de détresse spécifiques manifestés par l'enfant sous la forme d'un symptôme langagier* ». L'enfant va pouvoir se sentir partagé entre ses deux cultures, ce qui peut l'amener dans un conflit de loyauté avec ses parents, lui barrant l'accès aux apprentissages scolaires. Pour conclure, « *la présence simultanée de deux systèmes linguistiques dans un cerveau ne pose aucun problème, elle aurait même tendance à produire des effets bénéfiques. Le malaise, quand il existe, résulte de circonstances extérieures, qui rendent pour mille raisons affectives et sociales, cette coexistence difficile* » (Lietti, 1989, p. 70).

Nous avons vu qu'en situation de migration, la transmission de langues minoritaires est précaire et instable. Notre étude examinant le bilinguisme arabe-français, il convient dès lors de présenter les principales caractéristiques de ces deux langues d'un point de vue phonologique et lexical, après avoir introduit le phénomène de bilinguisme lié à l'immigration maghrébine.

3. Le cas du bilinguisme arabe – français

3.1. Immigration maghrébine et trajectoires linguistiques

D'un point de vue historique, dans les années 1960 – 1970, les travailleurs immigrés ont constitué une force de travail, et peu à peu leur immigration est devenue familiale, ces populations s'installant à long terme sur le territoire. Une certaine pression sociale (discours communs et politiques) soumet les langues natales de ces populations à l'abandon, ce qui les conduirait à une intégration durable en France (Filhon, 2009). Or ce sort n'est pas réservé à tous les migrants et locuteurs de langues régionales. De nombreux parents socialisés en arabe ou en berbère dans leur enfance avant la migration, et originaires d'Afrique du Nord, ont transmis l'arabe (dialectal marocain, algérien ou tunisien), souvent en y associant le français. De fait les échanges linguistiques en famille sont majoritairement bilingues. Et les langues natales, alors au contact de la langue française, sont soumises à des variations, faisant évoluer les parlers transmis d'une

Tableau 1: Consonnes de la langue arabe.

	bilabiales	labio-dentales	dentales	alvéolaires	post-alvéolaires	rétroflexes	palatales	vélares	uvulaires	pharyngales	glottales
plosives	b		t d					k ɡ	q	ʔ	ʔ
nasales	m		n								
roulées	r										
battues ou vibrantes											
fricatives		f	θ ð	s z	ʃ ʒ			x ɣ		ħ ʕ	h
fricatives latérales											
approximantes	w						j				
approximantes latérales				l							

Tableau 2: Voyelles de la langue française.

	antérieures		postérieures
	non arrondies	arrondies	arrondies
orales fermées	[i]	[y]	[u]
orales semi-fermées	[e]	[ø]	[o]
orales moyennes		[ə]	
semi-ouvertes	[ɛ]	[œ]	[ɔ]
orales ouvertes	[a]		[ɑ]
nasales	[ɛ̃]	[œ̃]	[ɑ̃]

Tableau 3: Consonnes de la langue française.

	bilabiales	labio-dentales	alvéolaires	post-alvéolaires	palatales	palatales arrondies	vélares	vélares arrondies	uvulaires
plosives	p b		t d				k ɡ		
fricatives		f v	s z	ʃ ʒ	ɲ		ŋ		ʁ
nasales	m		n						
approximantes					j	ɥ		w	
approximantes latérales			l						

génération à l'autre. Nous allons maintenant décrire les aspects linguistiques (phonologiques et lexicaux) de l'arabe et du français, en présentant d'abord la situation de ces deux langues dans le monde.

3.2. Caractéristiques des langues : arabe et français

L'arabe littéraire (classique), bien que peu utilisé au quotidien, est la seule langue officielle au Maghreb et dans plus d'une vingtaine de pays. Aujourd'hui, l'arabe moderne, langue de la presse et sociétale, entre l'arabe classique et les dialectes régionaux, est enseignée et reste davantage écrite. Elle est par ailleurs comprise par plus d'un milliard de personnes dans le monde entier, étant la langue du Coran et de l'Islam. Nous observons, derrière la notion de langue arabe, une grande diversité entre les pays où elle est parlée : dialectes d'Afrique du Nord (variation des dialectes au sein même des régions), d'Égypte, du Liban, etc. Ces variétés se différencient les unes des autres en termes d'accent, de lexique, de certaines expressions et d'éléments syntaxiques. Enfin, au Maghreb, le berbère et l'arabe dialectal sont des langues natales et plutôt orales, tandis que l'arabe littéraire et le français sont davantage écrits. L'intercompréhension entre pays est plus ou moins possible (Filion, 2009), en raison du continuum linguistique (ces parlers s'influencent et génèrent des niveaux intermédiaires gradés selon un continuum, de l'arabe classique aux langues orales les moins standardisées). En France, 70 % des descendants directs de deux parents immigrés d'origine algérienne, tunisienne et marocaine parlaient le français et au moins une autre langue avec leurs parents pendant l'enfance (Insee, 2012).

Le français est une langue romane faisant partie des langues indo-européennes. C'est la langue officielle d'une trentaine de pays, et elle demeure la langue maternelle de 70 millions de personnes dans le monde entier (Lewis, Simons & Fennig, 2013).

3.2.1. Comparaison des caractéristiques phonologiques

L'arabe standard contient vingt-huit lettres et vingt-six phonèmes consonantiques (Besse, 2007). Au niveau phonémique, nous notons qu'il y a beaucoup de consonnes mettant en jeu des articulateurs arrières (Cf. *Tableau 1 : Consonnes non emphatiques et semi-consonnes de la langue arabe*) telles que la pharyngale ou la glottale, il n'y a pas de labialisation par rapport à la langue française ; à l'inverse quelques phonèmes n'existent pas, comme le [p] et le [v] ou encore les voyelles nasales. On répertorie douze sons n'existant pas en français. Les consonnes emphatiques, auxquelles on rajoute un diacritique : [s^ʕ] ; [d^ʕ] ; [t^ʕ] ; [ð^ʕ] correspondent à des sons prononcés à l'arrière de la cavité buccale. L'arabe classique possède deux séries de voyelles, trois longues et trois brèves, aux réalisations très étendues (sous l'influence des consonnes), et deux diphtongues. Quant au français, il contient vingt-six lettres et trente-six phonèmes : dix-sept phonèmes concernent les vingt consonnes (Cf. *Tableau 3 : Consonnes de la langue française*), seize autres mettent en jeu les six voyelles de l'alphabet (Cf. *Tableau 2 : Voyelles de la langue française*). Les voyelles en français sont bien plus nombreuses qu'en arabe, et leurs réalisations phonétiques sont peu variables. L'articulation est moins postérieure qu'en arabe, les voyelles sont dominées par l'articulation labiale. Les deux langues partagent quatorze consonnes et trois voyelles (Béland & Mimouni, 2001). Le système syllabique arabe est réduit à quelques structures de type CV (consonne - voyelle),

CVV, etc., et la syllabe commence toujours par une consonne. Elle peut être ouverte (CV) ou fermée (CVC). En outre, le français est une langue syllabique. La syllabe rythme donc notre langue ; son unité de base est la voyelle, et sa forme canonique est CV. Il en existe deux types : la syllabe ouverte (qui finit par une voyelle) et la syllabe fermée, se terminant par une ou plusieurs consonnes ou par une semi-consonne. Plus de 70 % d'entre elles sont ouvertes (Eluerd, 2004), cette syllabation est une caractéristique du français. Enfin, contrairement à l'arabe, d'un point de vue phonologique, nous ne distinguons pas les voyelles longues et brèves, bien qu'un allongement par emphase existe dans certaines prononciations, mais cela n'a aucun rôle distinctif (Gardes-Tamine, 2002).

3.2.2. Comparaisons lexicales

Le lexique arabe est composé de verbes, noms, pronoms et mots outils. L'arabe dialectal emprunte des vocables aux langues étrangères, et notamment au français. Le système morphologique (le lexique) est caractérisé par des structures composées de racines consonantiques (comportant souvent trois consonnes et correspondant à un sens). La combinaison de ces racines avec un schème, qui va fournir des informations sémantiques et syntaxiques aux mots, va permettre de créer des formes fléchies de noms ou verbes (Béland & Mimouni, 2012). Ce schème est un morphème dérivationnel surtout composé de voyelles. Les caractéristiques de la racine arabe se distinguent donc nettement de celles des langues indo-européennes, où la racine est caractérisée par une forme syllabique (Blachère & Gaudefroy-Demombynes, 2004). Les noms se déclinent en trois cas (nominatif, accusatif et génitif). Dans certains cas s'ajoutent des formes dérivées aux mots, comme les extensions de verbes (formes déverbales) qui varient selon leur statut.

Le français, quant à lui, est une langue flexionnelle (les mots portent les marques de genre, de nombre, de personne...) ; le lexique suit les principes de la morphologie dérivationnelle et les formes ainsi dérivées permettent de créer de nouveaux mots. Les racines des mots du lexique français sont composées de consonnes et de voyelles, à la différence de l'arabe (où les racines sont consonantiques).

Ainsi les caractéristiques phonologiques, lexicales et morphologiques de l'arabe sont riches et très contrastées par rapport au français (Béland & Mimouni, 2012). Le bilinguisme est un fait complexe qui ne peut être réduit à sa modalité langagière. Ainsi, après ces descriptions linguistiques, nous allons d'abord expliciter le rôle fondamental du système éducatif dans le développement d'un bilinguisme harmonieux chez l'enfant. Puis, nous analyserons l'importance du contexte social des langues en contact, en définissant les conditions et facteurs d'acquisition bilingue en famille.

III. Rôle et influence de l'environnement sur l'acquisition des langues

1. Le cadre de l'école

La famille détient assurément une fonction socialisatrice et structurante pour l'enfant, mais il existe d'autres cercles de socialisation. En effet, l'école et la réussite scolaire sont

aujourd'hui fondamentales pour l'établissement ultérieur d'une adaptation sociale épanouie. Or, il existe actuellement, chez les enfants de migrants, un certain déterminisme de l'échec scolaire qui est certes plurifactoriel (situation sociale, économique, etc.) mais dont la genèse serait, selon plusieurs auteurs (Rezzoug, Baubet & Moro, 2009 ; Hélot, 2007 ; Berthelier, 2006), un problème d'ordre linguistique et culturel, plus précisément, une non considération voire une dévalorisation de la langue maternelle de ces enfants à l'école. « *Il est non moins clair que l'école doit s'ouvrir à la pluralité des langues et des cultures de ses élèves, non seulement par pragmatisme et/ou par respect des personnes, mais aussi parce qu'il s'agit de l'avenir de nos sociétés contemporaines* » (Delamotte & Akinci, 2012, p. 536).

La langue de première socialisation (la langue maternelle) détient un rôle fondamental dans les acquisitions ultérieures de l'enfant. Tout d'abord, selon l'hypothèse de l'interdépendance développementale de Cummins (1976) traitant de la relation entre le développement langagier et le développement cognitif de l'enfant bilingue dans les situations d'éducation bilingue, l'acquisition solide d'une langue seconde suppose la maîtrise simultanée de la langue première. Autrement dit, plus le niveau de compétence en L1 est élevé, meilleur sera le niveau de compétence en L2. Or, la langue maternelle des enfants immigrés est encore trop souvent perçue par les enseignants comme une entrave, un frein à l'acquisition et à la maîtrise du français (Berthelier, 2006). Le milieu éducatif a effectivement longtemps conseillé aux parents de ne plus parler la langue maternelle à la maison afin de faciliter l'entrée dans la langue française par les enfants (Rezzoug, Baubet & Moro, 2009). Or, la valorisation de la langue maternelle joue un rôle primordial dans le développement bilingue. Selon Hamers (2005), donner de la valeur à la langue maternelle doit « *se faire par le biais de l'éducation surtout si celle-ci ne l'est pas dans la société* » (p. 287). L'auteure rajoute que c'est particulièrement le cas des enfants de minorité ethnolinguistique. Elle constate d'ailleurs que « *lorsque l'école introduit la L1 sous n'importe quelle forme, les résultats scolaires des enfants de minorités allophones s'améliorent* » (p. 283). La langue maternelle est aussi le support des acquis culturels et elle est impliquée autant dans la construction de l'identité, la structuration de la personnalité et les affiliations de l'enfant que dans la mise en place de ses capacités cognitives (Rezzoug, Baubet & Moro, 2009). Il est donc important de la faire vivre aussi bien dans la sphère familiale que dans le milieu scolaire (Lee Simon & Moro, 2011).

Enfin, nous vivons dans une société dans laquelle le multiculturalisme est prégnant ce qui engendre des classes où une grande variété de langues et de cultures est représentée. L'école doit, par conséquent, prendre en compte de manière pédagogique l'ensemble de ces dimensions afin d'éviter que ne s'installent chez les enfants de migrants des attitudes de rejet des valeurs véhiculées par la figure parentale liées à une non reconnaissance de leurs langues et cultures. La mise en place de pédagogies interculturelles serait une réponse appropriée à cette situation. Selon Berthelier (2006), ce n'est pas la connaissance des langues et cultures qui est en jeu dans l'échec scolaire des enfants de migrants mais plutôt leur reconnaissance en tant que système admis. De fait, l'introduction, selon des conditions statutaires identiques, de cultures différentes dans le système éducatif ainsi que la valorisation de leurs compétences langagières dans d'autres langues que le français devrait permettre une diminution du rapport de dominance entre les langues et/ou cultures immigrées et autochtones. Nous allons maintenant présenter les conditions linguistiques et sociales les plus favorables à la constitution d'une bilinguisme harmonieuse, en orientant notre questionnement autour du bilinguisme dans les familles issues de l'immigration.

2. Pratiques familiales et linguistiques en contexte de migration

En 2007, Hélot dégage quelques facteurs généraux en faveur du bilinguisme : niveau socio-économique élevé, présence à la maison de deux langues européennes d'un même statut social élevé, contexte social favorisant pour la langue autre que celle de l'environnement (langue dominante du pays), et attitudes positives envers le bilinguisme des enfants. Ces facteurs de transmission varient selon les situations, et le maintien d'un bilinguisme de qualité relève parfois du défi. « *C'est la relation d'inégalité entre les langues et entre les cultures qui caractérise le bilinguisme des familles issues de l'immigration. Ces relations sont le produit d'une histoire, l'histoire de la colonisation d'une part, et, d'autre part, l'histoire de la langue française, de sa place dans la construction de la nation ainsi que du rôle de l'école dans son apprentissage.* » (Hélot, 2007, p. 83). La langue est avant tout une histoire de famille, et les vecteurs de transmission sont multiples : culturel, social, symbolique, etc. (Filhon, 2009). La langue d'origine est aussi un marqueur d'appartenance et d'identité multiculturelle (Billiez, 2011 ; Rezzoug & al., 2007a, 2011b ; Rosenbaum, 1997). Le fait de la transmettre n'est donc pas seulement un acte linguistique, et influe sur la construction de la parentalité ainsi que sur la personnalité de l'enfant (Sanson, 2012). Dans le contexte d'un bilinguisme précoce simultané, deux langues cohabitent au sein de la famille, dont le milieu doit être stimulant pour que cette exposition précoce de l'enfant à deux langues produise de bons résultats (Abdelilah-Bauer, 2008). Selon Hagège (2005), ce milieu est constitué de parents au niveau socio-économique favorisé et pouvant dominer les cultures en présence. En outre, Marie Duru-Bellat (2007) établit un lien entre le niveau d'instruction des parents et la réussite scolaire de l'enfant, plus encore lorsque le niveau de formation de la mère est élevé. Nous supposons alors que cette réussite englobe la maîtrise des langues.

En France, dès les années 1970, la diversité des langues augmente et une étape migratoire nouvelle « importe » des langues non indo-européennes telles que l'arabe, le turc, des langues d'Asie, etc. Certaines personnes venant des anciennes colonies (Afrique du Nord par exemple), et qui ont déjà été en contact relatif avec le français dans leur pays d'origine, décident d'émigrer en France pour travailler, motivées par ce bilinguisme de départ (Deprez, 1994). Pour connaître les pratiques linguistiques des personnes venues du Maghreb et les modalités de transmission en famille de l'arabe dialectal en France, il faut aborder les enjeux et processus liés à ce contexte de migration. Pour répondre à ce phénomène socio-économique, Filhon (2009) énonce des conditions favorables au maintien des langues : « *Les langues parentales se transmettent le plus fortement parmi les milieux les plus défavorisés. Or, si les langues arabe et berbère se transmettent mieux que d'autres langues, c'est en partie parce que les migrants d'Algérie, du Maroc et de Tunisie occupent majoritairement en France des emplois peu qualifiés d'ouvriers et d'employés.* » (p. 136). Toutefois, toujours selon Filhon, il convient de s'interroger sur les possibilités d'apprentissage de la langue d'accueil ; en effet si les familles ont eu une courte durée de vie en France, ils ne peuvent maîtriser le français et ne peuvent donc le transmettre. Ainsi le milieu des travailleurs immigrés vivant dans des conditions sociales moins élevées serait moins favorisant du fait de l'insécurité linguistique (mélange de la langue première et du français mal maîtrisé). De plus, le bilinguisme en contexte de migration peut être appelé « bilinguisme de transition » (Lüdi & Py, 2002, p. 17), dans le cas d'un bilinguisme précoce consécutif où les élèves deviennent bilingues grâce à leur scolarisation et risquent de perdre leur langue d'origine. Le bilinguisme transitoire serait une étape intermédiaire entre deux monolinguisms, où la langue d'origine se perdrait dès

la troisième génération (Deprez, 1994). De même, en situation de bilinguisme précoce simultané, il semble assez naturel que les enfants investissent plus la langue de l'école (Rezzoug & al., 2007). En ce sens, l'enseignement unilingue du français dans le pays de naissance de l'enfant soumet ce contexte de transmission déjà fragile à encore plus de risques. Ce phénomène est accentué par le statut inégalitaire des langues en présence (Hélot, 2007), surtout si elles ne sont pas représentées par les parents comme un « *outil culturel valide, stable et précieux à transmettre* » (Rezzoug & al., 2007, p. 65).

Chez certaines familles migrantes, les parents s'expriment dans leur langue d'origine tandis que les enfants, tout en la comprenant, ne répondent qu'en français. Dans cette forme passive de bilinguisme et ces modalités d'échanges croisés (Rezzoug & al., 2007), la communication reste possible. Dans d'autres situations, les parents mêlent de plus en plus la langue française à leur langue natale et elle devient pour les enfants la principale langue de communication. Les enfants de seconde génération, tout en parlant la langue d'accueil, comprennent encore la langue maternelle (Decool, 2012). Parfois les parents privilégient le français à leur langue maternelle, ces attitudes négatives sont déterminantes et aboutissent à un désintérêt de l'enfant pour sa langue d'origine (Abdelilah-Bauer, 2008). À l'inverse ce sentiment d'infériorité peut aussi générer chez l'enfant un ressentiment envers la langue valorisée socialement qui entre en conflit avec le lien à la langue maternelle (symbolique et affectif). De plus, Hélot affirme en 2007 que sans mesures spécifiques concernant la répartition des deux langues dans la communication familiale, l'espace occupé par la langue de l'environnement sera prépondérant, au détriment des autres pratiques linguistiques. Ainsi, pour que l'enfant soit suffisamment exposé à la langue maternelle, la famille devra faire un aménagement des langues (Grosjean, 2010). Un contact régulier et une exposition fréquente à la langue d'origine et à la langue du pays de résidence sont donc nécessaires dans l'acquisition du bilinguisme, et le modèle linguistique donné au sein de la famille devra être élargi à d'autres contextes pour en baliser les usages. En effet, la communication familiale et le contexte social plus large (entourage, radio, livres, etc.) jouent un rôle déterminant dans la constitution du répertoire langagier de l'enfant (Salminen, 2011). L'exposition aux langues dépend aussi de la place de l'enfant dans la fratrie (Rezzoug & al., 2007 ; Hamers & Blanc, 1983).

Le contexte de la migration (traumatique, ou vécue comme une rupture avec le pays d'origine selon Lietti, 1989 ; Moro & Rezzoug, 2011), et son ancienneté permettent aussi de comprendre la pratique et les représentations liées à la langue d'origine. Il en va de même pour les modes de vie, le tissage de nouveaux liens sociaux et le contact avec une communauté migratoire ancrée dans une même culture (Deprez, 1994). De plus les voyages répétés entre le pays d'accueil et celui d'origine sont une nouvelle façon de vivre la migration (Deprez, 1999, cité par Decool, 2012). Ces visites influencent le bilinguisme, car plus elles sont fréquentes, plus la langue d'origine est facile à maintenir (Tabouret-Keller, 2006, cité par Decool, 2012). En effet la langue maternelle répond alors au besoin de communication en famille, et en élargit les usages pour l'enfant.

La dynamique familiale autour du langage et de sa transmission découle des parcours de vie de ces familles, de l'ancienneté de leur migration, de leurs rapports avec les cultures en présence et de l'intégration de leur groupe culturel. Ainsi, un ensemble de facteurs influent sur la transmission langagière et sur le type de bilinguisme. Nous focaliserons à présent notre étude sur le bilinguisme français-arabe, en présentant dans le chapitre qui suit les raisons pour lesquelles nous avons conduit cette recherche, les hypothèses qu'elles nous ont amenées à formuler et le cadre méthodologique de notre travail.

Chapitre II

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

De nos jours, plus de 50% des habitants de la planète sont bilingues. Le bilinguisme est ainsi un phénomène très répandu et la France ne fait pas exception. Par conséquent, les orthophonistes sont de plus en plus souvent amenés à recevoir en bilan des enfants en contact avec plusieurs langues dans leur quotidien. Les normes exclusivement monolingues en ce qui concerne l'évaluation rendent nécessaires les connaissances approfondies sur le bilinguisme, le biculturalisme, le vécu migratoire des populations ainsi que sur les facteurs influençant la qualité du bilinguisme pour accueillir ces patients et leurs familles (Antheunis, Ercolani-Bertrand & Roy, 2012). Lors du bilan, des questions concernant le parcours de la famille et des langues au sein de celle-ci, les fonctions de communication que remplissent les langues en présence (quelles langues dans quelles activités), le projet de bilinguisme pour l'enfant porté par les parents vont permettre à l'orthophoniste de préciser son diagnostic, de mieux interpréter les compétences et difficultés de l'enfant en français et donc de construire un projet thérapeutique adapté à l'enfant et à sa famille.

L'objectif de notre étude est donc de déterminer le poids de plusieurs facteurs environnementaux dans l'établissement des compétences langagières d'enfants tout-venant bilingues en français et en arabe dialectal. Cette étude est conduite en lien avec la pratique orthophonique et les défis qui en découlent, dans un contexte où l'adaptation des professionnels paraît nécessaire face au bilinguisme en France qui ne cesse de croître. Suite à nos lectures, notamment sur les contextes d'acquisition précoce des langues, nous faisons l'hypothèse générale qu'un milieu aux conditions sociales et linguistiques favorables permettra une acquisition harmonieuse du lexique et de la phonologie chez l'enfant bilingue de 3-4 ans. Nous avons choisi ces deux modules linguistiques car les bases sont normalement acquises à cet âge (d'où la sélection d'enfants en début de scolarité), contrairement à celles en morphologie et en syntaxe encore variables, chez un enfant au développement typique. L'influence du contexte bilingue serait donc plus difficilement observée avec le niveau grammatical et il serait compliqué de départager l'effet de l'apprentissage (en français et en arabe) de celui du contexte bilingue.

Pour tester notre hypothèse théorique, nous comparerons dans un premier temps les compétences langagières d'enfants bilingues français et arabes âgés de 3-4 ans à celles d'enfants monolingues, à l'aide de l'Évaluation du Langage Oral (Khomsi, 2001) et de traductions de ce test en arabe dialectal. Puis nous tenterons d'établir un lien entre la fréquence d'exposition aux langues, l'attitude des familles et le niveau scolaire et linguistique des parents face à l'apprentissage des langues et le niveau de développement langagier (production de sons, stock lexical) d'enfants bilingues français et arabes après une première année d'école maternelle.

Voici nos hypothèses opérationnelles :

H1 : selon la littérature sur les résultats des enfants bilingues à des tests étalonnés, une évaluation du langage selon des normes monolingues chez des enfants bilingues précoces de 3-4 ans entraînera des capacités phonologiques et lexicales (en réception et expression) inférieures à celles d'enfants monolingues de même âge. Autrement dit, nous nous attendons à ce que les scores finaux aux tests de langage soient significativement inférieurs à la norme monolingue, avec des résultats meilleurs en compréhension qu'en expression dans les deux langues, d'autant plus en arabe. En effet, chez les familles migrantes, les enfants, souvent en situation de bilinguisme de réception, s'expriment en français, tandis que leurs compétences en langue arabe se situent sur le versant réceptif.

Hypothèses sur le parallèle entre le développement monolingue et bilingue :

H2 : chez le monolingue, un bon niveau en phonologie entraîne de bons résultats en lexique. En effet aux premiers stades d'acquisition des langues, la maîtrise des règles phonologiques prédit une bonne prononciation des mots et la constitution d'un répertoire lexical. Puis avec l'accroissement du stock lexical dès 18-24 mois, le système phonologique de l'enfant va se réorganiser et ses productions vont se préciser. Nous postulons donc, tout comme chez le monolingue, qu'un bon niveau de vocabulaire entraînera de bons scores aux épreuves de phonologie, en langue arabe et en français mais aussi entre les deux langues.

H3 : les enfants dont les parents ont un niveau scolaire plus élevé ont de meilleures compétences aux épreuves de langage oral en phonologie et vocabulaire (en réception et expression) dans les deux langues. Autrement dit, nous nous attendons à ce que les scores obtenus aux épreuves de langage oral sur tous les versants augmentent selon le niveau de formation des parents (Duru-Bellat, 2007).

H4 : les enfants dont les parents ont un niveau de langue plus élevé en arabe et en français ont de meilleures compétences aux épreuves de langage oral en phonologie et vocabulaire (en réception et expression) dans les deux langues. Autrement dit, nous postulons que la maîtrise des langues parlées à l'enfant par les parents influence positivement les scores finaux obtenus aux tests de langage dans les deux langues.

Hypothèses d'interaction linguistique chez les enfants bilingues :

H5 : le faible temps d'exposition aux langues avant 4 ans et la fréquence moindre de l'emploi de l'une ou l'autre langue par chaque parent à son enfant ainsi qu'entre conjoints et au sein de la fratrie entraînent des résultats moindres aux épreuves de langage oral en phonologie et vocabulaire (en réception et expression) dans les deux langues. Par exemple, selon Bensekhar et Serre (cités par Rezzoug & al., 2007, p. 65), par rapport à la langue d'origine, « *[le processus d'attrition] est d'autant plus effectif que l'exposition à la langue maternelle est interrompue tôt dans la vie de l'enfant.* » Autrement dit, nous postulons un niveau moindre de l'enfant en arabe s'il a été plus en contact avec le français avant 4 ans, si cette langue lui est peu adressée et est peu utilisée entre conjoints et au sein de la fratrie ; un niveau équivalent si les deux langues en contact ont été présentées de manière quantitativement équivalente avant 4 ans et si elles lui sont adressées ainsi qu'utilisées entre conjoints et au sein de la fratrie de manière équilibrée ; un niveau inférieur de l'enfant en français s'il a été en plus fort contact avec l'arabe avant 4 ans et si cette langue lui est peu adressée et est peu utilisée entre conjoints et au sein de la fratrie.

H6 : l'attitude favorable de l'environnement bilingue entraîne de bons résultats aux épreuves de langage oral en phonologie et vocabulaire (en réception et expression) dans les deux langues. En d'autres termes, les jugements positifs sur les langues liés aux valeurs attribuées à la langue d'accueil et à la langue minoritaire, le retour au pays d'origine et la transmission de la langue maternelle favoriseront le développement global du langage.

Afin d'évaluer ces hypothèses, nous avons mis en place un protocole d'expérimentation dont les détails seront précisés dans la partie qui suit.

Chapitre III

PARTIE EXPERIMENTALE

I. Population

1. Critères d'inclusion et d'exclusion

Afin de constituer un échantillon homogène et de valider de manière précise nos hypothèses, nous avons établi des critères d'inclusion et d'exclusion.

Nos critères d'inclusion sont les suivants :

- Etre arabophone (un des parents au moins parle l'algérien, le marocain ou le tunisien à l'enfant) ;
- Avoir fait une première année de maternelle en France, autrement dit être âgé de 3-4ans ;

Pour écarter toute variable susceptible d'avoir des conséquences sur le langage (troubles cognitifs, etc.), nous avons également retenu des critères d'exclusion :

- Etre né prématurément (population à risque) ;
- Etre suivi en orthophonie ;
- Souffrir d'un handicap pouvant altérer le développement du langage ou les interactions parents-enfants : déficience intellectuelle, autisme, épilepsie, polyhandicap, syndromes génétiques (trisomie 21, Williams-Beuren...).

Notre recherche a été large, nous n'avons pas inclus la génération (enfants issus de première génération par exemple) dans nos critères d'inclusion afin de multiplier nos chances de trouver des sujets, même si selon ce critère, la maîtrise des langues diffère vraiment. De plus, choisir les familles et trouver des groupes homogènes par rapport aux origines, dialectes et type de bilinguisme s'est avéré difficile tant la notion de bilinguisme varie au niveau sociétal, familial et individuel.

2. Recherche de population

La constitution de notre échantillon s'est effectuée grâce à la participation de trois écoles maternelles : l'école Anatole France de Vénissieux, l'école Gilbert Dru, Lyon 7^{ème} et l'école Etienne Dolet, Lyon 3^{ème}. Nous les avons contactées via internet et voie postale (Annexe I) en présentant notre projet et ses objectifs. Suite à un retour positif de leur part, nous avons pris rendez-vous afin de rencontrer la direction et les enseignantes concernées par notre protocole. L'équipe pédagogique s'est ensuite chargée de sélectionner les enfants correspondant à nos différents critères ainsi que les familles susceptibles d'accepter de s'entretenir avec nous. C'est ainsi que s'est créé un véritable et dynamique partenariat avec les écoles autour de notre projet de recherche. Grâce à ces trois collaborations, nous sommes parvenues à constituer un échantillon de 24 enfants pour notre expérimentation.

Tableau 4 : Présentation des enfants ayant participé à notre étude

Sujet	Mère		Père		Langues parlées (F=français, A=algérien, T=tunisien, M=marocain)	Type de bilinguisme (S=simultané, C=consécutif)
	Profession	Niveau d'études	Profession	Niveau d'études		
ATH	Mère au foyer	Primaire	En formation	CAP	F/A	S
NAC	Mère au foyer	Brevet	Climatiseur	BAC	F/A	S
ANA	Mère au foyer	Supérieur	Grutier	BAC	F/A	S
MAR	Technicienne de laboratoire	Supérieur	Technicien	Supérieur	F/A	S
RIM	Couturière	Brevet	Nettoyage 10h /semaine	Brevet	T/A/F	S
MAR	Mère au foyer	CAP	Tourneur	CAP	F/A	S
ALI	Mère au foyer	Supérieur	Intérimaire	Brevet	F/A	S
AYO	Mère au foyer	Secondaire	?	BAC	F/M	S
ABD	Négociante en métaux précieux	BAC	Plaquiste	Secondaire	F/T	S
FIR	Mère au foyer	Supérieur	Intérimaire	BAC	F/T	C
MAB	Mère au foyer	Primaire	?	CAP	F/A	C
HAM	En formation	Primaire	En formation	Primaire	F/A	S
SOU	Mère au foyer	BAC	Chauffeur-livreur	Secondaire	F/A	C
ADE	Mère au foyer	Secondaire	En recherche d'emploi (employé dans entreprise de gaz pendant 22 ans)	Secondaire	F/A	C
SEL	Employée dans entreprise de téléphonie	Supérieur	Formateur dans entreprise de téléphonie	Supérieur	F/A	C
FAR	Mère au foyer	Brevet	Agent de sécurité	Brevet	F/A	S
JAS	Employée de vente	CAP	Fabricant de mastic	Secondaire	F/A	S
RAY	Mère au foyer	Primaire	Peintre en bâtiment	CAP	F/T	C
YAC	Commerçante	Supérieur	Commerçant	Secondaire	F/T	S
SAM	? (en congé maternité)	Secondaire	Commerçant	Secondaire	F/M	S
YOU	Mère au foyer	BAC	Employé	Secondaire	F/A	S
MOL	Agent d'entretien	Secondaire	Employé de mise en rayon en arrêt maladie	Brevet	F/T	S
ALY	Responsable office de tourisme	Supérieur	Conseiller bancaire	Supérieur	F/M	S
EYA	Mère au foyer	BAC	Employé TCL en arrêt maladie	Brevet	F/A	S

3. Présentation de notre population

Notre échantillon est donc composé de 24 enfants, tous nés en 2008, dont la moyenne d'âge est de 47,95 mois, le plus jeune étant âgé de 42 mois et le plus âgé de 53 mois.

Afin de vérifier que chaque enfant répondait aux critères d'inclusion et d'exclusion énoncés précédemment, nous avons utilisé le questionnaire parental sur l'environnement linguistique de l'enfant, l'historique, les pratiques langagières en famille et les informations générales sur l'enfant (état de santé, développement global, etc.).

Nous présentons notre population grâce à un tableau (*cf. Tableau 4 : Présentation des enfants ayant participé à notre étude*) regroupant les caractéristiques principales des enfants et de leur famille. Dans le but de respecter l'anonymat des enfants, nous avons décidé de ne garder que les trois premières lettres de leurs prénoms pour les identifier rapidement sans que cela soit possible pour d'autres personnes.

Notre population est constituée de 13 garçons et 11 filles. La représentation des genres est donc équitable. Tous les enfants de notre échantillon sont nés en 2008, et donc âgés de 3-4ans lors des passations. La majorité est née en France (22 enfants), et 15 d'entre eux constituent une seconde génération de familles arrivées dans ce pays, sauf pour 2 enfants nés en Algérie et Tunisie, dont les familles sont très nouvellement arrivées en France (2012). Enfin, 2 enfants sont de troisième génération, et 6 autres ont leur père de la première génération tandis que leur mère est de la deuxième génération. Ainsi, malgré notre souhait de constituer un échantillon le plus homogène possible et de contrôler le maximum de critères, les caractéristiques énoncées ci-dessus reflètent de fait l'hétérogénéité des communautés venues d'Afrique du Nord, et des situations multiples de bilinguisme.

Concernant le type de bilinguisme, 6 enfants n'ont pas appris plusieurs langues dès la naissance (bilinguisme consécutif), mais lors de l'entrée à l'école maternelle française, ils ont donc été exposés au français dans une tranche d'âge de 36 à 48 mois. Leur première langue est l'arabe dialectal, sauf pour un enfant, aîné d'une fratrie, d'abord exposé au français puis à l'arabe dès l'âge de 3 ans. L'acquisition bilingue simultanée et consécutive concerne donc notre population, qui s'inscrit harmonieusement dans des situations de bilinguisme précoce, à l'opposé d'une acquisition des langues plus tardive.

Il y a 5 autres aînés ; nous n'avons pas retenu la place des enfants dans la fratrie dans nos critères d'inclusion ni dans les facteurs pouvant influencer la qualité du bilinguisme, bien que le positionnement dans la fratrie soit aussi un paramètre qui peut faire varier la capacité des enfants à recevoir la langue maternelle (Hamers & Blanc, 1983 ; De Boysson-Bardies, 2010 ; Hagège, 2005 ; Rezzoug & al., 2007). En effet, le temps d'exposition à cette langue est plus important pour l'aîné de la fratrie, il parlerait alors mieux la langue d'origine que les puînés, ses parents ne maîtrisant pas encore la langue du pays d'accueil.

Au niveau de la catégorie socioprofessionnelle des parents, il manque certains renseignements auxquels nous n'avons pas eu accès. Sur les 24 professions renseignées, nous dénombrons 8 employés d'entreprises variées (ménage, vente, etc.), 4 commerçants,

7 ouvriers non qualifiés et 5 professions intermédiaires (techniciens de laboratoire, banque, tourisme). Enfin, 3 parents sont en formation, 14 sont inactifs et 2 parents sont intérimaires. Concernant les niveaux de formation, 5 parents ont un niveau d'études primaires, 8 ont obtenu le brevet sans aller au-delà, 6 ont un niveau CAP (Certificat d'Aptitudes Professionnelles), 11 ont poursuivi leur scolarité dans le secondaire, 8 ont obtenu le BAC, enfin 10 (dont 7 mères) ont effectué des études supérieures. Ces informations nous semblent intéressantes car elles témoignent de la diversité des activités et des niveaux d'études des familles, et bien que cela n'ait pu rentrer dans nos critères d'inclusion et d'exclusion, nous avons retenu le niveau d'études comme éventuel facteur intervenant dans le niveau de bilinguisme de l'enfant.

II. Matériel d'expérimentation

Afin de quantifier le niveau lexical et phonologique des enfants, nous avons opté pour l'utilisation de l'Évaluation du Langage Oral (Khomsî, 2001) pour la langue française et de l'ELO-L (version libanaise traduite en arabe magrébin) pour l'évaluation des langues algérienne, marocaine et tunisienne. En ce qui concerne la récolte des informations relatives à l'enfant, son développement, sa famille et son environnement linguistique, nous avons choisi d'utiliser le questionnaire parental Beyrouth-Tours.

1. Évaluation du langage oral en français et en arabe

1.1. ELO

Le niveau en lexique et en phonologie des enfants en français a été évalué à l'aide des épreuves étalonnées et standardisées issues de l'Évaluation du Langage Oral (Khomsî, 2001). Cette batterie contient six tâches évaluant tous les versants du langage oral :

- L'épreuve de lexique en réception (LexR) : composée de 20 items ; l'enfant doit désigner une image parmi quatre à partir d'un nom d'objet proposé par l'examineur.
- L'épreuve de lexique en production (LexP) : le nombre d'items à dénommer varie en fonction de l'âge de l'enfant (30, 42 ou 50 items). Il doit dénommer une image en répondant à la question « qu'est ce que c'est ? » ou « qu'est-ce qu'il fait ? » énoncée par l'examineur ;
- L'épreuve de répétition de mots (RepM) : l'enfant doit répéter des mots dont le nombre varie en fonction de son âge (16 ou 32 items) ;
- L'épreuve de compréhension d'énoncés (C2) : épreuve destinée aux enfants à partir de la Grande Section de Maternelle (GSM). L'enfant doit choisir parmi 4 images celle qui correspond à l'énoncé proposé par l'examineur ;
- L'épreuve de production d'énoncés (ProdE) : administrée à partir de la GSM ; l'enfant doit compléter des phrases avec support imagé, le nombre d'items varie en fonction de son âge (21 ou 32 items) ;

- L'épreuve de répétition d'énoncés (RepE) : composée de 15 items ; l'enfant doit répéter les énoncés proposés.

Seules trois épreuves de cette batterie ont été sélectionnées selon les choix de modules répondant à notre problématique (lexique et phonologie), et administrées en respectant les consignes de passation pour assurer au mieux la validité des réponses des enfants :

- L'épreuve de lexique en réception (LexR) : les 20 planches ont été proposées aux enfants de notre étude ;

- L'épreuve de lexique en production (LexP) : pour notre étude, une série de 30 images a été présentée aux enfants. La partie concernant la dénomination d'actions (« qu'est-ce qu'il fait ? ») n'a pas été retenue, car elle teste davantage les compétences morphosyntaxiques, ce qui ne fait pas partie des modules linguistiques que nous évaluons.

Ces deux épreuves vont permettre d'évaluer le module lexique du langage, à la fois sur le versant de la réception et de la production.

- L'épreuve de répétition de mots (RepM) : ici, 16 mots ont été proposés aux enfants. Cette épreuve permet d'évaluer le module phonologie du langage oral.

Pour chaque épreuve, nous avons accordé un point par item correctement restitué.

1.2. ELO-L

Pour l'évaluation du lexique et de la phonologie des enfants en arabe, nous avons utilisé la version libanaise de l'ELO (ELO-L). L'auteure, Rasha Zebib, docteur de linguistique et en post-doctorat à l'université François-Rabelais de Tours (Inserm U930, Groupe de Langage de l'équipe 1 Autisme et autres troubles du développement), travaille avec son équipe en collaboration avec l'ISO (Institut Supérieur d'Orthophonie, Université Saint-Joseph de Beyrouth) pour le projet ELO-L. L'adaptation standardisée aux autres variétés d'arabe n'est pas prévue pour l'instant ; toutefois, pour la recherche, l'équipe de R. Zebib a effectué des traductions de l'ELO-L dans différentes variétés d'arabe. Ce sont donc ces batteries que nous avons utilisées pour tester les trois dialectes d'Afrique du Nord. Les données recueillies peuvent être comparées à l'étalonnage de l'ELO-L, mais ces résultats ne nous donneront qu'un simple aperçu des performances des enfants sans pouvoir les situer par rapport à une population contrôle. En effet, le manuel et la théorie de la version libanaise ne s'appliquent pas à la traduction en dialectes marocains. Les items n'ont pas été choisis selon le dialecte. De plus, les distracteurs (phonologiques et sémantiques dans la version libanaise) sont moins pertinents dans les versions traduites. Par exemple, il y a un item pour le mot 'voiture' qui se dit /siyya:ra/ en libanais. L'image correspondant à son distracteur phonologique est le mot 'avion' qui se dit /tiyya:ra/ en libanais. Or, en algérien et en marocain, le mot désignant la 'voiture' est /tonobi:la/, en tunisien /karahba/ alors que le mot 'avion' ne change pas. Les mêmes images et items cibles ont donc été gardés alors que le vocabulaire est différent.

Cet outil nous a semblé être le plus approprié pour notre étude, dans le souci d'évaluer le langage oral de notre population au plus près des variantes dialectales.

La batterie de l'ELO réétalonnée en libanais (en cours de publication) contient les épreuves que Khomsi a reprises pour ses batteries informatisées (BILO), soit des épreuves permettant d'évaluer tous les versants du langage oral :

- (1) une épreuve de lexique en réception (35 items) ;
- (2) une épreuve de lexique en production (27 items pour les petits et 35 pour les plus grands) ;
- (3) une épreuve de répétition de mots (29 items) ;
- (4) une épreuve de compréhension d'énoncés (15 items pour les petits et 27 pour les plus grands) ;
- (5) enfin, une épreuve de production d'énoncés (22 items pour les petits et 29 items pour les plus grands). Les versions abrégées sont destinées aux enfants âgés de 3;0 à 6,0 ans, et les versions longues aux enfants âgés de 6;0 à 8;0 ans.

Nous avons sélectionné certaines épreuves de cette batterie pour notre recherche, présentées sous forme informatique :

- LexR : les 35 items ont été présentés aux enfants, nous ne pouvions nous-mêmes les proposer car nous ne parlons pas arabe ; les mots existent sous format audio, nous avons donc fait écouter aux enfants les enregistrements correspondant aux mots qu'ils devaient désigner sur images ;
- LexP : nous avons montré les 27 planches aux enfants qui devaient dénommer chaque item ;
- RepM : les enfants devaient répéter 29 items à partir des mots qu'ils entendaient enregistrés sous format audio.

Les épreuves de production et de répétition ont été enregistrées à l'aide d'un dictaphone afin de procéder à leur analyse ultérieure avec des personnes arabophones, car la venue d'interprètes lors des passations dans les écoles s'est avérée trop complexe à organiser et concrétiser. Pour trouver ces personnes, nous avons déposé des annonces sur internet (forums, sites associatifs de 'promotion' de la culture arabe, etc.) et au sein de facultés de langues pour trouver des locuteurs arabes. Nous avons ainsi pu réaliser les analyses quantitatives grâce à des étudiantes et à une enseignante de langue arabe qui nous ont aidées à transcrire nos données selon la phonétique arabe (Annexe II) et à les comparer aux normes libanaises (Annexe III). Nous avons dès lors pu mesurer la diversité du paysage linguistique arabe et les difficultés de normalisation qui en incombent. Nous reviendrons sur ces notions dans notre partie *Discussion*.

Pour l'évaluation du lexique en production, nous avons élaboré un compte rendu parental (Annexe IV) avec les items de l'ELO-L, car au sein de l'école les enfants ne nous parlaient pas dans leur langue maternelle, nous n'avons pu tester que leur niveau de compréhension et la répétition de mots. Les parents devaient ainsi cocher les cases correspondant aux mots que l'enfant produit en arabe.

Pour chaque épreuve, nous avons accordé un point par item correctement restitué.

2. Le questionnaire parental Beyrouth-Tours

Concernant la récolte des informations sur l'historique et l'environnement linguistique de l'enfant, nous avons choisi d'utiliser le questionnaire parental Beyrouth-Tours (Annexe V). Les universités de Tours et de Beyrouth ont en effet également collaboré pour un projet financé par le programme Cèdre sur le dépistage des troubles du langage dans des contextes plurilingues. Le questionnaire Beyrouth-Tours est le fruit de ce projet (projet 10 SF 6 / L 38) et s'inscrit dans l'Action COST ISO804. Il est actuellement piloté par plusieurs pays dans le cadre de l'Action COST ISO804 *Language Impairment in a Multilingual Society : Linguistic Patterns and the Road to Assessment*. (<http://www.bi-sli.org/>), adapté des travaux de Paradis (2007) et Paradis et al. (2010), qui ont élaboré l'Alberta Language Development Questionnaire (ALDeQ). C'est un questionnaire qui a été créé pour différencier les enfants avec un développement typique des enfants présentant un trouble du langage. Il comporte 18 questions réparties en 4 sections : les étapes précoces du développement de l'enfant, les habiletés actuelles en L1, les traits comportementaux et les habiletés préférentielles de l'enfant et l'histoire de la famille.

Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi d'adapter le questionnaire parental Beyrouth-Tours en procédant à plusieurs modifications (voir le détail des rubriques du questionnaire), inspirées du mémoire d'orthophonie d'Audrey Noël (2011). Nous avons par exemple ajouté des questions spécifiques à notre recherche, notamment sur le rapport aux langues française et arabe que peuvent entretenir les parents. Ces informations nous ont paru intéressantes pour mieux comprendre la situation linguistique de la famille. Plus largement, cela représente un outil de diagnostic et d'intervention orthophonique très favorable à la compréhension des enjeux liés aux situations de bilinguisme. Nous avons par ailleurs adapté d'autres rubriques, telles que celle à propos des contextes d'exposition aux langues, dans la section 'Histoire précoce de l'enfant', en s'intéressant à l'utilisation des langues dans la sphère familiale sans différencier les activités propices aux échanges. Enfin nous avons supprimé les questions portant sur les échanges initiés par l'enfant auprès de son entourage, car notre recherche s'oriente plus vers l'environnement linguistique et les langues adressées à l'enfant.

Afin d'obtenir des scores que nous puissions corrélérer aux scores de langages obtenus à l'ELO et l'ELO-L, un codage des réponses (échelles de fréquence) a été établi pour la majorité des questions. Pour celles portant sur les habiletés actuelles, le barème est le suivant : 0 = très peu/pas du tout satisfait, 1 = moyennement satisfait/pas très satisfait, 2 = assez satisfait/en général satisfait et 3 = très satisfait/entièrement satisfait. En ce qui concerne la rubrique des langues utilisées avec l'enfant à la maison, et celle sur le contact général de l'enfant avec les langues avant 4 ans, la cotation se fait sur 4 : 0 = jamais, 1 = rarement, 2 = parfois, 3 = souvent et 4 = toujours. Le niveau des deux langues des parents est évalué à partir d'un barème établi sur 4 : 0 = inexistant/maximum quelques mots, 1 = faible/se débrouille difficilement, 2 = moyen/se débrouille, 3 = bon/est à l'aise et 4 = excellent/parle couramment. Le niveau scolaire des parents suit la cotation suivante : 0 = aucune scolarité, 1 = primaire, 2 = brevet, 3 = CAP, 4 = secondaire, 5 = bac, 6 = études supérieures. En outre, pour la section du rapport aux langues, voici le barème : 0 = jugement très négatif, 1 = jugement plutôt négatif, 2 = jugement neutre, 3 = jugement plutôt positif et 4 = jugement très positif. Concernant la rubrique portant sur les voyages

de la famille, la cotation se fait sur 4 : 0 = jamais, 1 = ponctuellement, 2 = tous les 2 ans, 3 = une fois par an sur un temps égal ou inférieur à 1 mois, 4 = une fois par an ou plus, sur un temps égal ou supérieur à 2 mois. Relativement à la section sur la transmission de la langue et culture d'origine, selon une évaluation qualitative des projets de transmission, et non de la quantité de langue adressée, nous avons suivi le barème suivant : 0 = inexistante, 1 = étiquetage ponctuel de quelques objets ou situations en arabe sans projet précis, 2 = transmission dans le but du maintien d'une communication avec certains membres de la famille, 3 = notion d'effort, volonté de transmettre l'arabe dans situations peu naturelles, 4 = vrai projet de transmission, forme naturelle parallèle à une perspective éducative (cours de langue arabe). Pour cette dernière section, nous avons présenté des situations concrètes aux parents lors des entretiens afin de faciliter la compréhension du barème (Annexe VII).

Huit rubriques sont alors recensées dans le questionnaire parental :

- Informations générales sur l'enfant : date et lieu de naissance, âge d'arrivée dans le pays si lieu de naissance différent du pays de résidence actuelle, place dans la fratrie ;
- Histoire précoce de l'enfant : âge de l'apparition du premier mot et des premières phrases, antécédents médicaux s'il y en a, langues parlées actuellement par l'enfant, langue dans laquelle l'enfant se sent le plus à l'aise, exposition aux langues avant l'âge de 4 ans. Ces questions vont nous permettre de déterminer le type de bilinguisme de chaque enfant (simultané ou consécutif) et de nous assurer que son développement langagier suit une évolution dans la norme. Cette section permet également d'obtenir un score global d'exposition pour chacune des deux langues ;
- Habiletés langagières actuelles : cette partie du questionnaire compare l'enfant à d'autres enfants du même âge pour chaque langue. Cette section n'a pas été passée dans son intégralité, seules les questions concernant la satisfaction des parents par rapport à la compréhension et au langage expressif de l'enfant dans les deux langues ont été retenues. Cela permet d'obtenir un score total d'habiletés langagières calculé pour chacune des deux langues ;
- Langues parlées à la maison : il s'agit d'évaluer la fréquence d'utilisation des deux langues entre l'enfant et la mère, l'enfant et le père, l'enfant et ses frères et sœurs ainsi qu'entre les parents. Cela permet aussi d'évaluer le temps d'exposition de l'enfant aux langues avant 4 ans. Cette section permet ainsi de calculer un score global d'utilisation pour chacune des langues ;
- Langues parlées en dehors de la maison : cette section du questionnaire et donc le score de richesse linguistique ont été supprimés car l'enfant est trop petit pour participer à des activités extrascolaires. Seule la fréquence des voyages de la famille dans leur pays d'origine a été retenue, dans la rubrique 'Rapport aux langues' ;
- Informations sur la mère et le père : pour chacun des deux parents sont demandés l'âge, le pays de naissance et si besoin la date d'arrivée en France, la profession exercée actuellement, le niveau scolaire ainsi que le niveau de langue en arabe et en français, ce dernier item ayant été apprécié sous forme d'autoévaluation, complétée par notre observation et ces deux questions : « Dans quelle vous estimez-vous le plus à l'aise ? »,

« Dans quelle langue préférez-vous parler ? ». Cette section permet donc de déterminer la catégorie socioprofessionnelle des parents ainsi que leur niveau linguistique ;

- Difficultés (antécédents familiaux) : ici, les parents doivent répondre par « oui » ou par « non ». Il leur est demandé si eux-mêmes, un des frères ou sœurs de l'enfant ou encore un membre de la famille du père et de la mère ont des difficultés à l'école, en lecture et orthographe, s'ils ont redoublé ou encore s'ils ont eu des difficultés de compréhension et de production dans chacune des deux langues ;

- Rapport aux langues : cette rubrique a été reprise du mémoire d'Audrey Noël (2011) et adaptée à notre cadre de recherche. Ainsi seules quelques questions ont été retenues et ajustées : « Que pensez-vous de la langue française ? », « Que pensez-vous de la langue arabe ? », « Faites-vous des voyages dans votre pays d'origine ? », « Le bilinguisme de votre enfant est-il important pour vous ? Quelle importance accordez-vous à la transmission de votre langue et culture maternelles ? ». Le score obtenu à ces questions nous renseigne sur le rapport aux langues des parents, autrement dit sur leur manière de juger les langues en présence et d'investir leur culture d'origine. Plus le score sera élevé, plus les parents auront un jugement positif et seront à l'aise avec leurs différentes langues et avec leur bilinguisme (Annexe VII).

Ainsi, ce questionnaire parental nous a permis d'accéder à la fois aux pratiques langagières effectives dans la famille et aux représentations linguistiques mais aussi culturelles des parents. La validité des informations données par les parents a été montrée, notamment par les auteurs de l'ALDeQ ; ainsi les informations recueillies permettent aussi d'objectiver un niveau de langage actuel de l'enfant, en complément de l'évaluation effective du langage. Cependant, pour des raisons de pertinence, un certain nombre de réponses sont restées annexes (notamment celles de la rubrique 'Habiletés actuelles de l'enfant').

Les différents scores ont été reportés par la suite dans un fichier Excel pour réaliser nos corrélations.

III. Procédure d'expérimentation

Toutes les passations se sont déroulées à Lyon (3^{ème} et 7^{ème} arrondissement) et Vénissieux durant le mois de juin 2012 ainsi que sur la période octobre-novembre 2012.

Les passations des épreuves de langage avec les enfants ont systématiquement eu lieu dans le cadre de l'école, sur le temps scolaire et ont duré environ une trentaine de minutes. Nous avons tenté de réaliser les évaluations dans un endroit calme et isolé (ex. : salle de pause) afin de créer rapidement un climat de confiance avec les enfants et d'optimiser au maximum leurs performances via de bonnes conditions de passations. Malheureusement, ce ne fut pas toujours le cas et nous n'avons pu empêcher quelques interventions d'enseignants ou d'assistants, ce qui a pu déstabiliser certains enfants lors des passations.

Lors de ces évaluations, nous avons également rencontré d'autres difficultés. En effet, en plus des biais liés au matériel d'expérimentation que nous détaillerons dans la partie *Limites de notre étude*, nous avons rapidement constaté que la quasi totalité des enfants

ne produisait aucun mot en arabe lorsque nous abordions l'épreuve évaluant le lexique sur son versant production. Afin de pallier ce problème, nous avons transformé l'épreuve de lexique en production arabe en un compte rendu parental. Ainsi, nous avons donné une feuille aux parents sans oublier de toujours expliquer la consigne de manière très précise et concrète (Annexe IV). Ils devaient seulement cocher les images que l'enfant sait dénommer et produire en langue arabe. Le compte rendu était rempli avec le parent lors de l'entretien, ou donné en mains propres et récupéré une à deux semaines plus tard par l'enseignante. Cette possibilité nous a permis d'obtenir un aperçu des réelles connaissances en langue maternelle des enfants sans qu'elles ne soient minimisées ou faussées par le contexte de passation.

Tout comme les passations avec les enfants, les entretiens avec les parents se sont, pour la plupart, déroulés au sein de l'école. Nous avons fait ce choix en nous appuyant sur les conseils des enseignantes. Selon elles, les parents accepteraient l'entretien et se livreraient plus facilement s'il se déroulait à l'école et non à leur domicile. De plus, par manque de temps et de disponibilité, les derniers entretiens se sont effectués en majorité par téléphone, les coordonnées des parents nous ayant été transmises par la direction. Le questionnaire a toujours été proposé en une seule fois, sur une durée d'environ 20 à 30 minutes. Les rencontres avec les parents se déroulant, la plupart du temps, le matin lors de la dépose de leur enfant ou le midi avant l'heure du déjeuner, il s'est parfois avéré très compliqué de prolonger des entretiens dont certaines informations auraient dû être approfondies.

Nous avons préféré nous entretenir directement avec les parents plutôt que de leur donner le questionnaire à remplir à la maison. Cela nous a permis de créer de véritables échanges avec eux, et d'approfondir certaines questions quand cela nous semblait pertinent et matériellement possible. De plus, nous voulions nous assurer de leur bonne compréhension de la totalité des questions afin de pouvoir analyser les résultats en respectant le plus fidèlement possible les informations des parents. Tous les entretiens ont été enregistrés car les échanges étaient denses et rapides ; cela nous a également permis de compléter précisément nos tableaux de données. L'enregistrement était systématiquement annoncé aux parents et seulement une maman l'a refusé. Enfin, nous avons été ravies de constater qu'ils parlaient avec enthousiasme de leur langue maternelle, de leur culture, des raisons qui les avaient fait venir en France ainsi que de leur attachement fort à la notion de bilinguisme pour la plupart. Nous avons même eu droit à un rapide cours d'arabe dialectal. Tous les entretiens furent des moments riches, extrêmement instructifs et qui nous ont permis d'appréhender une partie, certes infime, des langues et cultures maghrébines.

IV. Procédure de traitement des données

Notre objectif principal a été de montrer s'il existe des liens entre les réponses au questionnaire parental et les scores des enfants à l'ELO et ELO-L. Nous allons détailler ci-dessous les processus d'analyse de nos données.

1. Dépouillement des comptes rendus et questionnaires

Nous avons d'abord traité les résultats obtenus aux questionnaires parentaux, après les avoir remplis lors de nos entretiens. La cotation des items a été détaillée dans notre *Partie Expérimentale*. Concernant les comptes rendus parentaux destinés à évaluer le vocabulaire en production en langue arabe, nous avons attribué un point par item coché.

Nous avons ensuite procédé au traitement statistique de nos données, réalisé en deux étapes que nous allons définir ci-dessous, après avoir introduit la procédure de description de nos résultats.

2. Statistiques descriptives

Avant de pouvoir effectuer l'analyse statistique, nous avons procédé à la cotation des différentes épreuves dans les deux langues. Puis nous avons reporté l'intégralité des scores issus des épreuves langagières et du questionnaire de nos 24 enfants et parents dans un tableur à l'aide du logiciel Microsoft Office Excel 2007. Ainsi, six colonnes principales ont été constituées : scores d'exposition aux langues (adressées à l'enfant) et entre conjoints, niveau scolaire, niveau de langue, rapport aux langues (attitudes et transmission), scores à l'ELO et scores à l'ELO-L. Les moyennes et écarts-types pour chaque colonne ont également été calculés. Ces traitements ont ainsi constitué un préalable à l'analyse statistique qui suit.

3. Analyses statistiques

3.1. Comparaison à la norme

La première étape de notre analyse statistique a été la comparaison des scores des enfants de notre échantillon à la norme monolingue de chaque test (ELO et ELO-L). Nous avons donc remis nos données à Mme Charlois qui a réalisé un test t de Student pour échantillon unique sur celles-ci. Ce test permet d'évaluer la différence entre une moyenne observée et une valeur théorique, déterminant ainsi si les deux valeurs sont significativement différentes. Cette opération statistique nous a donc permis d'observer si pour chaque épreuve et chaque batterie, les résultats de notre échantillon différaient significativement de ceux de la norme monolingue française et libanaise, ce qui correspond à notre première hypothèse opérationnelle.

3.2. Corrélations

Dans un second temps, Mme Charlois a réalisé des analyses de corrélation de Spearman afin d'établir des liens entre nos variables. Les analyses corrélationnelles ont, tout d'abord, été effectuées entre les épreuves de l'ELO et de l'ELO-L afin de rechercher des différences significatives entre les langues mais aussi au sein même des langues, ce qui correspond à notre deuxième hypothèse opérationnelle. Par la suite, les analyses de corrélations ont été opérées entre nos quatre variables que sont le niveau scolaire des

parents (troisième hypothèse), le niveau de langue en français et en arabe des parents (quatrième hypothèse), la fréquence d'exposition aux deux langues (cinquième hypothèse), le rapport aux langues des parents (sixième et dernière hypothèse) et chaque épreuve des tests dans les deux langues.

Dans le chapitre suivant, nous allons présenter l'ensemble des résultats de notre étude sous forme de tableaux que nous commenterons et décrirons.

Chapitre IV

PRESENTATION DES RESULTATS

Afin de mesurer l'influence du milieu sur l'acquisition du lexique et de la phonologie de jeunes enfants bilingues, nous allons dans un premier temps présenter les moyennes et les écarts-types des résultats obtenus par les enfants aux trois épreuves de l'ELO et de l'ELO-L que nous comparerons à la norme des tests puis que nous mettrons en lien avec les trois facteurs influençant les scores aux différentes épreuves. Par la suite, nous reprendrons chaque hypothèse opérationnelle de notre mémoire et exposerons les différentes corrélations significatives obtenues entre nos variables et les résultats aux tests en arabe et en français de notre échantillon.

I. Comparaison des scores à la norme dans les deux langues en lexique et en phonologie

Notre hypothèse concernant cette première analyse statistique est qu'une évaluation du langage selon des normes monolingues chez des enfants bilingues précoces de 3-4 ans entraînera des capacités phonologiques et lexicales (en réception et expression) inférieures à celles d'enfants monolingues de même âge et cela dans les deux langues.

1. ELO

Le tableau ci-dessous présente les moyennes et écarts-types des scores obtenus aux trois épreuves de l'ELO par les 24 enfants de notre population : LexR (lexique en réception), LexP (lexique en production) et RepM (répétition).

Tableau 5 : Scores ELO des enfants

	LexR /20	LexP /20	RepM /16
M	11,58	9,38	14,13
ET	2,72	4,33	1,98

Un test t de Student pour échantillon unique, dont le seuil accepté est $p = 0.05$, a été réalisé afin de comparer les résultats de notre groupe expérimental à la norme de chacune des trois épreuves de l'ELO.

Tableau 6 : Comparaison des scores ELO à la norme

	Norme de l'épreuve	Valeur t	ddl	Sig (bilatérale) = p
ELO LexR /20	12,6	-1,833	23	.080
ELO LexP /20	13,4	-4,552	23	.001
ELO RepM /16	13,6	1,296	23	.208

La lecture du tableau 6 nous permet d'affirmer que :

- Le groupe expérimental, dont la moyenne à l'épreuve ELO LexR est de 11,58, obtient des scores non significatifs mais tendanciellement inférieurs à la norme qui est de 12,6 ($t(23) = -1,833$ avec $p = .080$).

- La moyenne obtenue par l'échantillon à l'épreuve ELO LexP est de 9,38 et la norme est de 13,4. Ainsi, la différence observée entre ces deux moyennes pour l'épreuve de lexique en production est statistiquement significative ($t(23) = -4,552$ avec $p = .001$).

- Notre échantillon, dont la moyenne à l'épreuve ELO RepM est de 14,13, n'obtient pas des scores significativement différents de la norme qui est de 13,6 ($t(23) = 1,296$ avec $p = .208$).

2. ELO-L

Le tableau ci-après expose les moyennes et écarts-types des scores obtenus aux trois épreuves de l'ELO-L par les 24 enfants de notre étude : LexR (lexique en réception), LexP (lexique en production) et RepM (répétition).

Tableau 7 : Scores ELO-L des enfants

	LexR /35	LexP /27	RepM /28
M	11,88	11,67	13,04
ET	5,050	8,095	4,258

Un test t de Student pour échantillon unique, dont le seuil accepté est $p = 0.05$, a été réalisé dans l'objectif de comparer les résultats de notre échantillon à la norme de chacune des trois épreuves de l'ELO-L.

Tableau 8 : Comparaison des scores ELO-L à la norme

	Norme de l'épreuve	Valeur t	ddl	Sig (bilatérale) = p
ELO-L LexR /35	16,28	-4,273	23	.001
ELO-L LexP /27	28,16	-9,981	23	.001
ELO-L RepM /28	20,94	-9,088	23	.001

D'après le tableau 8, voici les conclusions que nous pouvons effectuer :

- Le groupe expérimental, dont la moyenne à l'épreuve ELO-L LexR est de 11,88, obtient des scores significativement inférieurs à la norme qui est de 16,28 ($t(23) = -4,273$ avec $p = .001$).

- La moyenne obtenue par l'échantillon à l'épreuve ELO-L LexP est de 11,67 et la norme est de 28,16. Ainsi, la différence observée entre ces deux moyennes pour l'épreuve de lexique en production est statistiquement significative ($t(23) = -9,981$ avec $p = .001$).

- Notre échantillon, dont la moyenne à l'épreuve ELO-L RepM est de 13,04, détient des scores significativement inférieurs à la norme qui est de 20,94 ($t(23) = -9,088$ avec $p = .001$).

Sur six aînés que notre échantillon comporte, deux obtiennent des résultats supérieurs à la norme de l'épreuve LexR (scores de 18 et 20) et un enfant seulement atteint un score supérieur à la norme de l'épreuve RepM (score de 21). De plus, sur cinq bilingues précoces consécutifs constitutifs de notre échantillon, deux enfants obtiennent un score supérieur à la norme de l'épreuve LexR (scores de 17 et 18).

Or, lorsque l'on compare les résultats de ces enfants aux résultats de l'ensemble de notre population à l'épreuve LexR, nous nous apercevons que seuls cinq enfants parmi les 24 dépassent la norme de l'épreuve évaluant le lexique en réception. Autrement dit, parmi les cinq enfants ayant obtenu des scores supérieurs au score moyen de 16,28 à l'épreuve LexR, deux sont des aînés et deux sont des enfants bilingues précoces consécutifs.

Concernant l'épreuve de répétition, seulement deux enfants parmi les 24 enfants qui constituent notre échantillon parviennent à obtenir un score supérieur à la norme de l'épreuve RepM (20,94) et parmi ces deux enfants, un enfant est l'aîné de sa fratrie.

II. Facteurs influençant la réussite aux épreuves en français et en arabe

Les quatre tableaux ci-dessous récapitulent les moyennes et écarts-types des scores obtenus à nos trois variables indépendantes à partir du questionnaire Beyrouth-Tours que nous corrélons par la suite aux résultats des enfants à l'ELO et l'ELO-L : la fréquence d'exposition aux deux langues (contact général avant 4 ans en français et en arabe ainsi que le langage adressé à l'enfant et entre conjoints dans les deux langues), le rapport aux langues des parents et leur attitude par rapport à la transmission de la culture d'origine et de la langue maternelle et enfin les niveaux scolaires et en langue (arabe et français) des parents.

1. La fréquence d'exposition aux langues française et arabe

Tableau 9 : Moyennes et écarts-types du contact général avant 4 ans dans les deux langues

	Contact général avant 4ans Français /4	Contact général avant 4ans Arabe /4
M	2,42	3,17
ET	1,53	1,13

Le calcul des moyennes indiquées dans le tableau 9 nous permettent d'observer que les enfants de notre échantillon semblent plus souvent en contact avant 4 ans avec la langue arabe (M = 3,17) qu'avec la langue française (M = 2,42).

Tableau 10 : Moyennes et écarts-types du langage adressé à l'enfant et entre conjoints dans les deux langues

	Mère-Enfant /4		Père-Enfant /4		Fratrie-Enfant /4		Conjoint- Conjointe /4	
	Français	Arabe	Français	Arabe	Français	Arabe	Français	Arabe
M	2,42	3,04	2,22	2,75	3,24	0,90	1,67	2,83
ET	1,41	1,16	1,62	1,36	1,30	1,37	1,81	1,55

Les différentes moyennes du tableau 10 nous révèlent que les pères ($M = 2,75$ contre $M = 2,22$) et davantage encore les mères de notre échantillon ($M = 3,04$ contre $M = 2,42$) semblent s'adresser préférentiellement à leurs enfants en langue arabe plutôt qu'en langue française. En revanche, en ce qui concerne les interactions au sein de la fratrie, le français, langue de la socialisation et de la scolarisation est nettement plus utilisée que la langue maternelle ($M = 3,24$ contre $M = 0,90$). Enfin, les échanges entre les parents de notre échantillon semblent s'effectuer davantage en langue arabe qu'en langue française.

2. Le rapport aux langues des parents : attitudes et transmission

Tableau 11 : Moyennes et écarts-types du rapport aux langues et à la transmission de la culture et de la langue maternelle des parents

	Que pensez-vous de l'arabe ? /4	Que pensez-vous du français ? /4	Transmission langue et culture d'origine /4	Retour au pays /4
M	3,87	3,58	3,62	3,33
ET	0,34	0,58	0,71	1,05

Le tableau 11 et ses moyennes nous permettent de noter que le jugement porté par les parents de notre échantillon sur les deux langues de notre étude est globalement plutôt positif ($M = 3,87$ et $M = 3,58$), d'autant plus que les écarts-types sont faibles. En ce qui concerne la transmission de la langue et de la culture d'origine, il semble que les pères et les mères (de notre mémoire) réalisent de nombreux efforts afin de concrétiser un vrai projet bilingue pour leurs enfants ($M = 3,62$). Le retour au pays pour nos participants constitue un événement régulier et important qu'ils effectuent pour la plupart au minimum une fois par an ($M = 3,33$).

3. Les niveaux scolaires et de langue des parents

Tableau 12 : Moyennes et écarts-types du niveau scolaire et du niveau de langue des parents

	Niveau scolaire Mère /6	Niveau scolaire Père /6	Niveau de langue Mère /4		Niveau de langue Père /4	
			Français	Arabe	Français	Arabe
M	3,92	3,62	3,33	3,62	3,04	3,79
ET	1,89	1,41	1,05	1,01	1,08	0,83

Le calcul des moyennes reprises dans le tableau 12 nous permet d’observer que le niveau scolaire moyen des parents constituant notre échantillon est généralement un Certificat d’Aptitude Professionnelle ou le suivi d’une scolarité dans le secondaire sans obtention d’un baccalauréat (M = 3,92 et 3,62). En ce qui concerne le niveau de langue des parents, il est, pour le français et pour l’arabe, globalement satisfaisant, toutes les moyennes se situant au-dessus du score 3.

III. Corrélations entre facteurs d’influence et performances à l’ELO et l’ELO-L

Cette deuxième section de la partie présentation des résultats va relater les différentes corrélations existantes entre les épreuves de l’ELO et les épreuves de l’ELO-L, entre les trois épreuves de l’ELO et les trois épreuves de l’ELO-L puis entre chacune de nos variables et les résultats des enfants aux épreuves LexR, LexP et RepM dans les deux langues.

1. ELO-L et ELO

Notre hypothèse est que chez le monolingue, un bon niveau en phonologie entraîne de bons résultats en lexique. De plus, nous postulons également qu’un bon niveau de vocabulaire entraînera de bons scores aux épreuves de phonologie, en langue arabe et en français mais aussi entre les deux langues.

Tableau 13 : Coefficients de corrélations (interlangue) entre les épreuves de l’ELO et les épreuves de l’ELO-L

	ELO-L LexR	ELO-L LexP	ELO-L RepM
ELO LexR	.138	-.188	-.227
ELO LexP	-.042	-.123	-.243
ELO RepM	.180	.112	.059

Au vu de ce premier tableau, aucune corrélation interlangue n’est mise en évidence entre les scores aux épreuves de l’ELO et les scores aux épreuves de l’ELO-L. Ainsi, de bons scores dans une langue ne s’accompagnent pas forcément de bons résultats dans l’autre langue.

Tableau 14 : Coefficients de corrélations (intra-langues) entre les épreuves de l'ELO-L

	ELO-L LexR	ELO-L LexP	ELO-L RepM
ELO-L LexR	-	.627**	.581**
ELO-L LexP	.627**	-	.613**
ELO-L RepM	.581**	.613**	-

** La corrélation est significative au niveau .01 (bilatéral)

En ce qui concerne les épreuves évaluant le niveau en arabe, on observe des corrélations significatives entre les épreuves ELO-L LexR et ELO-L LexP ($r = .627$), entre les épreuves ELO-L LexR et ELO-L RepM ($r = .581$) et entre les épreuves ELO-L LexP et ELO-L RepM ($r = .613$). Autrement dit, lorsqu'un enfant réussit l'épreuve de lexique réception, ses scores aux épreuves de lexique production et de répétition seront également élevés. A l'inverse, si un enfant échoue à l'épreuve LexR, ses scores aux deux autres épreuves seront eux aussi bas.

Tableau 15 : Coefficients de corrélations (intra-langues) entre les épreuves de l'ELO

	ELO LexR	ELO LexP	ELO RepM
ELO LexR	-	.661**	.310
ELO LexP	.661**	-	.556**
ELO RepM	.310	.556**	-

** La corrélation est significative au niveau .01 (bilatéral)

Concernant les épreuves testant le niveau des enfants en langue française, on remarque des corrélations significatives entre les épreuves ELO LexR et ELO LexP ($r = .661$) et entre les épreuves ELO LexP et ELO RepM ($r = .556$) mais pas entre ELO LexR et ELO RepM ($r = .310$). Ainsi, lorsqu'un enfant a de bons résultats à l'épreuve de lexique réception, son score à l'épreuve de lexique production sera aussi élevé. De plus, si un enfant obtient un bon résultat à l'épreuve de lexique réception, il aura également un score élevé à l'épreuve de répétition. Toutefois, aucun lien n'est mis en évidence entre les épreuves de répétition et de lexique réception.

En résumé, l'observation de ces deux tableaux nous révèle l'existence d'une corrélation intra-langue significative entre les épreuves de l'ELO-L et entre les épreuves de l'ELO.

2. Fréquence d'exposition aux langues française et arabe

Notre hypothèse est que le faible temps d'exposition aux langues avant quatre ans, la fréquence moindre de l'emploi de l'une des deux langues par chaque parent ainsi qu'entre conjoints et au sein de la fratrie entraînent des résultats moindres aux épreuves évaluant le lexique et la phonologie dans les deux langues.

Tableau 16 : Coefficients de corrélations entre les épreuves de l'ELO-L et le contact général avant 4 ans français et arabe

	Contact général avant 4 ans Français /4	Contact général avant 4 ans Arabe /4
ELO-L LexR	-.303	.431*
ELO-L LexP	-.451*	.658**
ELO-L RepM	-.263	.354

** La corrélation est significative au niveau .01 (bilatéral)

* La corrélation est significative au niveau de .05 (bilatéral)

L'analyse statistique ci-dessus révèle que les scores des enfants à l'épreuve LexR de l'ELO-L corrélaient significativement avec le contact général avant 4 ans en arabe ($r = .431$, $p < .05$). Ainsi, plus l'exposition à la langue arabe avant 4 ans est importante, meilleurs sont les résultats des enfants à l'épreuve évaluant leur stock lexical en réception.

De plus, nous observons à la fois une corrélation négative entre le contact général avant 4 ans en français et les scores à l'épreuve LexP de l'ELO-L ($r = -.451$, $p < .05$) et une corrélation positive entre le contact général avant 4 ans en arabe et les scores à l'épreuve LexP de l'ELO-L ($r = .658$, $p < .01$). Autrement dit, plus les enfants sont exposés à la langue arabe avant l'âge de 4 ans (et donc moins l'exposition au français est importante), plus ils ont des scores élevés à l'épreuve de lexique en production en langue arabe.

Tableau 17 : Coefficients de corrélation entre les épreuves de l'ELO-L et les scores d'exposition aux langues (arabe) adressées à l'enfant et entre conjoints

	Mère-Enfant /4	Père-Enfant /4	Fratrie-Enfant /4	Conjoint-Conjointe /4
ELO-L LexR	.438*	.501*	.271	.208
ELO-L LexP	.485*	.356	.327	.361
ELO-L RepM	.324	.393	.068	.149

* La corrélation est significative au niveau de .05 (bilatéral)

La lecture de ce tableau nous permet d'observer une corrélation significative entre le langage adressé à l'enfant par la mère et par le père en langue arabe et les scores obtenus à l'épreuve de lexique réception à l'ELO-L ($r = .438$ et $.501$, $p < .05$). Autrement dit, plus l'enfant reçoit sa langue maternelle de la part de sa mère et de son père, meilleurs sont ses résultats à l'épreuve testant le lexique réception en arabe.

De plus, nous notons également une corrélation significative entre le langage adressé à l'enfant en arabe par la mère et les scores obtenus en lexique production à l'ELO-L ($r = .485$, $p < .05$). Ainsi, plus l'enfant entend la langue arabe de la part de sa mère, meilleurs sont ses résultats à l'épreuve de l'ELO-L évaluant le lexique production en arabe.

Tableau 18 : Coefficients de corrélation entre les épreuves de l'ELO-L et les scores d'exposition aux langues (français) adressées à l'enfant et entre conjoints

	Mère-Enfant /4	Père-Enfant /4	Fratrerie-Enfant /4	Conjoint- Conjointe /4
ELO-L LexR	-.279	-.353	-.237	-.105
ELO-L LexP	-.490*	-.385	-.302	-.309
ELO-L RepM	-.242	-.283	-.192	-.033

* La corrélation est significative au niveau de .05 (bilatéral)

Le tableau ci-dessus met en évidence une corrélation significativement négative entre le langage adressé à l'enfant par la mère en langue française et les scores obtenus à l'épreuve de lexique production à l'ELO-L ($r = -.490$, $p < .05$). Ainsi, moins l'enfant reçoit du français de la part de sa mère, meilleurs sont ses résultats à l'épreuve évaluant le lexique production en langue arabe.

Tableau 19 : Coefficients de corrélations entre les épreuves de l'ELO et le contact général avant 4 ans français et arabe

	Contact général avant 4 ans Français /4	Contact général avant 4 ans Arabe /4
ELO LexR	.055	-.093
ELO LexP	.193	-.213
ELO RepM	-.064	-.171

Aucune corrélation significative n'est à restituer à partir du tableau ci-dessus entre le contact général avant 4 ans en français et en arabe et les scores aux trois épreuves testant le niveau des enfants en langue française.

Tableau 20 : Coefficients de corrélation entre les épreuves de l'ELO et les scores d'exposition aux langues (arabe) adressées à l'enfant et entre conjoints

	Mère-Enfant /4	Père-Enfant /4	Fratrerie-Enfant /4	Conjoint- Conjointe /4
ELO LexR	-.084	.010	-.240	-.140
ELO LexP	-.158	-.126	-.247	-.089
ELO RepM	-.058	.024	-.175	-.289

Nous n'observons aucune corrélation significative entre l'exposition à la langue arabe adressée à l'enfant et entre conjoints et les résultats des enfants aux épreuves de l'ELO.

Tableau 21 : Coefficients de corrélation entre les épreuves de l'ELO et les scores d'exposition aux langues (français) adressées à l'enfant et entre conjoints

	Mère-Enfant /4	Père-Enfant /4	Fratrerie-Enfant /4	Conjoint- Conjointe /4
ELO LexR	.082	.023	.422	.086
ELO LexP	.218	.223	.309	.010
ELO RepM	.025	-.024	-.032	.233

Concernant les épreuves testant le niveau des enfants en langue française, on observe une corrélation tendancielle ($r = .42$, $p = .06$) entre l'épreuve LexR de l'ELO et le score d'exposition en langue française provenant des frères et sœurs des enfants. Ainsi, plus l'enfant entend parler français par ses frères et sœurs, meilleurs semblent être ses résultats en français à l'épreuve évaluant le lexique en réception en français.

3. Rapport aux langues

Notre hypothèse est que l'attitude moins favorable de l'environnement bilingue entraîne des résultats moindres aux épreuves testant la phonologie et le vocabulaire sur les deux versants dans l'une ou l'autre langue, en faveur d'une compétence unilingue.

Tableau 22 : Coefficients de corrélations entre les épreuves de l'ELO-L et le rapport aux langues arabe et française

	Que pensez-vous de l'arabe ? /4	Que pensez-vous du français ? /4	Transmission langue et culture d'origine /4	Retour au pays /4
ELO-L LexR	-.083	.053	.304	.439*
ELO-L LexP	-.101	-.142	.361	.234
ELO-L RepM	-.137	.149	.181	.120

* La corrélation est significative au niveau de .05 (bilatéral)

L'analyse statistique ci-dessus révèle une corrélation significative entre la fréquence des retours au pays d'origine des enfants et leurs scores à l'épreuve ELO-L LexR ($r = .439$, $p < .05$). Ainsi, plus les enfants retournent de manière fréquente et répétée en Algérie, au Maroc ou en Tunisie pour les vacances, plus leurs scores à l'épreuve testant le lexique en réception en langue arabe est important.

Tableau 23 : Coefficients de corrélations entre les épreuves de l'ELO et le rapport aux langues arabe et française

	Que pensez-vous de l'arabe ? /4	Que pensez-vous du français ? /4	Transmission langue et culture d'origine /4	Retour au pays /4
ELO LexR	-.166	.042	-.165	.198
ELO LexP	-.356	.206	-.453*	.039
ELO RepM	-.376	.200	-.352	-.014

* La corrélation est significative au niveau de .05 (bilatéral)

A partir de la lecture du tableau ci-dessus, nous observons une corrélation négative significative entre l'importance accordée à la transmission de la langue et de la culture d'origine et les scores des enfants à l'épreuve ELO LexP ($r = -.453$, $p < .05$). Autrement dit, moins la langue et la culture d'origine sont transmises aux enfants, plus leurs scores à l'épreuve évaluant le lexique production en français sont élevés.

4. Niveaux scolaires et de langue des parents

Notre dernière hypothèse est que les enfants dont les parents ont un niveau scolaire et un niveau de langue plus élevés ont de meilleures compétences aux épreuves de langage oral en phonologie et vocabulaire (en réception et expression) dans les deux langues

Tableau 24 : Coefficients de corrélation entre les épreuves de l'ELO-L et les niveaux scolaires et les niveaux de langue en arabe et en français des parents

	Niveau scolaire Mère /6	Niveau scolaire Père /6	Niveau de langue Mère /4		Niveau de langue Père /4	
			Français	Arabe	Français	Arabe
ELO-L LexR	-.215	-.206	-.352	.175	-.503*	.042
ELO-L LexP	-.439*	-.291	-.496*	.362	-.458*	-.060
ELO-L RepM	-.226	-.385	-.194	.161	-.271	.015

* La corrélation est significative au niveau de .05 (bilatéral)

L'analyse statistique ci-dessus met en évidence une corrélation significativement négative entre le niveau scolaire de la mère et les scores des enfants à l'épreuve ELO-L LexP ($r = -.439$, $p < .05$). Ainsi, plus le niveau scolaire de la mère est élevé, moins les scores des enfants à l'épreuve testant le lexique production en arabe sont élevés.

Nous observons également une corrélation significativement négative entre le niveau de langue en français de la mère et l'épreuve lexique en production de l'ELO-L ($r = -.496$, $p < .05$) ainsi qu'entre le niveau de langue en français du père et les épreuves évaluant le lexique sur les deux versants de l'ELO-L ($r = -.503$ et $-.458$, $p < .05$). Autrement dit, moins le niveau de langue en français des parents est élevé, meilleurs seront les scores de l'enfant aux épreuves testant le lexique en arabe, en réception et en production.

Tableau 25 : Coefficients de corrélation entre les épreuves de l'ELO et les niveaux scolaires et les niveaux de langue en arabe et en français des parents

	Niveau scolaire Mère /6	Niveau scolaire Père /6	Niveau de langue Mère /4		Niveau de langue Père /4	
			Français	Arabe	Français	Arabe
ELO LexR	.315	.309	.071	.032	.077	-.101
ELO LexP	.483*	.141	.040	-.059	.117	-.290
ELO RepM	.165	-.095	-.007	-.179	-.102	-.404

* La corrélation est significative au niveau de .05 (bilatéral)

L'observation de ce tableau nous permet de dire qu'il existe une corrélation significative entre le niveau scolaire de la mère et les scores des enfants à l'épreuve ELO LexP ($r = .483$, $p < .05$). Autrement dit, plus la mère détient un niveau scolaire élevé, meilleurs sont les résultats des enfants à l'épreuve évaluant le lexique production en français.

Aucune corrélation n'est mise en évidence entre le niveau de langue arabe et français des parents et les résultats aux trois épreuves de l'ELO.

Dans le chapitre suivant, nous discuterons les différentes hypothèses que nous avons formulées en lien avec les résultats que nous avons obtenus, selon une mise en rapport constante avec notre cadre théorique.

Chapitre V

DISCUSSION DES RESULTATS

Nous allons à présent tenter d'expliquer l'ensemble des résultats de notre étude. Pour cela, nous interpréterons les données relatives à chaque hypothèse.

Nous nous arrêterons ensuite sur les apports et les limites de notre étude, en soulignant d'abord les contraintes auxquelles nous avons été confrontées à différentes étapes de notre recherche, puis en développant les intérêts que présente notre travail.

Enfin, nous exposerons les prolongements possibles de notre recherche en tentant d'ouvrir notre travail à des implications cliniques en orthophonie.

I. Interprétation des résultats en lien avec nos hypothèses

1. Comparaison des résultats aux normes monolingues

Les résultats issus des analyses présentées précédemment indiquent tout d'abord qu'à l'épreuve de LexR au test ELO, les enfants obtiennent un score tendanciuellement inférieur à la norme. A l'épreuve de LexP nous observons une différence significativement inférieure à la norme tandis que la comparaison des scores en RepM n'atteint pas le seuil de significativité. Ainsi notre hypothèse n'est que partiellement validée pour les épreuves en français. En effet, si le score est très bas pour LexP et la différence à la norme tendancielle pour LexR, elle est inexistante pour RepM. Toutefois nous observons un score de LexR légèrement supérieur à LexP, ce qui va dans le sens de notre hypothèse selon laquelle les résultats en compréhension sont meilleurs qu'en expression. Ces résultats peuvent s'expliquer par la situation du monolinguisme français à l'école, qui renvoie à l'extrémité du continuum correspondant aux variétés de situations d'emploi des langues du bilingue (Grosjean, 1984). Dans ce contexte, l'enfant s'auto-imposerait l'emploi unique du français devant des interlocuteurs monolingues ne parlant pas son autre langue (Hélot, 2007). Ainsi les tests administrés dans l'enceinte de l'école ne seraient pas en mesure de révéler leur niveau de vocabulaire en expression, d'où l'écart majeur entre les épreuves de réception et de production. En ce sens la pression scolaire joue un rôle déterminant « *surtout lorsque la langue première (i.e. familiale) est une variété orale non apparentée à la langue dominante* » (Chevrié-Muller & Narbona, 2007, p. 80). Les effets additifs du bilinguisme peuvent ainsi être discutés pour certaines tâches de tests telles que la « *répétition de mots et d'énoncés, la dénomination d'images [...]* » (Chevrié-Muller & al., 1987, cités par Chevrié-Muller & Narbona, 2007, p. 80).

Concernant les épreuves de l'ELO-L, les résultats statistiques montrent que les scores obtenus par les enfants en LexR, LexP et RepM sont significativement inférieurs à la norme, notre hypothèse est donc entièrement validée pour l'arabe dialectal. De plus nous avançons des résultats meilleurs en compréhension qu'en expression, ce qui est révélé et confirme donc nos attentes. Toutefois le résultat obtenu en LexP ELO-L est à nuancer car l'étalonnage de cette épreuve ne tient pas compte du critère d'arrêt lié à l'âge des enfants énoncé dans le protocole de passation pour les jeunes enfants. En effet, la norme de l'épreuve (28,16) est réalisée à partir d'un score basé sur 35 items alors que la moyenne des scores de nos enfants a été calculée à partir de 27 items seulement, correspondant à la consigne « qu'est-ce que c'est ? ». Les huit autres items étaient liés à la question « qu'est-ce qu'il fait ? », or les actions à dénommer testent des capacités langagières qui ne correspondent pas à notre protocole de recherche. Un autre facteur peut expliquer cet

écart à la norme et la supériorité des résultats en compréhension sur la production. Notre population étant majoritairement constituée d'enfants de seconde génération, nous nous attendions en effet à des compétences meilleures en réception du fait des échanges croisés entre les parents s'exprimant en arabe et les enfants répondant en français, tout en comprenant la langue adressée (Rezzoug & al., 2007) ; les résultats obtenus corroborent donc nos attentes.

De plus, les résultats des enfants de notre étude, majoritairement inférieurs aux notes standard en référence à une population de langue maternelle française pour l'ELO et libanaise pour l'ELO-L, objectivent les difficultés d'évaluation auprès d'une population bilingue. En effet nous avons évoqué dans notre partie théorique qu'un enfant bilingue n'est pas la somme de deux compétences monolingues (Hamers & Blanc, 1983) qui révéleraient un déficit linguistique du fait de la sous-estimation des compétences de l'enfant bilingue (Trudeau & Zablit, 2008). Dans ces situations, l'étalonnage est non valide (Sanson, 2012) et seulement exploitable dans une dimension qualitative. Le choix de ces batteries dans le cadre de notre recherche se justifie par l'absence de tests standardisés en référence à des enfants bilingues précoces arabe-français. De plus, l'utilisation des traductions en algérien, tunisien et marocain issues de la batterie ELO-L étalonnée en libanais présente d'autres écueils à notre expérimentation. En effet, un test se construit selon des choix ciblés d'items en fonction de leur fréquence dans la langue évaluée, des aspects culturels propres à cette langue et des composantes phonologiques. Ils diffèrent donc d'une langue à l'autre. Or les traductions de l'ELO-L, hormis quelques adaptations nécessaires selon les dialectes lorsque les items n'avaient pas leur correspondant dans la langue concernée, ne montrent pas de pertinence dans le choix du lexique et des distracteurs phonologiques en fonction des langues car il n'y a pas eu de réétalonnage spécifique.

Nous allons à présent commenter les résultats relatifs aux liens entre chaque épreuve.

2. Liens entre les différents résultats aux tests

Nous observons de nombreuses corrélations entre les épreuves de l'ELO-L et entre celles de l'ELO.

En effet nous voyons que meilleurs sont les résultats de l'enfant dans l'une des épreuves de l'ELO-L, meilleurs seront ceux qu'il obtiendra aux autres épreuves de cette même batterie. Inversement, des résultats moindres en compréhension, expression ou répétition feront échouer les autres épreuves. Au niveau de l'ELO, nous observons de tels liens entre LexP et LexR ainsi qu'entre RepM et LexP, mais pas entre RepM et LexR. Nous voyons donc une influence générale au sein même des compétences propres à une langue. Cela vient donc valider partiellement notre hypothèse qui supposait un lien entre le développement des modules au sein même d'une langue. Ainsi le bilingue, tout comme le monolingue, apprend les règles phonologiques propres aux langues qu'il reçoit de même que les formes de prononciation des mots ; il se constitue donc un lexique de référence donnant le sens et la forme des mots. L'accroissement du vocabulaire s'accompagnant de nouvelles règles de prononciation pour pouvoir discriminer et produire cet ensemble de mots, ces acquisitions sont donc concomitantes : « [...] *l'organisation des mots en lexique va nécessairement de pair avec celle des sons en système phonologique* » (De Boysson Bardies, 2010, p. 219).

En outre, nous n'avons pas retrouvé de liens entre les résultats des deux langues. Cela ne nous permet donc pas de valider notre hypothèse selon laquelle de bonnes compétences dans une langue entraînent un bon niveau dans l'autre. Pourtant à travers nos lectures, nous avons relevé que dans un contexte de bilinguisme simultané, les systèmes linguistiques peuvent se renforcer ; et dans le cadre d'un bilinguisme consécutif, la « *bonne maîtrise d'une langue première constitue un élément facilitateur de l'apprentissage d'une langue seconde* » (Sanson, 2012, p. 172). De même, selon l'hypothèse de l'interdépendance développementale de Cummins (1976), de bonnes compétences en L1 entraînent des scores élevés en L2.

Plusieurs éléments peuvent expliquer ce phénomène. Tout d'abord, cela pourrait provenir de notre protocole expérimental, dont nous allons détailler les limites dans la partie *Discussion*. Dans un contexte de bilinguisme simultané, les liens effectués entre les langues par la famille et l'école déterminent le développement de ces langues chez l'enfant. Ainsi si l'entourage n'explicite pas ces liens, une frontière physique pourrait se créer entre les deux langues (séparation école et famille par exemple), et l'enfant ne serait pas en mesure de faire des ponts entre les langues (liens et transferts phonologiques, lexicaux, syntaxiques, etc.) pour construire ses compétences langagières. Par ailleurs, une présentation régulière et équilibrée des deux langues impliquerait une influence mutuelle entre ces langues, et l'acquisition d'une seconde langue dès la scolarisation serait harmonieuse à condition d'une première langue bien maîtrisée. Cela dépend donc en partie de l'exposition aux langues de l'enfant, que nous allons désormais discuter.

3. Mesure de la fréquence d'exposition de l'enfant aux langues

Les résultats nous montrent qu'il existe des corrélations entre le temps d'exposition aux langues de l'enfant et ses compétences linguistiques.

Tout d'abord, concernant le contact général de l'enfant à l'arabe dialectal avant 4 ans, les analyses statistiques révèlent de manière significative que plus ce contact est important, plus l'enfant développe de bonnes capacités lexicales en réception et expression selon les scores obtenus en ELO-L. Ainsi, conformément à la littérature, cela montre qu'une exposition forte à une langue entraîne un bon niveau de langage de l'enfant. De plus, le niveau de l'enfant en lexique production ELO-L corrèle négativement avec un contact général au français avant 4 ans ainsi qu'avec l'utilisation régulière du français par la mère. Nous observons également que moins la mère s'adresse à l'enfant en français, plus le niveau de lexique production de l'enfant en arabe s'améliore. Ces corrélations valident nos hypothèses, et montrent que la forte exposition à l'arabe en contexte familial est en faveur du développement de cette langue. Cela rejoint la notion de degré de bilinguisme et ici de bilinguisme soustractif, non équilibré entre les deux langues. De même, une forte exposition au français n'entraîne pas le développement du vocabulaire en arabe. Nous ne nous retrouvons donc pas en situation de bilinguisme équilibré dans lequel le contact régulier avec les deux langues dans l'environnement immédiat de l'enfant entraîne un bilinguisme harmonieux.

Nos résultats ont de plus mis en évidence des liens significatifs entre l'utilisation régulière de l'arabe par le père et la mère et les compétences de l'enfant à l'épreuve de réception à l'ELO-L. En outre, un contact régulier de l'enfant à l'arabe utilisé par la mère entraîne de bonnes capacités à l'épreuve de production à l'ELO-L. Ces résultats permettent de

confirmer notre hypothèse en révélant que plus l'enfant est exposé à l'arabe, plus ses scores à l'ELO-L en réception et surtout en production sont élevés.

Nous n'avons pas retrouvé de corrélation entre le contact général de l'enfant aux deux langues avant 4 ans, l'exposition à la langue arabe adressée à l'enfant et entre conjoints et ses compétences en LexP, LexR et RepM en langue française.

Nous observons un lien tendanciel entre le français utilisé par la fratrie et les compétences en LexR en français de l'enfant, ce qui tend à confirmer nos hypothèses.

Nous présenterons et analyserons dans la partie suivante les données relatives au rapport aux langues qu'entretiennent les parents lié au développement linguistique de l'enfant.

4. Rapport aux langues des parents : liens entre leur attitude et les compétences langagières de l'enfant

Les résultats de nos analyses valident partiellement notre hypothèse selon laquelle l'attitude favorable de l'environnement bilingue entraîne de bons résultats aux épreuves de langage oral en phonologie et lexicale, sur les deux versants et dans les deux langues.

Dans un premier temps, l'analyse statistique a révélé une corrélation significative entre les voyages effectués par nos familles dans leur pays d'origine et les scores des enfants à l'épreuve de lexicale réception en arabe. Autrement dit, le retour des familles dans leur pays natal (Algérie, Maroc ou Tunisie), pendant les vacances scolaires le plus souvent, est lié au stock lexical en réception des enfants en langue arabe. Cette corrélation est intégralement expliquée par les différents éléments théoriques relatés dans la partie concernant les pratiques familiales et la transmission de la langue et culture d'origine en contexte de migration. En effet, selon Deprez (1994), les liens maintenus avec l'entourage avant et après la migration jouent un rôle dans les processus de transmission et le maintien de la langue d'origine. Ces allers-retours fréquents et réguliers entre pays d'origine et pays d'accueil font partie intégrante de la vie de la majorité des familles de notre échantillon. Les parents de notre groupe expérimental ont encore très souvent de la famille en Afrique du Nord (parents, grands-parents, frères, sœurs, etc.) et accordent une grande importance à ces visites annuelles voire bi-annuelles. C'est pour eux une façon de conserver et de préserver le lien familial avec le reste de la famille demeurant au Maghreb. Il semble exister un lien double entre ces voyages et le maintien de la langue maternelle. En effet, d'une part, ces retours aux sources répétés, ces immersions dans leur culture natale augmentant ponctuellement la fréquence d'exposition à la langue arabe permettent à la fois de pérenniser la pratique de la langue maternelle chez les enfants et d'enrichir leur compréhension du lexique en arabe. D'autre part, ils constituent également une raison, parmi d'autres, que nous ont donnée les parents afin de justifier la pratique de leur langue maternelle en France. Les liens familiaux transgénérationnels (Moro & Rezzoug, 2011), notamment entre grands-parents et petits-enfants, étant fondamentaux pour les familles de notre étude, le maintien de la langue maternelle au sein du pays d'accueil semble fondamental et répond à un besoin profond de communication entre tous les membres de la famille.

Par ailleurs, nous observons également une corrélation significativement négative entre l'importance accordée à la transmission de la langue et culture d'origine et les scores des enfants à l'épreuve ELO LexP. Cela signifie que moins la langue et la culture d'origine sont transmises aux enfants, plus leurs scores à l'épreuve évaluant le lexique production en français sont élevés, ce qui vient là infirmer notre hypothèse de départ. Face à ces résultats, nous pouvons alors faire l'hypothèse que l'absence à la fois de véritable projet bilingue envisagé pour l'enfant, et de stratégie mise en place par les parents visant la transmission de la langue et culture maternelles, a pour conséquence le développement d'une compétence que l'on peut qualifier d'unilingue. Ainsi, l'attitude moins favorable de l'environnement bilingue et notamment l'absence de transmission de la langue maternelle entraîne des scores finaux moindres aux épreuves testant la langue d'origine. En effet, selon Grosjean (2010), une véritable volonté d'organiser et d'aménager les langues en présence doit émaner des parents afin que l'enfant soit suffisamment exposé à la langue maternelle. Ainsi, face à cette attitude peu favorable de l'environnement, nous pouvons supposer que les enfants vont alors surinvestir la langue du pays d'accueil, qui est le français, sur son versant expressif. Sans mesures spécifiques concernant la distribution des deux langues au sein de la sphère familiale, la place occupée par la langue de la société d'accueil va s'accroître, souvent au détriment des langues dites minoritaires (Hélot, 2007). Cela fait alors référence au bilinguisme dit soustractif selon lequel l'enfant, en contact majoritaire avec une seule langue (entrée à l'école française) va développer des compétences déséquilibrées entre ses deux langues, le plus souvent au profit de la langue de la société d'accueil pour les enfants issus de l'immigration (Rezzoug & al., 2007). Toutefois, il est important de rappeler que ceci n'est valable qu'à ce moment précis du développement de l'enfant. Le bilinguisme étant un processus dynamique et non statique, les compétences langagières des enfants dans les deux langues ne sont pas figées et vont évoluer tout au long de leur vie en fonction de leur projet, de leurs envies (Niklas-Salminen, 2011).

Enfin, nous tenterons d'interpréter les résultats relatifs au niveau de formation des parents et à leur maîtrise des langues en lien avec le niveau linguistique de l'enfant.

5. Implication du niveau scolaire et du niveau de langue en français et en arabe des parents

Notre hypothèse concernant un lien possible entre le niveau scolaire des parents et les compétences dans les deux langues est partiellement confirmée. En effet, nous observons dans notre analyse statistique, d'une part, que plus le niveau scolaire de la mère est élevé, plus les scores des enfants à l'épreuve évaluant le lexique en production ELO-L sont faibles. Ainsi, il semble que le parcours scolaire des mères ait une influence péjorative sur les compétences langagières des enfants en langue maternelle, ce qui infirme notre hypothèse. En revanche, en ce qui concerne la langue française, les résultats de nos analyses vont dans le sens contraire et mettent en évidence une influence positive du niveau scolaire de la mère sur le niveau de vocabulaire des enfants, ce qui confirme notre hypothèse. Le niveau scolaire de la mère s'accompagne donc d'incidences opposées sur le niveau de lexique productif des enfants lorsque l'on se place du côté du français, langue de la société d'accueil ou de l'arabe, langue maternelle. Face à ce constat, nous pouvons émettre l'hypothèse que ces mères immigrantes, ayant un niveau scolaire plus élevé, s'intégreraient davantage à la culture du pays d'accueil en s'appropriant et en

transmettant à leurs enfants la langue française. Toutefois, il serait intéressant de creuser la question en élaborant, par exemple, une recherche avec une taille d'échantillon plus importante dans l'objectif de confirmer, ou non, cette tendance.

Notre dernière hypothèse énonçant un lien étroit entre niveau de langue des parents en français et en arabe et les compétences langagières des enfants en lexique et phonologie dans les deux langues n'est pas intégralement validée. En effet, aucune corrélation significative n'existe entre le niveau de langue des parents et le niveau des enfants en langue française. En revanche, nous observons que moins le niveau de langue en français de la mère et du père est élevé, meilleurs sont les scores de l'enfant aux épreuves évaluant son niveau de lexique en arabe et sur les deux versants. Face à ce résultat, nous pouvons penser que les parents, possédant un faible niveau de français, vont préférer s'adresser à leur enfant dans une langue qu'ils maîtrisent et avec laquelle ils se sentent à l'aise, c'est-à-dire dans leur langue maternelle, l'arabe. Ainsi, l'input en français va diminuer et à l'inverse, le langage adressé à l'enfant en arabe va augmenter. De fait, à travers cette réflexion, nous nous rapprochons de l'hypothèse commentée plus haut validant une étroite relation entre la fréquence d'exposition aux langues et les compétences langagières des enfants. A ce stade, nous pourrions émettre une nouvelle hypothèse de travail selon laquelle il existerait un lien fort entre le niveau de langue des parents et les modalités linguistiques dans lesquelles ils s'adressent à leur enfant.

Cette étude a permis de confirmer et d'infirmer nos hypothèses initiales, et il convient à présent d'en évaluer les limites ou les possibilités d'amélioration en termes de méthodologie et d'expérimentation. Nous développerons aussi les apports personnels de cette recherche en évoquant nos échanges avec les enseignants et les parents.

II. Apports et limites de notre étude

1. Limites

Tout au long de l'élaboration de ce mémoire, nous avons été confrontées à plusieurs difficultés que nous avons tenté de contourner au mieux et que nous allons recenser dans cette partie.

1.1. Protocole d'évaluation

Tout d'abord, l'utilisation d'un matériel informatique pour l'évaluation de la langue arabe a engendré un certain nombre de biais dans notre protocole. En effet, la passation de la batterie ELO-L n'a pas toujours fonctionné de manière optimale : items à répéter parfois tronqués et volume sonore faible nécessitant des écouteurs pas toujours très adaptés aux oreilles des enfants. Et le fait de ne pas parler la langue arabe ni d'être accompagnées par une personne arabophone ne nous a pas permis d'aider les enfants dans la compréhension de certains items à répéter ou à désigner.

En ce qui concerne l'évaluation du lexique et de la phonologie dans les deux langues, notre protocole s'appuie exclusivement sur les batteries ELO et ELO-L. Ces tests ne permettent qu'une évaluation rapide du langage de l'enfant, peu fine pour établir aussi

bien la pathologie que des différences significatives au sein de la population normale. De plus, l'évaluation de la dimension phonologique aurait nécessité, en plus de l'épreuve de répétition de mots de l'ELO, la passation d'une épreuve de répétition de logatomes dans les deux langues afin de gagner en précision. Il aurait, en effet, été intéressant de construire un matériel expérimental plus complet en terme de nombre et de sélection des stimuli dans l'objectif d'augmenter la sensibilité de l'évaluation mais, alors, nous n'aurions pu bénéficier d'une version étalonnée en arabe ni procéder à une comparaison interlangue. Le choix des batteries ELO et ELO-L se justifie par l'équivalence des épreuves proposées, qui nous a permis de comparer les données normatives. De plus, dans le cadre de notre étude, l'objectif était de mesurer un niveau de langue global chez l'enfant tout-venant.

De plus, certains enfants étaient intimidés voire inhibés, particulièrement lors de l'évaluation de leur langue maternelle. Au cours des différentes passations, nous avons constaté que l'épreuve de lexique en production en arabe posait souvent problème : les enfants ne parvenaient pas à dénommer les images alors que les parents et les enseignants nous avaient, au préalable, assuré la connaissance en arabe d'un lexique de base, correspondant aux premières images de l'épreuve. Il nous semblait que les enfants se retenaient, se refusaient de parler leur langue maternelle en notre présence et dans le cadre de l'école. L'hypothèse que nous avons émise d'après nos lectures est que l'école était peut-être trop associée à la langue française pour que les enfants s'autorisent à utiliser la langue arabe et qu'ils ne pouvaient y varier spontanément leur mode de communication. Les enfants semblent souvent associer un endroit à une langue, cela ferait partie de leur apprentissage et de la différenciation des deux langues. Ainsi, ils n'utilisent l'arabe qu'en famille, n'en ayant pas besoin dans d'autres cercles. De plus, le développement du bilinguisme chez de si jeunes enfants en est à ses débuts et il est très souvent associé aux situations dans lesquelles il est habitué à utiliser les langues, étant considérées comme une pratique sociale. Ainsi faire passer nos évaluations hors situation de ces usages constitue un écueil à notre protocole, que nous avons tenté de minimiser autant que possible.

Face à ce constat, nous avons fait le choix d'établir un compte rendu parental reprenant la totalité des items issus de l'épreuve lexique en production de l'ELO-L. Cependant, l'évaluation du lexique via un questionnaire implique un biais probable dû à la subjectivité de leurs réponses. En effet, il s'est avéré difficile pour certains d'entre eux de rendre compte du langage de leur enfant de manière effective, au plus près de leurs compétences réelles. Ceci est d'autant plus vrai lorsque deux langues sont présentes au sein d'un foyer, leur différenciation étant délicate. Bien que nous ayons tout mis en œuvre pour pallier ces écueils, nous n'avons pas pu nous déplacer aux domiciles des familles afin de récolter de manière plus précise et plus juste les compétences des enfants dans leur langue maternelle. Ces visites nous auraient permis de recueillir le discours spontané des enfants en situation de jeux avec leur fratrie par exemple, pour une meilleure évaluation, ce qui aurait été intéressant à analyser en terme d'alternance et d'emploi des langues en contexte plus écologique. En outre, pour de si jeunes enfants, les meilleures compétences au niveau linguistique se situent dans les moments de jeu, d'interactions naturelles.

Concernant l'utilisation du questionnaire parental, il a paru compliqué de mesurer la fréquence d'exposition au-delà du cadre familial et du rapport filial, d'autres sources telles que les médias pouvant en effet aussi influencer le vocabulaire de l'enfant (Trudeau & Zablit, 2008).

Enfin, la possibilité d'évaluer, grâce à l'outil ELO-L en cours de réécalonnage, les trois langues maternelles des enfants, que sont l'algérien, le marocain et le tunisien, constitue en soi une avancée certaine mais est loin de refléter la réalité et la complexité linguistiques en Afrique du Nord. En effet, il existe une multitude de dialectes, parfois très différents les uns des autres, au Maghreb et au sein même des pays, ce que la batterie ELO-L (ni aucune autre) ne prend en compte pour le moment. Concernant nos sujets, il est apparu que plusieurs enfants de notre échantillon évoluent dans un contexte plurilingue. Autrement dit, en plus de l'arabe, nous notons dans le quotidien de l'enfant la présence d'autres langues de tradition orale comme le berbère ou encore le kabyle.

1.2. Population

Notre échantillon, constitué de 24 enfants et leurs parents, nous a permis d'effectuer de nombreuses analyses statistiques. Cependant, comme toute autre étude et comme nous l'avons souligné dans notre approche théorique, il ne permet pas de refléter la complexité qu'englobe la notion de bilinguisme. En effet, nous avons vu qu'il existe une kyrielle de situations très différentes en fonction, entre autres, des langues en jeu et de leurs statuts, du vécu migratoire des familles, de l'âge des enfants, du type de bilinguisme ainsi que des caractéristiques des familles (niveau scolaire, niveau de langue, catégories socioprofessionnelles...). De plus, notre échantillon ne nous a pas permis de prendre en compte de manière statistique la place de l'enfant dans la fratrie ni le type de bilinguisme précoce comme étant deux variables pouvant influencer le développement des langues chez le jeune enfant. Nous y reviendrons ci-après dans les perspectives et les prolongements possibles de notre recherche. Nous avons toutefois essayé de nous adapter au mieux en trouvant des solutions pour limiter ces biais. De plus, les caractéristiques de nos sujets concernant le type de bilinguisme sont apparues assez homogènes, notre groupe étant composé d'une majorité de bilingues précoces simultanés, de seconde génération.

2. Apports

Tout d'abord, le bilinguisme est un sujet actuel, et nous apportons une recherche supplémentaire sur les pratiques bilingues des familles, situations de plus en plus fréquentes du fait des mouvements de population en constante augmentation. De plus, nous avons choisi le bilinguisme arabe-français, qui a fait l'objet de très peu de recherches à ce jour. En outre, ces deux langues sont typologiquement très éloignées.

Notre recherche a été large, nous avons pris en compte l'environnement immédiat de l'enfant (famille), mais aussi son environnement scolaire afin d'appréhender le sujet dans sa globalité.

Les parents et les équipes pédagogiques semblaient très reconnaissants vis-à-vis de notre travail, ils se sont beaucoup impliqués. Les parents étaient souvent en attente de conseils, d'explications quant à certains comportements de leurs enfants, ou en lien avec leurs propres attitudes. Des mères nous ont souvent demandé s'il fallait parler la langue maternelle à l'enfant, d'autres justifiaient l'emploi quasi exclusif du français depuis l'entrée à l'école maternelle de leur enfant. Ce travail nous a donc à la fois permis d'être en situation d'échanges avec les familles, ainsi que de côtoyer des enfants bilingues dans

le cadre scolaire, ce qui a également fait émerger des questionnements de la part des enseignants. Nous leur avons d'ailleurs fait remplir des questionnaires (Annexe VI) pour connaître l'évolution des élèves au cours de l'année (intégration, posture d'élève, socialisation, etc.), mais aussi pour avoir un aperçu de leurs représentations du bilinguisme, les apports de leur formation sur ce sujet, leur sensibilisation, leurs attitudes vis-à-vis des parents d'enfants bilingues, le tout dans un contexte d'école monolingue. Il nous a semblé très intéressant de formaliser ces propos. Au niveau des élèves, nous avons par exemple appris que certains ne restaient qu'entre eux et ne se parlaient qu'en arabe, pourtant chez ces enfants nous n'obtenions pas de productions dans cette langue lors de nos passations ; ceci peut refléter la différence entre le recueil de données en contexte artificiel et en situation naturelle de communication. Nous avons aussi questionné les institutrices sur leurs attitudes et réactions face aux enfants bilingues qui ne s'exprimaient pas en français à l'école : une interdiction tacite d'y parler une langue étrangère a été mentionnée, ce que les enfants ressentent. Selon certaines enseignantes, l'interdiction est même explicite, les enfants sont repris, le français leur est imposé : « Effectivement l'école n'encourage pas le bilinguisme mais scinde les deux langues de l'enfant : c'est le clivage langue de l'école, langue de la maison » (extrait des propos d'une enseignante de petite section de maternelle de l'école Anatole France de Vénissieux). A l'inverse, pour une enseignante de moyenne section dans la même école, ce climat monolingue ne se fait pas autant ressentir, du moins dans sa classe, où ses élèves doivent parler français lors des temps de travail afin que « la langue commune soit compréhensible du plus grand nombre », mais ils peuvent s'exprimer 'librement' lors des temps de jeu. Pourtant, le contexte monolingue de cette école semble aussi ressenti par les parents. En effet, souvent, à l'initiative des enseignantes, les enfants sont invités à parler du pays où ils ont passé leurs vacances, ou à exposer en classe des histoires, photos, livres propres à leur culture ou leur histoire en présence des parents, et ainsi « faire entrer leur culture à l'école » et valoriser les compétences parentales. Mais les exposés restent très classiques et sans lien avec leur pays. Ainsi certains enfants et parents s'auto-imposeraient la règle de la langue et culture unique à l'école. En outre, d'autres travaux autour de recettes de cuisine présentées par les mères, et sur les continents et cartes du monde ont pu être faits.

A la question sur la sensibilisation éventuelle au développement de l'enfant en contexte bilingue lors de leur formation, les enseignantes nous ont majoritairement répondu qu'il y en avait très peu. Toutefois, une institutrice se rappelle d'une préconisation : « on nous a conseillé de favoriser la langue maternelle à la maison, pour que l'enfant connaisse parfaitement une langue et puisse apprendre plus vite le français à l'école. » Une autre se rappelle qu'un des formateurs avait évoqué la possibilité de demander aux parents des chants de leurs pays, qui auraient pu être présentés aux élèves lors des activités d'éveil musical par exemple. Enfin, une institutrice de moyenne section de maternelle de l'école Anatole France a déjà conseillé à quelques familles de parler les deux langues à la maison. Mais en général, les enseignantes se sentent incompetentes vis-à-vis du sujet du bilinguisme et donnent peu de conseils aux parents au sujet des langues. Enfin, elles n'estiment pas s'entretenir différemment avec eux qu'avec les familles parlant uniquement le français, et elles adoptent une attitude d'ouverture envers les positions différentes des parents. Elles se disent enrichies socialement et culturellement par les rapports avec les familles en contexte multiculturel.

Enfin, la rencontre avec des étudiants arabophones, dont certains en Master d'Arabe (traduction littéraire, etc.) de Lyon mais aussi d'autres villes de France, s'est avérée très utile pour transcrire et analyser nos corpus. Cela nous a également permis d'appréhender

la phonétique arabe. Nous avons également beaucoup appris sur les cultures et dialectes d'Afrique du Nord. De même, grâce à l'aide d'une enseignante de l'Université Lumière Lyon 2, une échelle de valeurs a été constituée afin d'analyser le plus finement possible l'épreuve de répétition des mots en arabe (Annexe III). Nous n'avons finalement pas retenu ces critères de notation car la cotation de la batterie ELO-L nécessitait d'accorder un point par item non altéré et 0 dès lors qu'il y avait une déformation. Mais cela nous a apporté des éléments d'un point de vue qualitatif sur le type d'erreurs effectuées par les enfants de notre échantillon ainsi que sur la phonétique arabe (Annexe VIII), toutefois une analyse approfondie de ces résultats et une comparaison interlangue des productions ne rentrait pas dans le cadre de notre étude.

III. Enjeux et perspectives

1. Perspectives et prolongements de notre recherche

L'élaboration de ce mémoire nous a permis de nous intéresser de manière approfondie à la cohabitation de deux langues et cultures ainsi qu'à ses répercussions chez le jeune enfant. Nous nous sommes également centrées sur trois facteurs faisant partie du contexte sociolinguistique des familles et pouvant avoir une influence sur le développement du bilinguisme de ces enfants.

Mais, nous avons vu dans la partie théorique que la place dans la fratrie ainsi que le type de bilinguisme précoce auraient également une influence sur les résultats des enfants aux tests évaluant la langue arabe. Plus précisément, les aînés, tout comme les enfants ayant l'arabe comme première langue dans un contexte de bilinguisme précoce consécutif, obtiendraient des scores meilleurs que les autres enfants aux épreuves évaluant la langue maternelle. Malheureusement, comme vu précédemment dans les limites de notre étude, notre échantillon ne comportant que peu d'enfants possédant ces caractéristiques, un traitement statistique à partir de ces deux variables n'a pu être effectué. Toutefois, il nous a semblé intéressant d'analyser qualitativement nos données à partir de ces variables ce qui nous permet de noter que ces enfants constituent une part importante des scores élevés dans les épreuves évaluant l'arabe de notre échantillon. Ces observations ne sont que qualitatives et ne peuvent être généralisées à l'ensemble de la population des bilingues. Mais il nous semble que ces proportions d'aînés et de bilingues précoces consécutifs sont suffisamment importantes pour que ces deux variables soient traitées de manière statistique et soient l'enjeu d'une étude approfondie dans un futur mémoire.

De la même façon, notre idée de départ était de calculer, pour chaque enfant, son score conceptuel afin d'évaluer de manière précise le stock lexical de ces enfants en tenant compte de leurs compétences dans les deux langues. En effet même si dès le plus jeune âge les enfants sont capables de doublets, leur distribution reste complémentaire et leurs emplois ne sont pas équivalents dans chaque langue (Trudeau & Zablit, 2008). Nous avons finalement opté pour l'utilisation d'une batterie étalonnée plutôt que de réaliser nous même une traduction libre des items de la batterie ELO. Mais ce choix a rendu impossible le calcul de ce score car les items de la partie lexicale sont tous très différents, un seul se retrouve dans les deux tests, ce qui ne nous a pas permis de comptabiliser le nombre de concepts présents chez l'enfant. Le score conceptuel étant le meilleur indicateur de la taille du vocabulaire chez l'enfant bilingue, il nous paraîtrait pertinent de

se concentrer sur son calcul dans le but de réaliser une comparaison à la norme reflétant la réalité bilingue.

En outre, suite à la discussion de nos résultats concernant les corrélations entre, d'un côté, le niveau de langues des parents et leur rapport aux langues et, de l'autre côté, les compétences langagières des enfants, nous nous interrogeons sur ce qui va le plus influencer la qualité du bilinguisme de l'enfant. Qu'est ce qui aura le plus de retentissements positifs entre le fait de construire un réel projet de bilinguisme pour l'enfant avec la mise en place de stratégies mais sans que les langues ne soient forcément pleinement maîtrisées ou le fait d'interagir avec son enfant dans la langue avec laquelle le parent va se sentir le plus à l'aise sans qu'un projet ne soit établi de manière consciente ? Pour tenter de répondre à cette question, nous pensons qu'il serait intéressant d'utiliser une analyse de régression multiple afin de mesurer statistiquement ce qui impacte le plus le bilinguisme chez le jeune enfant. Nous n'avons pu avoir recours à ce genre d'analyse car jamais plus d'un seul facteur n'était relié aux niveaux de langue des enfants.

D'autre part, nous pensons que des corrélations entre les facteurs environnementaux déterminant la qualité du bilinguisme seraient également intéressantes à élaborer. Nous pourrions ainsi mesurer par exemple les liens entre un niveau de formation élevé des parents et la présence d'un projet de transmission bilingue en famille, ou le processus inverse d'investissement de la langue et culture d'accueil au détriment de la valorisation de la langue première. La mesure des liens entre le niveau scolaire et le niveau linguistique serait également intéressante : un niveau de formation plus élevé serait-il corrélé à un plus grand score de contextes de contacts en français, ou à un meilleur niveau en arabe ?

De plus, nous avons vu à travers nos résultats que des liens existent entre le développement du vocabulaire et de la phonologie au sein même d'une langue. Il serait intéressant d'étudier l'ordre d'influence de ces modules en contexte bilingue (influence équilibrée ou majoritaire de l'un ou l'autre module ?). Il serait aussi pertinent d'établir une comparaison plus détaillée des deux langues de notre étude, en étudiant les liens qu'elles entretiennent au cours de leur développement simultané (interférences phonétiques, etc.). Par exemple, le nombre important de consonnes fricatives en arabe accélérerait-il leur acquisition en langue française ?

Enfin, notre étude a exclusivement porté sur le bilinguisme précoce simultané et consécutif et offre donc de nombreuses perspectives d'enrichissements. En effet, dans l'objectif d'accroître nos connaissances actuelles sur le bilinguisme, il serait très intéressant de reproduire cette étude avec des enfants bilingues tardifs par exemple, ou en situation de bilinguisme additif. De plus, nous avons fait le choix de nous centrer uniquement sur l'arabe maghrébin car il constitue la langue d'immigration la plus parlée dans notre pays. Mais il serait très pertinent d'étudier d'autres langues en contact avec le français comme les langues d'Europe de l'Est (le serbe, le croate, le roumain, le polonais) ou encore les langues régionales (la catalan, le basque, le breton, le créole, etc.). Ainsi, de manière plus générale, étudier le bilinguisme en France et développer la recherche autour d'autres langues, et pas seulement européennes (exemple des dialectes africains) en contact avec le français, nous semble être une démarche qui s'inscrit dans la réalité clinique actuelle et indissociable de l'élaboration de moyens d'intervention adaptés.

2. Implications cliniques

A travers la rédaction de ce mémoire, nous tenions à souligner la richesse potentielle d'être bilingue mais également la complexité et les interrogations que révèle ce statut dans le monde de l'orthophonie. En effet, les difficultés d'évaluation des enfants bilingues sont importantes et le manque d'outils adaptés à cette population entraîne le diagnostic de trouble du langage oral délicat. Les difficultés que rencontre notre patientèle sont-elles dues à un trouble du langage ou est-ce la conséquence d'un apprentissage incomplet de la langue française ? Il semble alors nécessaire de créer des batteries d'évaluation comportant des normes bilingues afin d'obtenir une vision plus précise de la réalité des compétences langagières de ces enfants.

Une réponse possible à cette réalité clinique est la prise en compte systématique du contexte social, linguistique et culturel des enfants dans le bilan de leurs compétences langagières. Rencontrer les parents et les questionner sur leur histoire migratoire, les langues en jeu, le projet de bilinguisme pour l'enfant, les stratégies mises en place constitue une étape nécessaire dans l'anamnèse de ces jeunes patients ainsi que dans la création d'une alliance thérapeutique forte avec ces familles. Ainsi des entretiens semi-structurés menés auprès des familles, tels que ceux inscrits dans notre protocole d'expérimentation et que nous avons tenté de réaliser au sein des écoles, permettent de mesurer certaines variables explicatives à mettre en lien avec le développement du langage. L'élaboration de tels questionnaires s'avère donc être une piste très porteuse dans le diagnostic de troubles langagiers, et dans le projet de soin orthophonique d'un sujet en situation transculturelle, car ces outils pourraient permettre de prédire l'influence des habitudes familiales sur le niveau bilingue de l'enfant. Ces échanges sont également une manière de manifester un intérêt pour l'histoire de ces familles et constituent parfois une opportunité de révéler de fausses croyances, notamment en matière de compétences en français et d'éventuels troubles langagiers. Ces entretiens peuvent se dérouler en présence d'un interprète dont le rôle est à la fois de faciliter le dialogue entre le praticien et les familles, et constitue également le reflet d'un intérêt pour leur langue et leur culture. La valorisation de la pratique de la langue maternelle et la transmission des informations que nous possédons sur le bilinguisme apparaissent alors comme nécessaires. Ainsi, la prise en soin de ces enfants et le rôle de guidance que nous pouvons avoir envers ces familles constituent une pratique très enrichissante car nos propres représentations linguistiques et culturelles sont sans cesse confrontées à l'altérité.

Concernant l'évaluation des habiletés linguistiques, le recours à une analyse qualitative de productions issues d'épreuves formelles mais aussi d'un recueil d'énoncés spontanés, en plus des résultats obtenus dans leur rapport à la norme, permettrait de considérer les transferts éventuels et les interférences entre les langues. La typologie des erreurs phonologiques (Annexe VIII) ainsi que des erreurs sémantiques pourrait aider à comprendre le système utilisé par l'enfant et à faire d'éventuels rapprochements entre les structures des langues en présence et leur influence mutuelle, et aiderait ainsi à mieux évaluer et interpréter d'éventuels troubles langagiers.

En outre, des moyens d'intervention permettant de prendre en compte à la fois le trouble langagier et le parcours migratoire des familles existent. Par exemple, Rosenbaum (1997) a développé un outil spécifique mais encore peu répandu, le génogramme. Son élaboration permet de construire, en étroite collaboration avec l'enfant et sa famille, un

arbre généalogique dans lequel doit être présent l'ensemble des membres de la famille. Selon l'auteure, cet outil va permettre d'ouvrir le dialogue entre les différentes générations au sujet du vécu migratoire de chacun et de redonner à chaque membre une fonction et un rôle précis. Ainsi, l'entrée dans les apprentissages pour l'enfant comme les conditions de vie en milieu scolaire pourraient en ressortir améliorées. Au-delà de cet exemple, en plus d'un accompagnement familial centré sur la transmission d'informations sur le bilinguisme, le travail autour des interactions précoces via la manipulation d'imagiers multilingues, de poupons de phénotypes variés ou encore la lecture de contes bilingues sont tout autant d'activités pouvant guider les mères et favoriser le développement de la langue maternelle à la maison. Il s'agit de multiplier le contact avec les langues, de tisser des liens entre elles, de construire des implicites communs et de faire circuler la parole pour qu'émerge un bilinguisme équilibré.

Enfin, le fait d'être sur le terrain nous a permis de nous rendre compte que la réalité est plus complexe que la théorie que nous exposons. En effet, la barrière de la langue ainsi que les situations mêlant une multiplicité de facteurs rendent parfois délicats les échanges avec les familles. Nous avons également pris conscience que de nombreux préjugés perdurent sur les conséquences néfastes que peut engendrer le fait d'avoir deux langues autant chez les instituteurs que chez les parents. En tant qu'orthophoniste, et plus généralement en tant que professionnel de la santé, nous avons un rôle certain à jouer dans la transmission de nos connaissances aux différents acteurs intervenant auprès de l'enfant ainsi que dans la prévention de troubles du langage.

CONCLUSION

Le bilinguisme est un phénomène très répandu à travers le monde, y compris en France, pays officiellement et de tradition monolingue. A Lyon, par exemple, la proportion d'élèves des écoles élémentaires « *déclarant utiliser une autre langue, associée ou non au français, à la maison* » est estimée à 53,5 % selon une enquête sociolinguistique (Akinci, De Ruiter & Sanagustin, 2004, p. 157). C'est également un thème qui fait l'objet de nombreuses études dans des domaines aussi variés que l'ethnolinguistique, la neuropsychologie, la pédopsychiatrie ou encore la psycholinguistique. C'est donc tout naturellement que le bilinguisme fait désormais partie intégrante de notre pratique orthophonique actuelle.

Nous avons vu que le bilinguisme est un état particulier de compétence langagière. Un trouble du langage affecte la faculté de langage et non la langue elle-même, d'où l'importance d'évaluer les deux langues. Ainsi le regard posé doit être global, et les tests qui sont administrés doivent tenir compte de la complémentarité des répertoires de l'enfant et mesurer son niveau quelle que soit la langue. De même, afin de refléter au mieux la compétence communicative du bilingue qui se distribue dans chaque langue selon des besoins particuliers, il est important de pouvoir contrôler la situation d'évaluation (monolingue, à l'école par exemple, ou bilingue, en famille notamment). Nous avons également vu que le développement du langage oral chez l'enfant en contexte multiculturel dépend de nombreux facteurs, tels que les facteurs sociaux, affectifs, cognitifs et linguistiques. Ainsi, le contexte sociolinguistique (groupe d'appartenance culturelle, attitudes envers les pratiques linguistiques, etc.) mais aussi socio-économique va jouer un rôle fondamental dans le développement des compétences langagières et ainsi déterminer le type de bilinguisme (Hagège, 2005). L'utilisation de questionnaires sur l'histoire langagière des familles constitue un apport considérable dans l'évaluation du langage des enfants bilingues car ils vont permettre d'obtenir une vision à la fois des représentations et des conditions d'utilisation des langues.

Notre mémoire avait précisément pour objectif de mesurer et d'analyser l'influence du milieu et plus particulièrement la fréquence d'exposition aux langues, l'attitude de l'environnement ainsi que le niveau scolaire et de langue des parents sur les compétences langagières (la phonologie et le lexique) d'enfants tout-venant d'origine maghrébine âgés de 3-4 ans. A cela, s'ajoute la problématique des enjeux de la migration pouvant entraver le développement langagier des enfants ainsi que la complexité de la langue arabe de notre échantillon. En effet, il s'avère difficile de rendre compte de la réalité linguistique de ces familles immigrées, car il y a plusieurs langues de première socialisation (Billiez, 2011a, 2012b) et une grande variété de dialectes. Toutefois, les résultats de notre recherche ont pu établir de nombreux liens entre le contexte sociolinguistique des familles et les compétences langagières des enfants de notre échantillon, et ceci dans les deux langues. En effet, l'analyse statistique effectuée révèle, en premier lieu, des corrélations significatives entre nos quatre variables que sont la fréquence d'exposition à chacune des langues, le rapport aux langues des parents, le niveau scolaire, le niveau de langues des parents et le niveau en lexique et phonologie des enfants en arabe et en français. En outre, notre étude objective un lien entre le développement des modules lexique et phonologie au sein d'une même langue (corrélation intralangue) mais pas entre les deux langues (corrélation interlangue). Enfin, les résultats des enfants de notre échantillon sont pour la plupart statistiquement inférieurs aux normes monolingues ce qui va dans le sens de difficultés lors de l'évaluation de la population plurilingue.

De plus, notre étude met également en évidence un manque d'information sur le bilinguisme avec des préjugés qui perdurent en terme de répercussions néfastes sur, entre autre, le développement de la langue du pays d'accueil. Ainsi, afin que les enfants puissent bénéficier de tous les avantages et de toute la richesse que recouvre le fait de posséder deux langues, il semble nécessaire que la langue seconde soit valorisée, ce qui n'est pas le cas en France, aussi bien par les pouvoirs publics que par les professionnels de l'enfance (professeurs des écoles, médecins, etc.). En tant qu'orthophoniste, il s'agit d'accompagner ces familles. Ce projet de transmission relève parfois d'un défi pour ces parents issus de minorités culturelles et linguistiques, l'orthophoniste détient un rôle préventif et les aide à optimiser leur projet. La transmission des connaissances actuelles sur le bilinguisme ainsi que la valorisation de la langue seconde devraient occuper une place importante dans le projet thérapeutique afin que l'enfant puisse s'épanouir dans chacune de ses langues. Quant à l'évaluation des langues, l'élaboration d'outils adaptés aux contextes bi-plurilingues et non fondés sur les doublets, c'est-à-dire où les langues seraient conçues en complémentarité, paraît nécessaire. Le bilan devrait aussi prendre en compte les dimensions pragmatiques, sociales, affectives liées à l'emploi des langues. Il semble important également de considérer les variétés vernaculaires des langues, et non plus la langue standard académique, dans le cas de l'arabe notamment.

Par ailleurs, les parlers bilingues ne sont jamais équivalents dans les deux langues, et les locuteurs peuvent les mélanger selon les usages. En outre, d'un point de vue générationnel, les besoins communicatifs tendent à diminuer chez les bilingues dès la deuxième génération, selon une évolution des pratiques d'une génération à l'autre (Filhon, 2009). En effet si l'enfant se rend compte qu'une seule langue suffit pour se faire comprendre par ses pairs, ceci entraînera la perte du bilinguisme car il n'utilisera plus qu'une de ses langues.

Ainsi, de nombreux aspects de la pratique bilingue restent encore à explorer, notamment en termes d'acquisition simultanée des langues et de développement des systèmes linguistiques chez l'enfant. La recherche en orthophonie s'inscrit dans cette perspective. Ainsi, l'intégration dans notre pratique de tests adaptés et conçus pour les parlers bilingues et la complémentarité des langues constitue un enjeu majeur dans l'évolution et l'adaptation des pratiques. Le suivi des enfants bilingues serait ainsi plus adapté et leur permettrait de grandir en trouvant leur place entre la langue maternelle et la culture d'origine, et la langue et la culture de la société d'accueil.

BIBLIOGRAPHIE

Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Le défi des enfants bilingues : Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. La Rochelle : Editions La Découverte.

Akinci, M.A., De Ruiter, J. & Sanagustin, F. (2004). *Le plurilinguisme à Lyon : le statut des langues à la maison et à l'école*. Paris : L'Harmattan.

Alario, F-X. (2012). Choisir des mots et les prononcer : les affres du bilingue ? Dans Gatignol, P. & Topouzkhani, S. (dir.), Actes des Rencontres d'Orthophonie 2012, « *Bilinguisme et biculture : nouveaux défis ?* » (chap. 1, pp. 9-16). Isbergues : Ortho édition.

Allman, B. (2005). Vocabulary size and accuracy of monolingual and bilingual preschool children. Dans Cohen, J., McAlister, K. T., Rolstad, K. & MacSwan, J., (Eds.) *ISB4 : Proceedings of the fourth International Symposium on Bilingualism* (pp. 58-77). Somerville, MA : Cascadia Press.

Amayreh M. M., & Dyson, A. T. (2000). Phonological errors and sound changes in Arabic-speaking children. *Clinical linguistics & phonetics*, 14 (2), 79-109.

Antheunis, P., Ercolani-Bertrand, F. & Roy, S. (2012). Promotion du multilinguisme et multiculturalisme. Analyse des fausses croyances, questionnements et choix des parents bilingues d'enfants en bilan orthophonique. Dans *Les entretiens de Bichat 2012* (pp. 153-159).

Bedore, L.M., & Peña, E.D. (2008). Assessment of bilingual children for identification of language impairment : current findings and implications for practice. *The international journal of bilingual education and bilingualism*, 11 (1), 1-29.

Béland, R., & Mimouni, Z. (2001). Deep dyslexia in the two languages of an Arabic/French bilingual patient. *Cognition*, 82, 77-126.

Béland, R., & Mimouni, Z. (2012) Labbel : un logiciel pour l'évaluation cognitive du langage pour les patients arabophones. Dans Gatignol, P. & Topouzkhani, S. (dir.), Actes des Rencontres d'Orthophonie 2012, « *Bilinguisme et biculture : nouveaux défis ?* » (chap. 14, pp. 343-358). Isbergues : Ortho édition.

Bensekhar-Bennabi, M. (2010). La bilinguisme des enfants de migrants face aux enjeux de la transmission familiale. *Enfances & Psy*, 2 (47), 55-65.

Berthelier, R. (2006). *Enfants de migrants à l'école française*. Paris : L'Harmattan.

Besse, A.-S. (2007). *Caractéristiques des langues et apprentissage de la lecture en langue première et en français langue seconde : perspective évolutive et comparative entre l'arabe et le portugais* (thèse de doctorat mention psychologie, Université Rennes 2, UFR Sciences humaines).

Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue européenne de migrations internationales*, 1 (2), 95-105.

Billiez, J. (2011a). Accueillir les langues des enfants descendants de migrants à l'école : oui mais comment ? *Revue transculturelle l'Autre, Cliniques, cultures et sociétés*, 12 (2), 145-152.

Billiez, J. (2012b). Plurilinguismes des descendants de migrants et école : évolution des recherches et des actions didactiques, *Les Cahiers du GEPE*, 4. Récupéré sur le site de la revue : <http://www.cahiersdugepe.fr/>

Bijeljac-Babic, R. (2000). Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce. Dans Kail, M., & Fayol, M. (Eds.), *L'acquisition du langage. Le langage en émergence de la naissance à 3 ans*. (pp. 169 – 192). Paris : Presses Universitaires de France.

Blachère, R., & Gaudefroy-Demombynes, M. (2004). *Grammaire de l'arabe classique*. Paris : Editions Maisonneuve-Larose.

De Boysson Bardies, B. (2010). *Comment la parole vient aux enfants : de la naissance jusqu'à deux ans*. Paris : O Jacob (1ère éd. : 1996).

Burns, C. T., Yoshida, K. A., Hill, K., & Werker, J. F. (2007). The development of phonetic representation in bilingual and monolingual infants. *Applied psycholinguistics*, 28, 455-474.

Chevrié-Muller, C., & Narbona, J. (2007). *Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.

Clavel, M. (2012). Les effets du bilinguisme français/anglais sur le développement lexical des enfants de 19 à 33 mois. Besançon : mémoire d'orthophonie.

Couëtoux-Jungman, F., Wendland, J., Aidane, E., Rabain, D., Plaza, M. & Lécuyer, R. (2010). Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance : intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce. *Devenir*, 22 (4), 293-307.

Cummins, J. (1976). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49 (2), 222-251.

Decool-Mercier, N. (2012). « Irina, Français petit parler, Polonais petit parler ». Questionnement sur le bilan orthophonique en libéral en situation de bilinguisme lié à l'immigration. Dans Gatignol, P. & Topouzkhian, S. (dir.), Actes des Rencontres d'Orthophonie 2012, « *Bilinguisme et biculture : nouveaux défis ?* » (chap. 18, pp. 403–430). Isbergues : Ortho édition.

Delamotte, R., & Akinci, M. (2012). Enfants de migrants et enfants créolophones : un défi pour les orthophonistes. Dans Gatignol, P. & Topouzkhian, S. (dir.), Actes des Rencontres d'Orthophonie 2012, « *Bilinguisme et biculture : nouveaux défis ?* » (chap. 22, pp. 527–552). Isbergues : Ortho édition.

Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Mayenne : Didier Editions.

Deshays, E. (2003). *L'enfant bilingue*. Paris : R. Laffont.

-
- Devillers, L., & Renard, M. (2012). *Le développement lexical des enfants bilingues (français/portugais) entre 24 et 36 mois*. Lyon : mémoire d'orthophonie.
- Di Meo, S. (2010). *Evaluation pluridisciplinaire des troubles du langage oral chez les enfants de migrants consultant au centre du langage de l'hôpital Avicenne à Bobigny. Place de la bilinguïté et des facteurs transculturels* (mémoire pour le diplôme d'études spécialisées de psychiatrie, Université Denis Diderot, Faculté de médecine, Paris).
- Duru-Bellat, M., Van Zanten, A. (2007). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin (1^{ère} éd. 1999).
- Eluerd, R. (2004). *Grammaire descriptive de la langue française*. Liège : Armand Colin.
- Fayol, M. et Kail, M. (2000), *L'acquisition du langage*. Paris : PUF.
- Filhon A. (2009) *Langues d'ici et d'ailleurs – transmettre l'arabe et le berbère en France*. Paris : INED.
- Gardes-Tamine, J. (2002). *La grammaire. 1. Phonologie, morphologie, lexicologie*. Paris : Armand Colin.
- Geiger-Jaillet, A. (2005). *Le bilinguisme pour grandir : Naitre bilingue ou le devenir par l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Gendre, S. (2011). *Espace orthophonique : passerelle entre langues et cultures* (mémoire pour l'obtention du Diplôme d'Etudes Supérieures d'Université *Jeunes en difficulté : approches et pratiques d'aide en situation interculturelle*, Université Paris 8).
- Genesee F., & Nicoladis E. (2006). Bilingual acquisition. Dans Hoff, E., & Shatz, M., (Eds.), *Handbook of language development* (pp. 324-342). Oxford : Blackwell.
- Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme : vivre avec deux langues. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique (TRANEL)*, 7, 15-39.
- Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme: essai de définition. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique (TRANEL)*, 19, 13-42.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingualism : Life and reality*. Cambridge, Mass : Harvard University Press.
- Hagège, C. (2005). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob (1^{ère} éd. : 1996).
- Hamers, J. (2005). Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures. Dans Prudent, L-F., Tupin, F. & Wharton, S. (Eds.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. (pp. 271-293). Berne : Peter Lang SA.
- Hamers, J., & Blanc, M. (1983). *Bilinguïté et bilinguisme*. Bruxelles : Pierre Mardaga Editeurs.
-

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

Héran, F., Filhon, A., Deprez, C. (2002). La dynamique des langues en France au fil du XXème siècle. *Populations et Sociétés*, 376, 4p.

De Houwer, A. (1995). Bilingual language acquisition. Dans Fletcher, P. & Mac Whinney B., (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 219-250). Oxford : Basic Blackwell.

De Houwer, A. (2006). Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille. *Langage et société*, 2 (116), 29-49.

Insee (2012) *Education et maîtrise de la langue*. Récupéré le 11 avril 2013 sur le site : <http://www.insee.fr>

Khomsî, A. (2001) *ELO : Evaluation du Langage Oral*. Paris : ECPA.

Kohl, M., Beauquier-Maccota, B., Bourgeois, M., Clouard, C., Donde, S., Mosser, A., Pinot, P., Rittori, G., Vaivre-Douret, L., Golse, B. & Robel, L. (2008). Bilinguisme et troubles du langage chez l'enfant : étude rétrospective. *La psychiatrie de l'enfant*, 51, 577-595.

Laloi, A. (2012). Capacités langagières des enfants bilingues présentant un trouble spécifique du langage oral. Dans Gatignol, P. & Topouzkhianian, S. (dir.), Actes des Rencontres d'Orthophonie 2012, « *Bilinguisme et biculture : nouveaux défis ?* » (chap. 10, pp. 231–252). Isbergues : Ortho édition.

Lee-Simon, D., & Moro, M.-R. (2011). Présentation du dossier L'enfant plurilingue à l'école. *Revue transculturelle l'Autre, Cliniques, cultures et sociétés*, 12 (2), 144.

Lefèbvre, F. (2008). *Orthophonie et bilinguisme : comment penser la prise en charge orthophonique ?* Nantes : mémoire d'orthophonie.

Lewis, P., Simons, G., & Fennig, C. (2013), *Ethnologue: Languages of the World, Seventeenth edition*. Dallas, Texas: SIL International. Version en ligne récupérée sur le site : <http://www.ethnologue.com>.

Lietti A. (1989). *Pour l'éducation bilingue – cadre de survie à l'usage des petits Européens*. Paris : éditions Favre.

Lüdi, G., & Py, B. (2003). *Etre bilingue*. Bern : éditions scientifiques européennes (1^{ère} éd. 1986).

MacLeod, A.A.N. (2013). Bilingual speech development. Undersntanding bilingual phonological development. Dans Peter & MacLeod (Eds), *Comprehensive Perspectives on Child Speech Development and Disorders : Pathways from Linguistic Theory to Clinical Practice*. Nova Publishers.

Niklas-Salminen, A., (2011). *Le bilinguisme chez l'enfant : étude d'un cas de bilinguisme précoce simultané français-finnois*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

Noël, A. (2011). *Evaluation de l'enfant bilingue français – créole réunionnais : intérêt et pertinence d'un questionnaire parental*. Tours : mémoire d'orthophonie.

Paradis, J. (2007). Bilingual children with specific language impairment : Theoretical and applied issues. *Applied Psycholinguistics* 28, 551-564.

Paradis, J., Emmerzael, K., Sorenson Duncan, T. (2010). Assessment of English Language Learners : Using Parent Report on First Language Development. *Journal of Communication Disorders*, 43, 474-497.

Pearson, B., Fernández S. & Oller, K. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers : comparison to monolingual norms. *Language Learning*, 43, 93-120.

Restrepo, M.A. (1998). Identifiers of predominantly spanish-speaking children with language impairment. *Journal of speech, Language and hearing research*, 41, 1398-1411.

Reynolds, J. (2012). Le bilinguisme en Grande-Bretagne ; efficience des prises en charge orthophoniques. Dans Gatignol, P. & Topouzkhania, S. (dir.), Actes des Rencontres d'Orthophonie 2012, « *Bilinguisme et biculture : nouveaux défis ?* » (chap. 8, pp. 175–202). Isbergues : Ortho édition.

Rezzoug, D., De Plaën, S., Bensekhar-Bennabi, & M., Moro, M.-R. (2007a). Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités. *Le Français aujourd'hui*, 158 (3), 58-65.

Rezzoug, D., & Moro, M.-R. (2011b). Oser la transmission de la langue maternelle. *Revue transculturelle l'Autre, Cliniques, cultures et sociétés*, 12 (2), 153-161.

Rezzoug, D., Baubet, T., & Moro, M.-R. (2009). Enfance : entre vulnérabilité et créativité. Dans Baubet, T. & Moro, M.-R. (Eds.), *Psychopathologie transculturelle. De l'enfance à l'âge adulte* (pp. 190-211). Paris : Elsevier Masson.

Rosenbaum, F. (1997a). *Approche transculturelle des troubles de la communication*. Paris : Editions Masson.

Rosenbaum, F. (2012b). L'orthophonie ethnoclinique à la croisée des cultures : les pièges et paradoxes des prises en charge des enfants de migrants. Dans Gatignol, P. & Topouzkhania, S. (dir.), Actes des Rencontres d'Orthophonie 2012, « *Bilinguisme et biculture : nouveaux défis ?* » (chap. 17, pp. 391–402). Isbergues : Ortho édition.

Sanson, C. (2012). « L'ELAL d'Avicenne », objet de recherche clinique, objet clinique. Dans Gatignol, P. & Topouzkhania, S. (dir.), Actes des Rencontres d'Orthophonie 2012, « *Bilinguisme et biculture : nouveaux défis ?* » (chap. 7, pp. 159-174). Isbergues : Ortho édition.

Schelstraete, M.-A., Bragard, A., Collette, E., Nossent, C., Van Schendel, C. (2011). *Traitement du langage oral chez l'enfant : Interventions et indications cliniques*. Paris : Elsevier-Masson.

Trudeau, N., & Zablit, C. (2008). Le vocabulaire chez les enfants libanais arabophones, francophones et bilingues. *Glossa*, 103, 36-52. Récupéré du site de la revue : <http://www.glossa.fr/>

Wallon, E., Rezzoug, D., Bennabi-Bensekhar, M., Sanson, C., Serre, G., Yapo, M., Drain, E. & Moro, M.-R. (2008). Evaluation langagière en langue maternelle pour les enfants allophones et les primo-arrivants. Un nouvel instrument : l'ELAL d'Avicenne, *La psychiatrie de l'enfant*, 51 (2), 597-635.

Zebib, R., Henry, G., Messarra, C., Hreich, E., Dahdah, L., Attieh, Z. & Khomsi, A. (en cours de préparation). *Evaluation du Langage Oral de l'enfant Libanais (ELO-L)*.

ANNEXES

Annexe I : Lettre de recherche de population



Institut des Sciences et Techniques de la Réadaptation

Formation Orthophonie

Julie Lebrun

06. 15. 65. 97. 58.

julie.lebrun86@gmail.com

Eva Martinez

06. 25. 21. 90. 64.

eva.martinez0552@orange.fr

Objet : présentation de notre projet d'études et de recherche d'enfants dans le cadre d'un **mémoire d'orthophonie**

Madame, Monsieur,

Nous sommes deux étudiantes en 3^{ème} année d'Orthophonie à l'Université Lyon 1, et pour valider notre cursus nous devons réaliser un travail de recherche (mémoire) sur 2 ans. La question du bilinguisme et de ses enjeux (sociaux, culturels, linguistiques, etc.) nous intéresse beaucoup, tant personnellement que sur le plan professionnel. En effet nous pensons que la prise en compte des langues et cultures maternelles est fondamentale pour appréhender le développement global des enfants (en difficulté ou non) issus de l'immigration. Valoriser l'appartenance et la diversité des identités, notamment dans le cadre des prises en charge en orthophonie, nous semble être une perspective essentielle pour considérer l'enfant dans sa globalité.

Ainsi notre sujet de mémoire porte-t-il sur l'influence du contexte sociolinguistique et des représentations familiales sur l'acquisition du langage chez des enfants d'origine arabe. Nous pensons travailler avec des enfants tout-venant (au développement cognitif, moteur et linguistique typique), âgés de 3 – 4 ans ayant suivi une première année de maternelle. Le but de ce projet sera d'évaluer les habiletés linguistiques dans les deux langues parlées par les enfants (arabe et français). Cette étude est coordonnée par Sophie Kern, directrice du Laboratoire Dynamique du Langage et chargée de recherche au CNRS, et Andrea MacLeod, professeure-chercheuse à l'Université de Montréal.

Nous vous sollicitons donc pour nous aider dans notre projet de recherche d'enfant au sein de votre école. Si vous pensez pouvoir nous aider, nous vous laissons nos coordonnées (adresses mails et téléphones).

Nous espérons que vous pourrez considérer notre demande, et vous remercions par avance du temps que vous y accorderez.

Cordialement,

Julie LEBRUN & Eva MARTINEZ

Annexe II : Tableau simplifié de la transcription phonétique de l'arabe

Transcription de l'arabe

Pour la commodité du lecteur non arabophone, la plupart des mots ou expressions arabes cités sont donnés ou repris en transcription latine; elle est donnée entre crochets droits ([...]) et, outre les consonnes ayant la même valeur qu'en français [b, f, d, t, z, s, g¹, k, l, m, n, r²], s'appuie sur les symboles repris ci-dessous.

Caractère arabe		Transcription	Prononciation
voyelles brèves / longues		a / ā	—
		i / ī	—
		u / ū	timbre du français <i>ou</i> dans <i>cou</i>
semi-consonnes	ي	y	y du français <i>yeux</i>
	و	w	<i>ou</i> du français <i>ouate</i>
consonnes non emphatiques	ث	t̤	th “dur” de l’anglais <i>thing</i>
	ذ	d̤	th “doux” de l’anglais <i>the</i>
	ش	ʃ	ch du français <i>chez</i>
	ج	ǧ	j ³ du français <i>je</i>
	خ	ħ	j de l’espagnol <i>jota</i>
	غ	ɡ	g de l’espagnol <i>luego</i>
	ه	h	h expiré de l’anglais <i>hot</i>
	ح	ħ	fricative pharyngale ; son qui, pour un francophone natif, peut se confondre avec le [h]
	ء	ʾ	occlusive glottale ; c’est l’“attaque vocalique” initiale de « assez » ou bien « ici » prononcés un peu vivement
	ع	ʿ	occlusive glottale pharyngalisée, c’est-à-dire prononcée avec une contraction du pharynx
	ق	q	occlusive vélaire ([k]) pharyngalisée

¹ Dans certains dialectes, notamment en cairote où c’est le ج qui se prononce ainsi, et dans des parlers bédouins où c’est le ق.

² Il s’agit du « r » roulé avec la pointe de la langue.

³ Affriquée en *dj* dans certains dialectes, notamment maghrébins.

Annexe III : Exemple d'analyse d'une épreuve de répétition en arabe

Corpus de S. analysé par Touriya Fili Tullon, enseignante à l'Université Lyon 2

Mot transcrit en API	traduction	Réalisation de l'enfant	Evaluation de la réalisation phonétique par l'enfant note entre 0 et 5
[ǧim] ?	Nuage	[ǧim]	4?
[ǧ āba]	Forêt	[ǧ āb]	4
[fum]	Bouche	[fu]	4
[dār]	Maison	[dār]	5
[jedda]	Grand-mère	[jedda]	5
[brika]	Brique	[brik]	4
[blāsa]	Place	[blāsa]	5
[s ūq]	Souk	[s ūk]	4
[ħbūb]	Boutons	[ħbūk]	3
[sfanja]	Beignet	[sfanja]	5
[sfarjel]	Coing	[senjel]	1
[tumub ɪla]	Automobile/voiture	[tunub ɪla]	4
[gawriya]	Etrangère (européenne)	[gawriya]	5
[rtayla]	araignée	[rtayla]	5
[maqarūna]	Macaronis/pâtes	[makarūna]	4
[musta šfā]	Hôpital	[musta šfā]	5
[baladiya]	Mairie	[daladiya]	3
[mustawdaʿ]	Entrepôt	[mestawtaʿ]	2
[sbard ɪla]	Espadrille(s)	[sard ɪla]	2
[utustrād]	Autostrade	[utustrād]	5
[mustawsaf]	Dispensaire	[mustawšaf]	4
[mustatīl]	Rectangle/rectangulaire	[mustatīl]	5
[ʾistintāq]	Interrogatoire	[ʾistintāk]	4
[ʾisti ħbārāt]	Renseignements/Services secrets	[ʾisti ħbārāt]	5
[ʾiħtilāf]	Différence/différent (substantif)	[ʾiħtilāf]	2
[barnāmaj]	Programme	[barnamej]	3
[masra ħiya]	Pièce de théâtre	[masra ħiya]	5
[mubarmaj]	Programmé	[mubamaj]	2



















Critères de notation : le mot est à peine prononcé, ou réduit à un seul phonème qui n'a aucun sens reconnaissable, cela peut être dû aussi au mauvais enregistrement = 1 ; plus de trois phonèmes altérés : sens altéré sans aucune possibilité de restituer le sens = 2 ; deux phonèmes altérés dont résulte une altération du sens ou une difficulté à reconnaître le mot = 3 ; légère altération d'un phonème mais sans aucune incidence sur le sens = 4 ; aucune altération = 5.

Annexe IV : Compte rendu parental pour l'évaluation du vocabulaire



















VOCABULAIRE : compte-rendu parental des productions de l'enfant dans sa langue maternelle.

Prénom de l'enfant :

Cochez les cases des colonnes à droite des images pour les mots que l'enfant comprend et qu'il utilise actuellement de manière spontanée, en arabe (sa langue maternelle : algérien, tunisien, etc.). Si sa prononciation est différente de celle des adultes, cochez tout de même la case mot qui correspond à l'image.

Images ¹	Cases à cocher	Images	Cases à cocher
			
			
			
			
			
			
			
			
			

¹ Images tirées de la ELO³ adaptée en libanais (version non publiée, en cours de préparation).

- IDENTITE DE LA PERSONNE AYANT REMPLI LE QUESTIONNAIRE (père, mère, les deux) :

- DATE :

Annexe V : Questionnaire Beyrouth-Tours (version courte)

Questionnaire sur l'historique et l'environnement linguistique de l'enfant*

* Version courte du Questionnaire Beyrouth-Tours, adapté à partir de J. Paradis' (2007) ALEQ and ALDeQ questionnaires

Ce questionnaire doit être complété par la personne consacrant le plus de temps à l'enfant

Avant de commencer ce questionnaire, veuillez indiquer votre lien de parenté avec l'enfant (e.g. mère, père, grand-mère etc.) : _____

1. Informations générales sur l'enfant

- 1.1. Date de naissance : _____
- 1.2. Lieu de naissance : _____
- 1.3. Si le lieu de naissance est différent du pays de résidence actuelle, précisez la date d'arrivée dans le pays de résidence : _____
- 1.4. Ordre de naissance (à entourer) : 1* 2 3 4 5 6
- 1.5. Fratrie : _____

Ordre de naissance	Date de naissance	Prénom (frères/sœurs)	Sexe
1 (l'aîné(e))			
2			
3			
4			
5			

2. Histoire précoce de l'enfant

- 2.1. Y-a-t-il eu des complications durant votre grossesse/accouchement OUI - NON
Si OUI, précisez : _____
- 2.2. Quel était le poids de votre enfant à sa naissance ?

- 2.3. À quel âge votre enfant a commencé à marcher ?

- 2.4. À quel âge votre enfant a produit son premier mot ?

- 2.5. Est-ce que votre enfant combine des mots entre eux pour former des petites phrases ? À quel âge votre enfant a mis ensemble des mots pour faire de petites phrases ? Ex : "encore pain"; "à plus gâteau"; etc.
OUI - NON
- 2.6. Est-ce que vous avez une quelconque inquiétude vis à vis du langage de votre enfant ?
OUI - NON

* L'aîné(e)

1

Si OUI, précisez succinctement : _____

- 2.7. Est-ce que votre enfant possède des antécédents médicaux? OUI - NON

Si OUI, précisez : _____

- 2.8. Est-ce que votre enfant a ou a eu :

- a) des rhumes fréquents : OUI - NON
b) des pertes auditives : OUI - NON
c) des allergies : OUI - NON
d) des otites fréquentes : OUI - NON

Si OUI, combien d'otites a eu votre enfant sur sa dernière année ? 1 2 3 4 5 6

- e) Pose de diabolos : OUI - NON
f) Autre : _____ (précisez) :

- 2.9. Votre enfant a-t-il été en contact avec :

	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours	Score/4
Arabe						Arabe
Français						Français
Autre : (précisez)						
Autre : (précisez)						

- 2.10. À quel âge ce contact a-t-il commencé ?

	Âge (en mois)
Arabe	
Français	
Autre (précisez) :	
Autre (précisez) :	

3. Langues utilisées avec et par l'enfant

- 3.1. Principal caregiver e.g. mère, père, grand-parent. Quel est votre lien avec l'enfant?

2

Langue que VOUS utilisez avec votre ENFANT						Langue que votre ENFANT utilise avec VOUS					
	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours	
Arabe											
Français											
Autre :											
Autre :											

3.2. Est-ce qu'un autre adulte prend régulièrement soin de votre enfant (e.g. grands-parents, baby-sitter, employé(e) de la garderie ou de la crèche)? OUI - NON

Si OUI, précisez son lien avec l'enfant ici _____ et complétez le tableau ci-dessous.

Utiliser les tableaux additionnels en annexe (p.6) si d'autres adultes prennent régulièrement soin de votre enfant.

Langue qu'un autre adulte prenant régulièrement soin de l'enfant utilise avec lui						Langue que l'enfant utilise avec un autre adulte prenant régulièrement soin de lui					
	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours	
Arabe											
Français											
Autre :											
Autre :											

3.3. Pour chaque autre enfant de la famille, remplir un tableau différent. Utiliser les tableaux additionnels en annexe (p.7) si nécessaire.

Langue que le ou la FRERE/SEUR 1* utilise avec l'ENFANT						Langue que l'ENFANT utilise avec le ou la FRERE/SEUR 1					
	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours	
Arabe											
Français											
Autre :											
Autre :											

Langue que le ou la FRERE/SEUR 2† utilise avec l'ENFANT						Langue que l'ENFANT utilise avec le ou la FRERE/SEUR 2					
	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours	
Arabe											
Français											
Autre :											
Autre :											

* Le ou la frère/sœur 1 fait référence à l'ainé(e) de la fratrie que vous avez indiqué(e) dans le tableau de la page 1 (section 1.5)

† Le ou la frère/sœur 2 fait référence au deuxième enfant par ordre de naissance que vous avez indiqué dans le tableau de la page 1 (section 1.5)

- 3.4. Cochez la description qui indique le mieux la ou les langue(s) habituellement utilisée(s) pour communiquer avec l'enfant.

Langue utilisée AVEC L'ENFANT	✓
Uniquement l'arabe	
Principalement l'arabe avec quelques mots de français	
L'arabe à peu près autant que le français	
Principalement le français avec quelques mots d'arabe	
Uniquement le français	

- 3.5. Cochez la description qui indique le mieux la ou les langue(s) habituellement utilisée(s) dans votre foyer (celui de l'enfant)

Langue utilisée PARMI LES MEMBRES DE LA FAMILLE	✓
Uniquement l'arabe	
Principalement l'arabe avec quelques mots de français	
L'arabe à peu près autant que le français	
Principalement le français avec quelques mots d'arabe	
Uniquement l'arabe	

4. Informations sur la mère et le père de l'enfant

- 4.1. Informations sur la mère de l'enfant

a) Dans quel pays (ou région) est-elle née ?

b) Exerce-t-elle une profession actuellement ? OUI - NON

Si oui, quelle est sa profession ? Et où l'exerce-t-elle ?

c) Scolarité :

		Nombre d'années	Précisions
École primaire	OUI - NON		
École secondaire	OUI - NON		
Université	OUI - NON		
Formation professionnelle	OUI - NON		

- 4.2. Informations sur le père de l'enfant

a) Dans quel pays (ou région) est-il né ?

- b) Exerce-t-il une profession actuellement ? OUI - NON
Si oui, quelle est sa profession ? Et où l'exerce-t-il ?

c)	Scolarité :		
		Nombre d'années	Précisions
École primaire	OUI - NON		
École secondaire	OUI - NON		
Université	OUI - NON		
Formation professionnelle	OUI - NON		

5. Selon vous, quel est votre niveau dans les langues suivantes :

	0 Inexistant (maximum quelques mots)	1 Faible (se débrouille difficilement)	2 Moyen (se débrouille)	3 Bon (est à l'aise)	4 Excellent (parle couramment)
Arabe					
Français					
Autre					

Questions annexes :

Dans quelle langue vous estimez-vous le plus à l'aise ?

Dans quelle langue préférez-vous parler ?

6. Difficultés

Pour chaque case, indiquez OUI ou NON :

	Frère/soeur	Mère	Père	Famille du père	Famille de la mère
Difficultés à l'école					
Difficultés particulièrement en lecture et en orthographe					
Redoublements					
Difficultés à comprendre les autres quand ils parlent					
Difficultés à s'exprimer à l'oral (prononciation, former des phrases, trouver le bon mot, etc.)					

7

7. Rapport aux langues

Que pensez-vous de la langue arabe ? Que pensez-vous de la langue française ?

	0 Jugement très négatif	1 Jugement plutôt négatif	2 Jugement neutre	3 Jugement plutôt positif	4 Jugement très positif
Arabe					
Français					

Faites-vous des voyages dans votre pays d'origine ? (cases à cocher)

0 Jamais	1 Ponctuellement	2 Tous les ans	3 Une fois par an sur un temps égal ou inférieur à 1 mois	4 Une fois par an ou plus, sur un temps égal ou supérieur à 2 mois

Le bilinguisme de votre enfant est-il important pour vous ? Quelle importance accordez-vous à la transmission de votre langue et culture maternelles ? (cases à cocher)

0 Transmission inexistante	1 Etiquetage ponctuel de quelques objets ou situations en arabe sans projet précis	2 Transmission dans le but du maintien d'une communication avec certains membres de la famille	3 Notion d'effort, volonté de transmettre l'arabe dans des situations peu naturelles	4 Vrai projet de transmission, forme naturelle parallèle à une perspective éducative (cours de langue arabe)

8

Annexe

Langues utilisées avec et par l'enfant

Pour chaque autre adulte qui s'occupe de l'enfant de façon régulière, veuillez préciser sa relation (ex. femme de ménage, beaux-parents, etc.) avec l'enfant et remplir le tableau correspondant :

ADULTE 1 = _____ (lien avec l'enfant)

ADULTE 2 = _____ (lien avec l'enfant)

ADULTE 3 = _____ (lien avec l'enfant)

Langue que l'ADULTE 1 utilise avec l'ENFANT						Langue que l'ENFANT utilise avec l'ADULTE 1					
	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours		0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours
Portugais											
Français											
Autre :											
Autre :											
Langue que l'ADULTE 2 utilise avec l'ENFANT						Langue que l'ENFANT utilise avec l'ADULTE 2					
	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours		0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours
Portugais											
Français											
Autre :											
Autre :											
Langue que l'ADULTE 3 utilise avec l'ENFANT						Langue que l'ENFANT utilise avec l'ADULTE 3					
	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours		0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours
Portugais											
Français											
Autre :											
Autre :											

9

Pour chaque autre enfant de la famille, veuillez remplir le tableau correspondant.

Langue que le ou la FRERE/SEUR 3* utilise avec l'ENFANT						Langue que l'ENFANT utilise avec le ou la FRERE/SEUR 3					
	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours		0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours
Portugais											
Français											
Autre :											
Autre :											
Langue que le ou la FRERE/SEUR 4† utilise avec l'ENFANT						Langue que l'ENFANT utilise avec le ou la FRERE/SEUR 4					
	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours		0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours
Portugais											
Français											
Autre :											
Autre :											
Langue que le ou la FRERE/SEUR 5‡ utilise avec l'ENFANT						Langue que l'ENFANT utilise avec le ou la FRERE/SEUR 5					
	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours		0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours
Portugais											
Français											
Autre :											
Autre :											

* Le ou la frère/sœur 3 fait référence au troisième enfant par ordre de naissance que vous avez indiqué dans le tableau de la page 1 (section 1.5)

† Le ou la frère/sœur 4 fait référence au quatrième enfant par ordre de naissance que vous avez indiqué dans le tableau de la page 1 (section 1.5)

‡ Le ou la frère/sœur 5 fait référence au cinquième enfant par ordre de naissance que vous avez indiqué dans le tableau de la page 1 (section 1.5)

10

Annexe VI : Questionnaire aux enseignants

- Pouvez-vous, en quelques mots, nous renseigner sur la personnalité ainsi que sur les points forts, les difficultés et la progression des enfants tout au long de l'année scolaire qui ont participé à notre étude ?
- Est-ce un choix de votre part de travailler en banlieue, ville dans laquelle le multiculturel tient une place importante ? Si oui, pourquoi ce choix ?
- Existe-t-il, d'après vous, des différences dans l'exercice de votre profession, des adaptations spécifiques à réaliser selon les zones géographiques ? Si oui, quelles sont-elles ?
- Lors de l'un de nos échanges, vous nous avez parlé d'une interdiction implicite éprouvée par les enfants de parler une langue étrangère à l'école. Quelles sont, selon vous, les raisons de ce comportement et quelles sont vos façons de réagir face à cela ?
- Vous arrive-t-il d'intégrer dans vos enseignements des activités en lien avec les différentes origines et cultures des élèves (recettes de cuisine, contes, cartes du monde...) ? Si oui, quelles sont ces activités ?
- Existe-t-il, lors de votre formation, une sensibilisation particulière et des enseignements dans le domaine du plurilinguisme ou bien des directives spécifiques à respecter face à ce type de situation ? Est-ce suffisant pour y faire face ? Que faudrait-il y ajouter ?
- Comment sont les relations que vous entretenez avec les parents d'élèves ? Sont-elles différentes des parents dont la langue maternelle est le français ?
- Vous est-il arrivé de leur donner des conseils au sujet des langues, du bilinguisme pour que ce dernier soit bénéfique à l'enfant ?
- Vous êtes-vous déjà intéressée spécifiquement à la culture maghrébine à travers des questions aux parents ou des recherches personnelles dans le but de comprendre certains comportements ?
- Avez-vous des remarques à nous faire concernant le sujet du bilinguisme ?

Annexe VII : Exemples de réponses de parents à la section

« Rapport aux langues »

« Quelle importance accordez-vous à la transmission de votre langue et culture maternelles ? Parlez-vous l'arabe à la maison, privilégiez-vous certaines activités dans cette langue ? Voulez-vous transmettre cette langue ? Vos enfants prennent-ils des cours d'arabe ? »

Cotation 2 = transmission dans le but d'un maintien d'une communication avec certains membres de la famille :

« J'aimerais qu'il soit un peu bilingue pour parler avec la famille, c'est juste ça. »

Cotation 3 = transmission de l'arabe dans un contexte peu spontané :

« On mélange les deux langues, on essaie de donner le mot en arabe, parfois j'essaie toutes les langues quand il ne comprend pas, je traduis. »

Cotation 4 = construction d'un vrai projet de transmission (cours de langue arabe, etc.) :

« Moi je veux qu'il parle bien l'arabe et bien le français. Alors je dis une phrase en arabe et la même phrase en français comme ça, lui, dans sa tête il traduit et sépare les langues. »

« Quand je dis un mot en français, je le répète en arabe, et mes enfants, du coup, ils connaissent le français et l'arabe. C'est très important pour moi qu'elle parle l'arabe, c'est notre identité et il ne faut pas l'oublier. »

« A la maison, ma femme et moi on ne parle que l'arabe dialectal, le français elle l'apprend à l'école. Je lui donne aussi des cours d'arabe littéraire car c'est très différent du dialectal. Elle adore regarder les dessins animés en tunisien. »

« [...] On parle en arabe pour ne pas perdre la langue, on répond dans notre langue, on s'adapte naturellement. »

Annexe VIII : Exemples d'analyse qualitative d'erreurs phonologiques en arabe

Une analyse des erreurs phonologiques permet de mettre en évidence une éventuelle logique sous-jacente aux productions erronées. Il est assez fréquent dans la clinique orthophonique (Grunwell, 1992, cité par Schelstraete, 2010) de le faire en termes de processus phonologiques simplificateurs (omission, inversion, ajout de syllabes et de phonèmes, substitutions).

Nous allons présenter succinctement quelques exemples de productions erronées en arabe des sujets de notre étude, en suivant les critères de notation de Touriya Fili Tullon (Annexe III).

Cotation Items	1 point	2 points	3 points	4 points
[<i>mustawsaf</i>]	[<i>stafa</i>] : omissions, inversion	[<i>mustaf</i>] : omissions	[<i>mustašaf</i>] : omission, substitution	[<i>mustawšaf</i>] : substitution
[<i>gawriya</i>]	[<i>gawli</i>] : substitutions, omissions,	[<i>gawlya</i>] : omissions	[<i>garwiya</i>] : inversion	[<i>gawliya</i>] : substitution
[<i>barnâma3</i>] :	[<i>darmad3</i>] : ajout, substitution	[<i>danâme3</i>] : substitutions, omission	[<i>danâma3</i>] : substitution, omission	[<i>banâma3</i>] : omission
[<i>sperdina</i>]	[<i>stadina</i>] : omission, substitutions	[<i>pedina</i>] : omissions	[<i>sferdin</i>] : substitution, omission	[<i>perdina</i>] : omission

Nous voyons que certains enfants prononcent le mot [*barnâma3*] en remplaçant le /r/ par /l/, ce processus de latéralisation étant souvent retrouvé en arabe (Amayreh & Dyson, 2000). De plus, certains groupes consonantiques sont réduits. En outre, on observe peu de difficultés d'acquisition des consonnes nasales, conformément au développement d'enfants tout-venant arabophones. La charge fonctionnelle et donc la fréquence des fricatives en arabe peut expliquer la bonne production de ces consonnes par les enfants dès leur plus jeune âge (Amayreh & Dyson, 2000).

L'analyse de ces productions s'est avérée difficile car de nombreuses variantes libres (variations des consonnes dans un même contexte phonologique) existent dans les différents dialectes arabes, au niveau de la prononciation des consonnes, et sont considérées comme justes. Par exemple, *voiture* se dit *tomobila* dans un certain dialecte algérien, *tonobila* dans un autre, etc.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Tableau 1 : Consonnes de la langue arabe.	21
Tableau 2 : Voyelles de la langue française.....	21
Tableau 3 : Consonnes de la langue française.....	21
Tableau 4 : Présentation des enfants ayant participé à notre étude	31
Tableau 5 : Scores ELO des enfants.....	42
Tableau 6 : Comparaison des scores ELO à la norme.....	42
Tableau 7 : Scores ELO-L des enfants.....	43
Tableau 8 : Comparaison des scores ELO-L à la norme	43
Tableau 9 : Moyennes et écarts-types du contact général avant 4 ans dans les deux langues	44
Tableau 10 : Moyennes et écarts-types du langage adressé à l'enfant et entre conjoints dans les deux langues.....	45
Tableau 11 : Moyennes et écarts-types du rapport aux langues et à la transmission de la culture et de la langue maternelle des parents.....	45
Tableau 12 : Moyennes et écarts-types du niveau scolaire et du niveau de langue des parents	46
Tableau 13 : Coefficients de corrélations (interlangue) entre les épreuves de l'ELO et les épreuves de l'ELO-L	46
Tableau 14 : Coefficients de corrélations (intra-langues) entre les épreuves de l'ELO-L	47
Tableau 15 : Coefficients de corrélations (intra-langues) entre les épreuves de l'ELO	47
Tableau 16 : Coefficients de corrélations entre les épreuves de l'ELO-L et le contact général avant 4 ans français et arabe	48
Tableau 17 : Coefficients de corrélation entre les épreuves de l'ELO-L et les scores d'exposition aux langues (arabe) adressées à l'enfant et entre conjoints.....	48

Tableau 18 : Coefficients de corrélation entre les épreuves de l'ELO-L et les scores d'exposition aux langues (français) adressées à l'enfant et entre conjoints.....	49
Tableau 19 : Coefficients de corrélations entre les épreuves de l'ELO et le contact général avant 4 ans français et arabe	49
Tableau 20 : Coefficients de corrélation entre les épreuves de l'ELO et les scores d'exposition aux langues (arabe) adressées à l'enfant et entre conjoints.....	49
Tableau 21 : Coefficients de corrélation entre les épreuves de l'ELO et les scores d'exposition aux langues (français) adressées à l'enfant et entre conjoints.....	49
Tableau 22 : Coefficients de corrélations entre les épreuves de l'ELO-L et le rapport aux langues arabe et française.....	50
Tableau 23 : Coefficients de corrélations entre les épreuves de l'ELO et le rapport aux langues arabe et française.....	50
Tableau 24 : Coefficients de corrélation entre les épreuves de l'ELO-L et les niveaux scolaires et les niveaux de langue en arabe et en français des parents.....	51
Tableau 25 : Coefficients de corrélation entre les épreuves de l'ELO et les niveaux scolaires et les niveaux de langue en arabe et en français des parents	51

TABLE DES MATIÈRES

ORGANIGRAMMES	2
1. Université Claude Bernard Lyon1	2
1.1 Secteur Santé :.....	2
1.2 Secteur Sciences et Technologies :.....	2
2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE	3
REMERCIEMENTS.....	4
SOMMAIRE.....	6
INTRODUCTION.....	8
PARTIE THEORIQUE.....	10
I. LES BILINGUISMES	11
1. Définitions.....	11
2. Différents types de bilinguisme selon l'âge et l'environnement.....	12
2.1. Bilinguisme précoce simultané – consécutif VS tardif	12
2.2. Bilinguisme additif (équilibré) ou soustractif (dominant) : définition, pratiques et facteurs explicatifs	13
2.3. Valeurs/statuts associés aux langues et impact sur le bilinguisme	14
II. LANGAGE ET ÉVALUATION CHEZ L'ENFANT BILINGUE.....	14
1. Développement du langage chez l'enfant bilingue.....	14
1.1. L'acquisition des sons et la perception de la parole	14
1.2. L'acquisition du lexique chez l'enfant bilingue précoce.....	16
2. La problématique de l'évaluation du bilingue	17
2.1. Quelle évaluation pour les enfants bilingues ?.....	17
2.2. Troubles du langage et bilinguisme	19
3. Le cas du bilinguisme arabe – français	20
3.1. Immigration maghrébine et trajectoires linguistiques	20
3.2. Caractéristiques des langues : arabe et français	21
3.2.1. Comparaison des caractéristiques phonologiques.....	21
3.2.2. Comparaisons lexicales	22
III. RÔLE ET INFLUENCE DE L'ENVIRONNEMENT SUR L'ACQUISITION DES LANGUES	22
1. Le cadre de l'école.....	22
2. Pratiques familiales et linguistiques en contexte de migration.....	24
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	26
PARTIE EXPERIMENTALE	29
I. POPULATION	30
1. Critères d'inclusion et d'exclusion	30
2. Recherche de population.....	30
3. Présentation de notre population.....	31
II. MATÉRIEL D'EXPÉRIMENTATION	32
1. Evaluation du langage oral en français et en arabe	32
1.1. ELO	32
1.2. ELO-L.....	33
2. Le questionnaire parental Beyrouth-Tours	35
III. PROCÉDURE D'EXPÉRIMENTATION	37
IV. PROCÉDURE DE TRAITEMENT DES DONNÉES.....	38
1. Dépouillement des comptes rendus et questionnaires.....	39
2. Statistiques descriptives	39
3. Analyses statistiques	39
3.1. Comparaison à la norme	39
3.2. Corrélations.....	39
PRESENTATION DES RESULTATS.....	41
I. COMPARAISON DES SCORES À LA NORME DANS LES DEUX LANGUES EN LEXIQUE ET EN PHONOLOGIE	42
1. ELO.....	42

2.	<i>ELO-L</i>	43
II.	FACTEURS INFLUENÇANT LA RÉUSSITE AUX ÉPREUVES EN FRANÇAIS ET EN ARABE.....	44
1.	<i>La fréquence d'exposition aux langues française et arabe</i>	44
2.	<i>Le rapport aux langues des parents : attitudes et transmission</i>	45
3.	<i>Les niveaux scolaires et de langue des parents</i>	46
III.	CORRÉLATIONS ENTRE FACTEURS D'INFLUENCE ET PERFORMANCES À L'ELO	46
1.	<i>ELO-L et ELO</i>	46
2.	<i>Fréquence d'exposition aux langues française et arabe</i>	47
3.	<i>Rapport aux langues</i>	50
4.	<i>Niveaux scolaires et de langue des parents</i>	51
DISCUSSION DES RESULTATS		53
I.	INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS EN LIEN AVEC NOS HYPOTHÈSES.....	54
1.	<i>Comparaison des résultats aux normes monolingues</i>	54
2.	<i>Liens entre les différents résultats aux tests</i>	55
3.	<i>Mesure de la fréquence d'exposition de l'enfant aux langues</i>	56
4.	<i>Rapport aux langues des parents : liens entre leur attitude et les compétences langagières de l'enfant</i>	57
5.	<i>Implication du niveau scolaire et du niveau de langue en français et en arabe des parents</i>	58
II.	APPORTS ET LIMITES DE NOTRE ÉTUDE	59
1.	<i>Limites</i>	59
1.1.	Protocole d'évaluation	59
1.2.	Population	61
2.	<i>Apports</i>	61
III.	ENJEUX ET PERSPECTIVES	63
1.	<i>Perspectives et prolongements de notre recherche</i>	63
2.	<i>Implications cliniques</i>	65
CONCLUSION		67
BIBLIOGRAPHIE		69
ANNEXES		75
ANNEXE I : LETTRE DE RECHERCHE DE POPULATION		76
ANNEXE II : TABLEAU SIMPLIFIÉ DE LA TRANSCRIPTION PHONÉTIQUE DE L'ARABE.....		77
ANNEXE III : EXEMPLE D'ANALYSE D'UNE ÉPREUVE DE RÉPÉTITION EN ARABE		78
ANNEXE IV : COMPTE RENDU PARENTAL POUR L'ÉVALUATION DU VOCABULAIRE		79
ANNEXE V : QUESTIONNAIRE BEYROUTH-TOURS (VERSION COURTE).....		80
ANNEXE VI : QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS		85
ANNEXE VII : EXEMPLES DE RÉPONSES DE PARENTS À LA SECTION « RAPPORT AUX LANGUES »		86
ANNEXE VIII : EXEMPLES D'ANALYSE QUALITATIVE D'ERREURS PHONOLOGIQUES EN ARABE.....		87
TABLE DES ILLUSTRATIONS		88
TABLE DES MATIÈRES		90

Julie Lebrun et Eva Martinez

**LE BILINGUISME PRECOCE CHEZ LES ENFANTS D'ORIGINE MAGHREBINE :
Influence du contexte sociolinguistique et des attitudes familiales sur
l'acquisition du langage**

91 Pages

Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2013

RESUME

Le bilinguisme est un état de compétence langagière de plus en plus répandu dans la patientèle des orthophonistes. L'absence d'outil destiné à l'évaluation du langage construit selon des normes bilingues entraîne des difficultés de diagnostic. En plus d'une évaluation formelle du langage s'ajoute la prise en compte du contexte sociolinguistique, déterminant dans le développement d'un bilinguisme harmonieux. Notre mémoire de recherche s'attache précisément à mesurer l'influence de l'environnement sur l'acquisition de la phonologie et du lexique, dans les deux langues, chez de jeunes enfants bilingues. Notre échantillon est composé de 24 enfants bilingues précoces âgés de 3-4 ans. Une évaluation des modules phonologie et lexique en français et en arabe leur a été proposée et le questionnaire parental Beyrouth-Tours nous a permis de collecter des informations sur l'historique et l'environnement linguistique de ces enfants. L'analyse statistique effectuée met en évidence, tout d'abord, des corrélations significatives entre, d'une part, la fréquence d'exposition à chacune des langues, le rapport aux langues des parents, le niveau scolaire et le niveau de langues des parents et, d'autre part, le niveau en lexique et phonologie des enfants dans les deux langues. De plus, les résultats des enfants de notre étude sont majoritairement inférieurs aux normes monolingues française ou libanaise, ce qui objective des difficultés d'évaluation auprès d'une population bilingue. Enfin, notre étude révèle un lien entre le développement des modules lexique et phonologie au sein d'une même langue mais pas entre les deux langues évaluées. La prise en compte des facteurs sociolinguistiques propres à chaque famille semble nécessaire afin d'évaluer le plus sensiblement les compétences langagières des jeunes enfants. Le suivi des enfants bilingues présentant des troubles du langage et l'accompagnement des familles seraient ainsi plus adaptés et permettraient à l'ensemble des acteurs d'avancer et de s'épanouir avec leurs langues et leurs cultures.

MOTS-CLES

Bilinguisme précoce – Langue arabe – Langue française – Contexte sociolinguistique – Lexique – Phonologie

MEMBRES DU JURY

DECOPPET Nathalie

HILAIRE-DEBOVE Géraldine

WITKO Agnès

MAITRES DE MEMOIRE

Sophie Kern et Andrea Macleod

DATE DE SOUTENANCE

27 juin 2013
