



HAL
open science

Étude préliminaire à l'étalonnage de la Batterie ELO sur une population d'enfants bilingues

Gladys Llerena

► **To cite this version:**

Gladys Llerena. Étude préliminaire à l'étalonnage de la Batterie ELO sur une population d'enfants bilingues. Sciences cognitives. 2013. dumas-00919781

HAL Id: dumas-00919781

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00919781>

Submitted on 17 Dec 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE VICTOR SEGALEN

BORDEAUX 2

DEPARTEMENT D'ORTHOPHONIE

ANNEE 2012-2013

ETUDE PRELIMINAIRE A L'ETALONNAGE
DE LA BATTERIE E.L.O. SUR UNE
POPULATION D'ENFANTS BILINGUES

Mémoire présenté en vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophoniste

Gladys LLERENA
née le 29/10/1972



UNIVERSITÉ
BORDEAUX
SEGALÉN

Mémoire d'Orthophonie

TITRE : Etude préliminaire à l'établissement de la
batterie ELO sur une population d'enfants
bilingues

DATE DE PASSATION : 16 Décembre 2013

NOM DE L'ETUDIANT : Gladys Herrera

MEMBRES DU JURY : - Directrice Adjointe : Anne LAMOTHE-CORNELOUP

- Directeur de Mémoire : Barbara SUBERVIE-
BERNARD

- Membres du Jury : - Isabelle HESLING

- Emilie DUPUY

APPRECIATION : Très Honorable - Honorable - Satisfaisant - Passable

COMMENTAIRES : Mémoire bien construit qui comporte une importante bibliographie bien ciblée, la recherche d'une population assez conséquente, la réflexion autour du questionnaire parental et une analyse critique des données chiffrées. Ce mémoire amène les professionnels à prendre en compte dans leur pratique l'importance et la complexité de ce phénomène. Ce travail mérite d'être poursuivi.

Signature de la Directrice Adjointe

A. Lamotte-Corneiloup

Signatures des membres du jury

UNIVERSITE VICTOR SEGALEN

BORDEAUX 2

DEPARTEMENT D'ORTHOPHONIE

ANNEE 2012-2013

ETUDE PRELIMINAIRE A L'ETALONNAGE
DE LA BATTERIE E.L.O. SUR UNE
POPULATION D'ENFANTS BILINGUES



Mémoire présenté en vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophoniste

Gladys LLERENA
née le **29/10/1972**

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier Madame Subervie-Bernard, orthophoniste et chargée d'enseignement au département d'orthophonie de l'université de Bordeaux, pour sa disponibilité, sa gentillesse, sa patience et ses conseils avisés qui ont été une aide précieuse tout au long de ce travail.

J'adresse également mes remerciements à Madame Lamothe-Corneloup, directrice adjointe du département d'orthophonie de l'université de Bordeaux pour son engagement et son soutien durant ces quatre années d'étude.

Je souhaite aussi remercier Madame Hesling et Madame Dupuy d'avoir accepté de faire partie de mon jury de soutenance.

Je remercie également vivement toutes les familles qui ont consacré un peu de leur temps à cette recherche, qui m'ont accueillie chaleureusement, qui m'ont raconté leur histoire, qui ont partagé leurs inquiétudes et ce, parfois, malgré leurs difficultés pour s'exprimer en français.

Un grand merci également aux responsables et aux animateurs de centres de loisirs et de centres socioculturels pour leur aide dans le recrutement des enfants et pour le partage de leur expérience de l'interculturel, de ses problématiques mais surtout de l'enrichissement qu'il procure.

Mes remerciements vont également à Monsieur le Professeur Salamon et Monsieur Benoît Delavelle de l'Institut de Santé Publique, d'Epidémiologie et de Développement, pour leur aide précieuse dans le traitement statistique de mes données.

Un immense merci à Corinne et à Sophie pour leur relecture, leurs encouragements et leur indéfectible soutien.

Un énorme et tendre merci à maman et à Eric qui ont allégé mes contraintes de la vie quotidienne et qui ont cru en moi durant ces années d'étude.

Enfin, merci à mon petit Noah dont le bilinguisme est à l'origine de mon intérêt pour ce thème et qui m'a encouragée avec ses jolis petits mots d'enfants. Toi aussi, tu es stupéfiant !

A Gildas

*Tu aurais souhaité être polyglotte, tant tu aimais la rencontre avec l'Autre,
Celui qui est tellement différent qu'il a forcément beaucoup à nous apprendre.
J'aurais aimé partager avec toi tout ce que j'ai appris en menant cette étude.
Je sais que tu aurais été fier de moi.*

SOMMAIRE

LISTE DES TABLEAUX	9
LISTE DES FIGURES.....	10
INTRODUCTION.....	12
PARTIE THEORIQUE	
I- LE BILINGUISME.....	15
A- Définitions.....	15
1- Selon l'âge d'acquisition	16
2- Selon la compétence linguistique	17
3- Selon le type de représentation cognitive	19
4- Selon le statut des langues	20
B- L'individu bilingue entre langues et cultures	23
1- Langage et langues	23
2- Du bilinguisme à la biculture.....	29
II- LE LANGAGE ORAL DES ENFANTS BILINGUES PRECOCES	33
A- Le développement du langage oral des enfants bilingues précoces par domaine linguistique	33
1- La phonologie	33
2- Le lexique	34
3- La morphosyntaxe	36
B- Les particularités du langage des enfants bilingues	38
1- Les étapes de l'acquisition d'une langue seconde après 3 ans	38
2- L'alternance des codes.....	38
3- Les transferts entre les langues	40

III- ORTHOPHONIE ET BILINGUISME	43
A – Les pathologies du langage oral chez les enfants bilingues précoces.....	43
B – Le bilan du langage oral de l’enfant bilingue précoce	47
1- L’entretien anamnestique	48
2- L’évaluation quantitative	50
3- L’évaluation qualitative	53
PROBLEMATIQUE – HYPOTHESES	56
PARTIE PRATIQUE	
I- METHODOLOGIE	59
A- La population.....	59
1- Les critères d’inclusion et d’exclusion	59
2- L’échantillon.....	59
B- Le matériel d’expérimentation	65
1- Le questionnaire parental.....	65
2- La batterie d’Evaluation du Langage Oral de A. Khomsi	66
C- La procédure.....	66
1- Le recrutement	66
2- Les conditions de passation	67
3- Méthode d’analyse statistique	67
II- RESULTATS.....	68
A- Vérification de l’hypothèse 1	68
B- Vérification de l’hypothèse 2	77
C- Influence des facteurs externes	79
III- DISCUSSION	83
A- Retour sur les hypothèses de travail et rappel des résultats	83

B-	Interprétation de nos résultats et comparaison avec les données de la littérature	83
1-	Hypothèse 1	84
2-	Hypothèse 2	90
C-	Réflexions sur la méthodologie et limites de notre étude	91
1-	L'échantillon.....	91
2-	Le test de langage	92
3-	Le questionnaire	93
D-	Intérêts de notre étude	93
E-	Perspectives	94
1-	Dans le cadre de l'évaluation du langage oral.....	94
2-	Dans le cadre de la prévention.....	95
3-	Dans le cadre de la guidance parentale.....	95
	CONCLUSION.....	97
	BIBLIOGRAPHIE	99
	ANNEXE :	
	Statistiques pour vérification de l'hypothèse 1.....	104
	Questionnaire parental	105

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Effectifs, nombres de filles et de garçons et proportion d'enfants uniques et d'aînés par classe (en %)	60
Tableau 2 : Comparaison par classe des moyennes d'âge de notre échantillon à celles de l'étalonnage initial.	61
Tableau 3 : Moyennes des scores des enfants bilingues et écarts types par rapport aux moyennes de l'étalonnage initial par classe et par épreuve.	68
Tableau 4 : Pourcentages d'enfants pour lesquels les scores sont dans la zone critique (ZC) et dans la zone pathologique (ZP) par classe et par épreuve.	75
Tableau 5 : Nombre d'enfants ayant des scores pathologiques dans au moins 2 épreuves et moyenne du nombre d'épreuves faiblement (ZC) ou fortement (ZP) chutées.	76
Tableau 6 : Comparaison des moyennes des enfants bilingues de MSM et des CP pour chaque épreuve	77

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Répartition des enfants scolarisés en ZEP par classe (en%).....	61
Figure 2 : Répartition des enfants selon le niveau d'études des parents (en %)	62
Figure 3 : Répartition des langues d'origine selon leur proximité avec le français par classe (en %)	63
Figure 4 : Fréquence de contact avec le français avant l'âge de 3 ans.....	64
Figure 5 : Durée d'exposition au français pour chaque classe (en mois).....	64
Figure 6 : Comparaison des scores moyens des enfants bilingues par rapport à l'étalonnage initial, par classe, pour le lexique en réception	69
Figure 7 : Comparaison des scores moyens des enfants bilingues par rapport à l'étalonnage initial par classe pour le lexique en production.....	70
Figure 8 : Comparaison des scores moyens des enfants bilingues par rapport à l'étalonnage initial par classe pour la répétition de mots.....	71
Figure 9 : Comparaison des scores moyens des enfants bilingues par rapport à l'étalonnage initial par classe pour la compréhension immédiate	71
Figure 10 : Comparaison des scores moyens des enfants bilingues par rapport à l'étalonnage initial par classe pour la compréhension globale.....	72
Figure 11 : Comparaison des scores moyens des enfants bilingues par rapport à l'étalonnage initial pour les enfants de MSM en répétition syntaxique.....	73
Figure 12 : Comparaison des scores moyens des enfants bilingues par rapport à l'étalonnage initial par classe pour la morphosyntaxe	74
Figure 13 : Comparaison des performances des enfants de MSM et de CP pour chaque épreuve	77
Figure 14 : Influence de la zone de scolarisation sur les performances en LexP et MorSyn...	79
Figure 15 : Influence du niveau d'études des parents sur les performances en LexP et MorSyn	80
Figure 16 : Influence de la quantité d' <i>input</i> en français sur les performances en LexP et MorSyn.....	81
Figure 17 : Influence de la fluence en français sur les performances en LexP et MorSyn	82

INTRODUCTION

Le bilinguisme est un phénomène qui concerne plus de la moitié de la population mondiale. Pays plurilingues, mariages mixtes, flux migratoires, les circonstances de la pratique bilingue sont diverses. En France, en 1999, plus de 400 langues, régionales ou issues de l'immigration, ont été recensées et 11,5 millions de personnes déclarent avoir reçu de leurs parents une autre langue, associée ou non au français. Par son ampleur, ce phénomène intéresse donc la communauté scientifique et les professionnels de l'éducation et du langage. D'ailleurs, les orthophonistes reçoivent de plus en plus de patients bilingues, enfants ou adultes. Ainsi, ils sont confrontés au bilinguisme pour des pathologies aussi diverses que les troubles du langage oral, les troubles des apprentissages, le bégaiement, l'aphasie, etc. Par conséquent, ils sont amenés à repenser leurs pratiques pour tenir compte des aspects sociolinguistiques et culturels spécifiques au patient bilingue. En effet, que ce soit en termes d'évaluation ou de prise en charge orthophoniques, comment distinguer ce qui relève de troubles du langage ou de difficultés liées au bilinguisme ? Comment appréhender l'acquisition du langage des enfants qui se construisent avec deux cultures ? Quelles représentations et quels rôles sont accordés à chaque langue ?

Dans le cadre de l'orthophonie, une évaluation précise des compétences langagières est indispensable. Elle doit utiliser des conditions standardisées et validées auprès d'une population contrôle, permettant la comparaison à une norme et sa reproductibilité. En ce qui concerne le langage d'un patient bilingue, nous devrions évaluer ses deux langues mais en pratique, ceci est difficilement réalisable car les orthophonistes ne peuvent maîtriser toutes les langues ni disposer de tests adaptés. Ils possèdent des tests normés sur une population essentiellement monolingue pour évaluer les compétences linguistiques en français qui est souvent la langue seconde des enfants bilingues. Sachant que le langage de l'enfant bilingue présente des particularités notamment en terme de développement, se pose alors la question de la validité de ces tests pour la population bilingue. Selon Paradis et al. (2005), les enfants en situation de bilinguisme successif obtiennent systématiquement des scores en deçà des attentes pour leur âge dans des tests composites mesurant le développement langagier de la

maternelle jusqu'au CE2. Aussi, Mercier et Hamon (2012) ont montré la pertinence d'un ré-étalonnage de la batterie E.L.O. (Evaluation du Langage Oral) de A. Khomsi sur une population bilingue en contexte de diglossie (s'apparentant au bilinguisme précoce consécutif). On peut donc penser qu'un ré-étalonnage de cette batterie sur la population bilingue en métropole pourrait être d'une grande utilité. Cependant, être bilingue renvoie à une grande diversité de paramètres qui rend la tâche difficile et « *plus on s'évertue à étudier le bilinguisme, plus on se rend compte qu'il existe autant de manières de vivre son état de bilingualité que d'individus bilingues* » (Abdelilah-Bauer, 2008).

Au regard de tous ces éléments, nous proposons d'étudier la pertinence d'un ré-étalonnage de la batterie E.L.O. en observant les résultats à ce test d'enfants bilingues précoces.

Dans un premier temps, nous présenterons les liens entre bilinguisme et culture en définissant toutes les variantes du bilinguisme et en exposant les particularités liées aux différentes situations sociolinguistiques ainsi qu'à l'identité bilingue et biculturelle. Dans un deuxième temps, nous décrirons le langage oral des enfants bilingues précoces, ses processus de développement, les facteurs qui l'influencent ainsi que ses spécificités. Enfin, nous nous centrerons sur le domaine de l'orthophonie avec les troubles du langage chez les enfants bilingues précoces et la difficulté de l'évaluation orthophonique dans le cadre du bilinguisme.

D'un point de vue pratique, nous exposerons notre méthodologie en décrivant notre procédure de travail, l'échantillon de population choisie et le matériel d'expérimentation utilisé, à savoir la batterie E.L.O. associée à un questionnaire parental. Nous livrerons ensuite nos résultats et leur traitement statistique. Puis, la discussion s'attachera à comparer les éléments issus de la littérature aux hypothèses de départ. Enfin, après avoir présenté les apports et limites de notre étude, nous envisagerons les perspectives de recherches qui pourraient la prolonger.

PARTIE THEORIQUE

I- LE BILINGUISME

Définir le concept de bilinguisme constitue un véritable défi dans la mesure où de nombreux facteurs influent sur l'usage de deux ou plusieurs langues. De plus, ce phénomène renvoie souvent à des situations de migrations et donc de mixité culturelle. En effet, si la pratique des langues dans un contexte bilingue intéresse les linguistes et psycholinguistes du point de vue des facteurs de développement et des compétences linguistiques, elle reste indissociable d'aspects sociaux et culturels.

A- Définitions

Le terme de bilinguisme correspond à une très grande variété de situations. Une première distinction a été introduite par Hamers et Blanc (1983) qui différencient le bilinguisme comme étant un « *territoire où coexistent plusieurs langues* » et la bilingualité qui serait « *l'état psychologique de l'individu qui a accès à plus d'un code linguistique* ». Comme le terme de « *bilingualité* » a été assez peu repris par les auteurs, nous utiliserons dans notre propos le terme de *bilinguisme* y compris pour les sujets parlant plus de deux langues.

Dans l'opinion générale, ainsi que dans le Petit Robert, l'individu dit bilingue est celui « *qui parle, possède parfaitement deux langues* ». Cette notion de perfection faisait également partie de la conception du linguiste Bloomfield qui décrivait le bilinguisme comme « *le fait de posséder deux langues et de parler chacune aussi bien qu'une personne monolingue* » (Abdelilah-Bauer, 2008). Le Dictionnaire d'orthophonie (Brin-Henry, F., et al., 2004) y ajoute une notion de période d'acquisition et le définit comme « *le fait de posséder deux langues, en principe depuis l'enfance* ». Ces définitions générales soulèvent de nombreuses questions en termes de compétences et d'âge d'acquisition.

Si l'on considère la majorité des personnes concernées, une définition généraliste comme celle de Grosjean (2010) basée sur l'usage des langues paraît plus adaptée. Selon lui, les bilingues sont « *les individus qui utilisent deux (ou plusieurs) langues (ou dialectes) dans leur vie quotidienne* ».

Cependant, pour appréhender le bilinguisme dans toute sa complexité, des définitions plus opérationnelles sont nécessaires. Elles se basent sur des facteurs développementaux, linguistiques et socioculturels comme l'âge d'acquisition, la compétence linguistique, le type de représentations cognitives et le statut des langues en présence.

1- Selon l'âge d'acquisition

La référence à l'âge d'acquisition renvoie à la maturité cognitive et notamment à la plasticité cérébrale. En effet, la capacité du cerveau à modeler ou remodeler les connexions synaptiques est plus importante durant l'enfance. Est alors déterminé un seuil qui permet de distinguer le bilinguisme précoce du bilinguisme tardif.

a- Le bilinguisme précoce

Les bilingues précoces acquièrent deux ou plusieurs langues au cours de la période de développement du langage, avant l'âge de 5-6 ans (Hamers, J.F., Blanc, M., 1983). En effet, ce seuil correspond à un changement de processus : avant cet âge, l'apprentissage est naturel, informel ; après il est volontaire, formel. Deux situations d'acquisition précoce se distinguent en fonction du contexte familial : l'une est simultanée ; l'autre est successive.

Le bilingue précoce simultané

Les enfants bilingues précoces simultanés apprennent deux langues dès la naissance. C'est souvent le cas des enfants issus de couples mixtes car chaque parent adresse une langue différente à l'enfant. Les premières productions peuvent être mixtes et les compétences linguistiques se développent dans les deux langues s'il y a un apport continu et significatif pour chaque langue. Leur répertoire phonologique est plus étendu car les phonèmes des deux langues sont acquis simultanément. En effet, ces enfants parlent chacune des langues sans accent et passent facilement de l'une à l'autre (Bijeljac-Babic, 2003).

Le bilinguisme précoce successif ou consécutif

Les bilingues précoces successifs apprennent une première langue (L1) à la naissance et une seconde langue (L2) entre 3 et 6 ans, quand ils sortent du cadre familial, souvent au moment de l'entrée à l'école maternelle. Sont concernés les enfants de parents issus de l'immigration qui communiquent dans une langue autre que celle de la société environnante. Ces enfants bénéficient d'un développement cognitif plus avancé au moment de l'acquisition de la L2. Aussi, leur bagage linguistique en L1 peut être utilisé pour l'acquisition de la L2.

b- Le bilinguisme tardif

Après 6-7 ans, on distingue le bilinguisme tardif du bilinguisme précoce par rapport à la **période critique** du développement du langage. En effet, avant cette période, l'acquisition des deux langues se produit de manière innée pendant la structuration du langage. De plus, la plasticité cérébrale fournit les conditions optimales à l'acquisition du langage. Après cette période, les acquisitions linguistiques font appel à des mécanismes conscients et laborieux. En effet, ceux-ci demandent des ressources cognitives plus importantes que les mécanismes innés précédemment en jeu.

Si l'acquisition d'une langue seconde se déroule entre 6 et 10-12 ans, on parle du bilinguisme tardif de l'enfant, entre 10-12 ans et 16-18 ans celui de l'adolescent et enfin celui de l'adulte (Hamers, J.F., Blanc, M., 1983). Ces bilingues n'arrivent que rarement à maîtriser la langue seconde (L2) aussi bien que les monolingues (Bijeljac-Babic, 2003).

2- Selon la compétence linguistique

La compétence bilingue renvoie à l'usage et à la fluence dans au moins deux langues. Le niveau de compétence atteint en L1 ou en L2 est soumis à des facteurs sociologiques (Abdelilah-Bauer, 2008).

a- Le bilinguisme équilibré

Ce type de bilinguisme fait référence à une compétence équivalente dans les deux langues (Hamers, J.F., Blanc, M., 1983). Il est donc plus fréquent dans une société bilingue. En revanche, dans une société « monolingue » comme la France métropolitaine, il est rare car les occasions d'utiliser indifféremment l'une et l'autre langue dans toutes les situations de la vie quotidienne sont pratiquement inexistantes (Abdelilah-Bauer, 2008).

b- Le bilinguisme dominant

Hamers et Blanc (1983) définissent le bilinguisme dominant comme « *l'état dans lequel la compétence dans une langue est supérieure à la compétence dans l'autre langue, soit $L_1 > L_2$ dans quel cas la langue maternelle est la langue dominante, soit $L_2 > L_1$, dans quel cas la compétence en seconde langue a dépassé la compétence en langue maternelle* ». Cependant, pour Grosjean (2010), cette comparaison entre compétences linguistiques dans l'une ou l'autre des langues n'a pas de sens. En effet, elle revient à comparer le sujet bilingue à deux sujets monolingues considérant que le sujet bilingue a une connaissance incomplète de chaque langue. Pour cet auteur, cette notion de « *déséquilibre n'a de sens que d'un point de vue monolingue* » et ne prend pas en compte les aspects communicationnels du bilinguisme. En effet, les pratiques linguistiques du bilingue sont influencées par les besoins de communication. Ainsi sa compétence, dépendant du contexte, peut alors être supérieure à celle d'un individu monolingue. Cette description permet d'appréhender la complémentarité des langues du bilingue ainsi que leur caractère évolutif. En effet, les besoins de communication changent en fonction de l'âge, de l'environnement social et géographique (Abdelilah-Bauer, 2008). Ainsi, pour un jeune enfant bilingue simultané, la langue dominante peut être celle du parent le plus présent mais la plupart du temps il s'agit, de la langue de la société.

Donc, le bilinguisme se situe plutôt le long d'un continuum qui part d'une compétence minimale à une connaissance parfaite des deux langues. Ainsi, MacNamara (cité dans Hamers et Blanc, 1983) désigne comme bilingue « *tout sujet qui possède au moins une compétence minimale dans l'une des quatre habiletés linguistiques, à savoir : comprendre, parler, lire et écrire dans une langue autre que sa langue maternelle* ».

3- Selon le type de représentation cognitive

Ervin et Osgood (1954) cités par Hamers et Blanc (1983) ont introduit une dimension du bilinguisme qui a trait à la relation entre langue et pensée, plus précisément à la représentation cognitive des unités sémantiques. Ainsi, **trois types d'organisation lexicale** sont décrits pour le sujet bilingue : composé, coordonné et subordonné.

a- Le bilinguisme composé

Dans une situation d'apprentissage simultané de deux langues, le bilingue acquiert un terme par langue pour un concept. Il possède donc **deux signifiants** (images acoustiques d'un mot) pour **une seule représentation mentale** car ils ont été appris dans le même contexte. Par exemple, pour un enfant bilingue simultané franco-anglais, le concept de « grosse balle gonflée d'air utilisée dans certains jeux et certains sports » renvoie aux termes « ball » et « ballon ».

b- Le bilinguisme coordonné

Au contraire, si les contextes d'acquisition sont différents, les **deux signifiants** appris font référence à des unités sémantiques distinctes. Le sujet aura donc **deux représentations mentales**, une pour chaque système linguistique. Ainsi, en reprenant, l'exemple précédent mais dans un contexte de bilinguisme successif, « *l'enfant attachera d'une part l'étiquette sonore de « ball » à un objet rond, rebondissant et petit, et d'autre part celle de « ballon » à celui qui est trop grand pour tenir dans une seule main* » bien qu'en anglais la taille soit un critère moins pertinent (Rondal, 1987).

Cette distinction entre bilinguisme composé et coordonné n'est pas absolue. Un individu bilingue peut-être relativement composé pour certains concepts alors qu'il sera plus coordonné pour d'autres.

c- Le bilinguisme subordonné

Le linguiste Weinreich (Hagège, 1996) décrit un troisième type de bilinguisme qui tient compte de la compétence du bilingue dans chaque langue à savoir dans les situations où la L1 est bien acquise, tandis que l'autre n'est qu'en voie d'acquisition. Ainsi, le bilinguisme subordonné concerne principalement les bilingues tardifs qui utilisent le système sémantique de leur langue maternelle comme référent. Ainsi, le mot à apprendre, au lieu d'être relié directement à un mot conceptuel, est rapporté à son équivalent en L1. Selon cette organisation lexicale, le mot « ball » est appris comme la traduction du mot « ballon ».

4- Selon le statut des langues

Le bilinguisme n'est pas considéré de la même façon selon les langues en présence. En effet, le statut d'une langue change en fonction de son utilité pratique ou de la valeur culturelle qui lui est accordée par l'entourage de l'enfant. Les enfants étant très sensibles à l'image que renvoient leurs langues, cela a un impact sur leur développement cognitif. Si la langue maternelle est valorisée, cela entraînera un bilinguisme additif, si elle ne l'est pas, en découlera un bilinguisme soustractif.

a- Le bilinguisme additif

Selon Hamers et Blanc (1983), deux conditions doivent être remplies pour le développement d'un bilinguisme additif :

- l'enfant doit avoir appris à manipuler le langage pour des activités cognitives complexes qui incluent souvent des activités métalinguistiques ;
- et les deux langues doivent être valorisées dans l'entourage de l'enfant.

Le bilinguisme additif concerne les enfants bilingues précoces dont les deux langues sont fortement valorisées, développées de manière équilibrée et utilisées pour des activités cognitives dès le plus jeune âge (Hamers, J.F., Blanc, M., 1983). Il est donc plus fréquent chez les enfants bilingues simultanés. Pour les enfants bilingues successifs, il implique que la

première langue et la culture d'origine soient au même niveau que celles de la société (Moro M. R., 2010).

b- Le bilinguisme soustractif

En revanche, si une des conditions (citées par Hamers et Blanc, 1983) manque, l'enfant peut ne tirer aucun avantage de sa situation bilingue et si les deux conditions sont absentes, il existe un risque important de développer un bilinguisme soustractif.

Dans ce contexte, l'acquisition d'une deuxième langue se fait au détriment de la langue maternelle. Cette situation existe lorsque la langue maternelle est considérée comme moins prestigieuse que la langue dominante par l'environnement social. Elle concerne donc souvent des enfants issus de minorités ethniques (Hamers et Blanc, 1983 ; Wong Fillmore, 1991). Elle entraîne des conséquences négatives sur les plans linguistique, cognitif et culturel (Moro M. R., 2010). Selon Lambert (1977, cité par Bensekhar-Bennabi, 2010), **le bilinguisme soustractif prive le sujet de la base structurelle qui permet l'accroissement de connaissances lexicales et morphosyntaxiques dans une langue seconde.** De plus, lorsque des représentations négatives de sa langue maternelle sont renvoyées à l'enfant, il les intériorise ce qui peut avoir deux types de conséquences. D'une part, il peut refuser de parler la langue maternelle même en famille et développer un sentiment d'infériorité et d'autre part, il peut refuser d'apprendre la langue seconde. Cette dernière attitude peut s'accompagner d'un repli sur soi de la famille et peut être assimilée à un refus d'intégration (Abdelilah-Bauer, B., 2008 ; Wong-Fillmore, L., 1991).

Résumé

Le bilinguisme concerne toutes les personnes qui « *utilisent au moins deux langues dans leur vie quotidienne* ». Il varie en fonction :

- de **l'âge et du contexte d'acquisition** : une acquisition de la L2 avant la période critique donne lieu à un bilinguisme précoce, et après celle-ci à un bilinguisme tardif. Le contexte d'acquisition d'une deuxième langue peut être familial (couple mixte) ou social (lié à la migration) ;
- du **niveau de compétences** atteint dans chaque langue : le bilinguisme équilibré est rare. Une langue est souvent dominante car le sujet bilingue développe ses compétences en fonction de ses besoins communicationnels ;
- des **représentations mentales du lexique** bilingue : les deux lexiques du sujet bilingue peuvent renvoyer à deux représentations mentales distinctes, le bilinguisme est dit coordonné, ou à une seule, alors il est composé pour les bilingues précoces et subordonné pour les bilingues tardifs.
- du **statut des langues** en présence : le bilinguisme est additif lorsque les deux langues sont valorisées et procure donc des avantages notamment cognitifs à l'enfant bilingue. Le bilinguisme est soustractif lorsque l'une des deux langues est dévalorisée ce qui est dommageable pour le développement linguistique, cognitif et affectif de l'enfant.

Ces dichotomies permettent une certaine classification des sujets bilingues mais ne suffisent pas à appréhender la complexité du bilinguisme. D'une part, certaines variables sont interdépendantes et d'autre part, certains facteurs comme le contexte d'acquisition et le statut des langues renvoient à des éléments psycholinguistiques et socioculturels. Comme le soulignent Hamers et Blanc (1983) « *il y a autant de bilinguisme que de sujets bilingues* ».

B- L'individu bilingue entre langues et cultures

Parler une autre langue que celle de la société renvoie souvent à la situation de migration et de mixité culturelle qui peut être vécue de manière « *harmonieuse ou douloureuse* » (Lüdi, 2004). Se posent alors les questions des représentations subjectives et sociales des langues, de leur transmission, des liens entre langues et culture et de la difficulté de se construire en tant qu'individu biculturel.

1- Langage et langues

Les acquisitions du langage et de la langue maternelle sont concomitantes et peuvent donc paraître comme un seul processus, pourtant il s'agit bien de deux constructions différentes (Dalgalian, G., 2012).

a- Le langage

Selon Saussure, « *le langage est la faculté générale de pouvoir s'exprimer au moyen de signes* ». Cette capacité universelle est propre à l'espèce humaine. Du point de vue psycholinguistique, c'est une activité symbolique nécessitant une faculté d'abstraction qui permet de construire un substitut détachable de la réalité. Indissociable du développement cognitif, affectif et psychomoteur, l'acquisition du langage se déroule entre 0 et 7 ans. Bien que ce soit une fonction innée, son développement est fortement dépendant de l'environnement.

Ses composantes se déclinent en différents niveaux (Rondal, 2003) :

- le niveau **phonologique** qui comprend les sons (ou phonèmes) propres à chaque langue ;
- le niveau **morpho-lexicologique** qui correspond au lexique. C'est le « *dictionnaire mental* » qui varie selon les personnes (selon l'âge, le niveau culturel, la profession, etc.) ;

- le niveau **morphosyntaxique** qui concerne la réalisation des structures complexes de sens sous forme de séquences organisées de mots ;
- le niveau **pragmatique** regroupe une série de sous fonctions à finalité principalement sociale (visant à influencer l'interlocuteur) et informationnelle (présenter l'information sous une forme adaptée à l'interlocuteur et à la situation selon l'objectif de l'échange) ;
- le niveau du **discours** (au sens d'énoncé supérieur en taille à la phrase et considéré du point de vue de son organisation interne).

Le langage comporte également une dimension **métalinguistique** qui correspond à la conscience que le sujet a des opérations qui peuvent être réalisées sur le langage. Au niveau phonologique, on parle de métaphonologie (par exemple, l'épellation d'un mot).

b- Les langues

Saussure définit la langue comme un « *ensemble de signes utilisés par une communauté pour communiquer* ». Elle comporte donc un aspect culturel. L'acquisition du langage et de la langue maternelle se fait simultanément dans le cadre familial. L'enfant entend une ou plusieurs langues orales mais ne reste pas pour autant passif dans cet apprentissage. En effet, il repère **les régularités de la langue et peut ainsi « construire des prédictibilités, des lois ou règles, phonologiques, lexicales, morphosyntaxiques »**. Par ailleurs grâce à des « *stratégies d'approximations optimisantes* », l'enfant **teste ses déductions dans les interactions familiales** (Dalgalian, G., 2012).

Dans les situations de bilinguisme, le choix de la langue ou des langues utilisées dans les interactions familiales est souvent sujet à discussion et donne lieu à des pratiques linguistiques diverses. Ainsi, l'enfant peut recevoir de ses parents :

- la langue d'un des parents ;
- la langue de chaque parent ;
- la langue de la société ;
- ou une autre langue que les parents ont en commun mais qui n'est pas leur langue maternelle.

Dans la situation de bilinguisme simultané, il est parfois conseillé d'appliquer la **Loi de Grammont** : « *une langue / une personne* ». Pourtant, **aucun effet positif** de cette méthode n'a été prouvé sur le développement linguistique ou cognitif (Hamers et Blanc, 1983 ; Abdelilah-Bauer, 2008). Au contraire, cela provoquerait parfois un manque de spontanéité dans les échanges familiaux. C'est la raison pour laquelle Abdelilah-Bauer (2008), linguiste et psychosociologue, conseille aux parents de choisir la langue avec laquelle ils se sentent le plus à l'aise afin que celle-ci puisse véhiculer naturellement des éléments d'ordre affectif.

Dans les situations de bilinguisme successif, les pratiques linguistiques familiales sont influencées notamment par l'ancienneté de la migration et la composition de la famille. En effet, la langue utilisée en famille peut passer de la **langue d'origine avec les aînés à l'emploi progressif du français avec les plus jeunes**, les aînés ayant « *joué le rôle de médiateurs linguistiques auprès de leur cadet et également de leurs parents* » (Dabène, 1991).

c- Le concept de langue maternelle dans un contexte bilingue

Particulièrement difficile à définir dans un contexte de bilinguisme précoce et surtout de type simultané, la langue maternelle est souvent décrite comme celle de la mère (Rosenbaum, 1997). Cependant, les adultes bilingues montrent une pluralité de perceptions face à ce concept. Certains considèrent comme langue maternelle, la langue de l'école, langue dominante, car c'est celle qu'ils maîtrisent (Abdelilah-Bauer, 2008). D'autres, au contraire, ressentent comme langue maternelle celle du pays d'origine et des parents. Enfin, selon Billiez (2005), sociolinguiste, la question de la langue maternelle ne devrait pas être posée en ces termes aux bilingues car elle les oblige à faire un choix et « *à définir, face à l'enquêteur, leur identité, qui ne peut être elle-même conçue comme une et indivisible* ». A ce titre, le bilinguisme lui-même peut être considéré comme langue maternelle. Dans ce contexte, Lüdi et Py (1986, cités par Perregaux, 2000) optent pour les termes de « **langue première** » et parfois de « *langue première double* » quand le ressenti du sujet bilingue renvoie à deux cultures.

d- La transmission des langues

En France, lors du recensement de 1999, une « Enquête famille » (Héran et al. 2002) comportant un volet sur les pratiques linguistiques a révélé que les pratiques bilingues sont à la fois fréquentes et variées :

- 26% de la population recensée, soit 11,5 millions de personnes, déclarent avoir reçu dans leur enfance une autre langue (dialectes ou patois inclus) que le français ;
- 400 langues régionales et issues de l'immigration ont été répertoriées ;
- les langues d'immigration les plus représentées sont l'arabe, le portugais, l'espagnol, l'italien, l'allemand, le polonais, les langues berbères et le turc.

Une autre enquête menée par l'INSEE en 2003 s'est intéressée plus spécifiquement à la transmission des langues en France. Elle révèle qu'un tiers des parents ayant reçu une langue autre que le français dans leur enfance l'a transmise à ses enfants (Filhon, 2010b). Des **différences de transmission familiale** ont été observées **en fonction des langues** concernées. En effet, certaines langues d'immigration comme l'arabe ou le portugais ainsi que celles issues de courants migratoires récents (comme le turc ou le chinois) sont plus facilement transmises que celles issues d'immigrations plus anciennes comme l'espagnol ou l'italien.

De plus, cette enquête montre **l'influence négative de la langue dominante sur le maintien de la langue première** lorsqu'elle est présente dans la sphère familiale (Filhon, A., Guérin-Pace, F., 2009). En effet, 48% des personnes ayant reçu exclusivement une autre langue que le français dans leur enfance continuent à pratiquer cette langue. En revanche, seulement 8% des personnes continuent à utiliser cette langue s'ils ont reçu le français simultanément.

Dans une société monolingue, la transmission demande un **investissement** de la part des parents. Par exemple, si l'un des parents est seul à transmettre sa langue, il doit faire face au poids de la langue dominante et l'autre parent doit accepter ne pas comprendre tous les échanges au sein du foyer familial.

La transmission des langues peut être le fruit d'un choix réfléchi des parents mais peut également relever de mécanismes inconscients. Dans le premier cas, ils ont la volonté de léguer un **héritage culturel** et également d'intégrer l'enfant dans le **lien intergénérationnel**.
« Je souhaitais transmettre quelque chose de moi et je voulais aussi que ma fille puisse parler

avec ses grands parents au Portugal » déclare une mère portugaise expatriée et mariée avec un français, dans une émission télévisée (France 5, 2013). D'ailleurs, Hagedorn (1996) souligne le rôle des grands-parents dans cette transmission culturelle intergénérationnelle. En effet, ces derniers jouent un rôle en termes d'exposition à la langue notamment quand ils interviennent dans le mode de garde ou pendant les vacances scolaires.

Depez (2006) a décrit **deux modèles : l'un, assimilationniste, montre une perte de la langue d'origine ; l'autre, au contraire, permet un maintien du bilinguisme**. Mais dans ce dernier, l'auteure met en évidence une grande variabilité selon :

- **l'ancienneté de la migration ;**
- **les liens avec la communauté** (avec la culture d'origine) ;
- **le statut de la langue première ;**
- **le souci de la réussite scolaire et d'intégration ;**
- **et l'investissement de la langue première par l'enfant.**

En ce qui concerne la valorisation de la langue d'origine, les deux raisons fréquemment évoquées pour justifier la non transmission d'une langue sont le sentiment de son inutilité sociale et l'image sociale négative qui lui est attribuée (Filhon, 2010a).

Plus précisément, Filhon (2010b) décrit des facteurs d'influence inhérents exclusivement aux parents tels que **la catégorie socioprofessionnelle, l'âge, le lieu de naissance et la fluence en français**. Par exemple, les personnes appartenant aux catégories « agriculteurs » ou « indépendants », ainsi que les plus jeunes et **ceux qui maîtrisent le moins le français lèguent leur patrimoine linguistique de manière plus évidente**. Ceci dit, la catégorie sociale n'a pas le même impact sur toutes les langues : elle n'en a pas sur l'italien et l'alsacien qui sont des « *parlers frontaliers facilement valorisés professionnellement* » alors qu'elle en a sur le portugais et l'arabe qui sont plus transmises par les classes populaires (Filhon, 2010b).

Si la transmission au sein de la famille se révèle être un élément primordial, elle peut aussi être facilitée par d'autres acteurs sociaux : l'éducation nationale avec notamment le programme ELCO (Enseignements de Langue et de Culture d'Origine, 2013), les associations culturelles (communautaires, religieuses ou laïques) ainsi que d'autres structures comme les mairies, les centres de formation, les écoles intercommunautaires, etc. Pourtant, la connaissance d'une langue « *mineure* » (c'est ainsi que l'éducation nationale catégorise les langues vivantes autres que l'anglais, l'allemand, l'espagnol) peut même être vue par certains

comme un **handicap dans l'apprentissage du français** (Abdelilah-Bauer, 2008). Ainsi, certains enseignants conseillent aux parents immigrés de parler en français à leurs enfants pour faciliter son apprentissage (Rezzoug et al., 2007). Cette suggestion peut devenir **source de souffrance et d'anxiété si ces parents possèdent de faibles compétences linguistiques** dans cette langue. En outre, ceci a un effet néfaste sur le développement linguistique en appauvrissant les interactions parents-enfants.

Résumé

Le langage est universel et peut être décrit selon plusieurs niveaux : phonologique, lexical, morphosyntaxique, pragmatique, discursif et métalinguistique.

A l'inverse, la langue, elle, est culturelle. Les pratiques linguistiques familiales sont diverses et dépendent de nombreux facteurs individuels ou sociaux.

Le concept de « langue maternelle » est variable dans la situation de bilinguisme, celui de « langue première » est préférable.

Aussi, le choix de transmettre ou non sa langue d'origine est un acte parfois complexe entre volonté des familles de perpétuer un lien culturel et mouvement assimilationniste de la société.

La transmission dépend autant de facteurs sociaux qu'individuels. Comme le souligne Moro (2007), pédopsychiatre et ethnopsychanalyste, transmettre sa langue n'est pas seulement un acte linguistique mais un « *processus de transmission culturelle et identitaire* ».

2- Du bilinguisme à la biculture

La langue est le « *pivot de l'identité culturelle d'une personne* » (Abdelilah-Bauer, 2008). Elle est un élément constitutif de la culture et un vecteur de celle-ci.

a- Les liens entre langues et cultures

Liée à l'histoire familiale, à un lieu géographique, **la langue est une modalité d'expression de la culture tout en étant forgée par celle-ci**. En effet, la communication au sein d'un groupe se fait grâce à la langue mais la manière d'échanger et le maintien du lien sont conditionnés par la culture. Ainsi, en même temps que l'enfant bilingue apprend deux façons de nommer un objet, il acquiert les façons d'interagir et de vivre de deux communautés différentes. D'ailleurs, la théorie de la « *vitalité ethnolinguistique* » proposée par Deneire (2005) émet l'hypothèse qu'un **ensemble de croyances inhérentes à une communauté influe sur le maintien de la langue et de la culture ou, au contraire, accélère le transfert linguistique vers la langue seconde**.

Ainsi, dans une étude comparant les habitudes culturelles des populations portugaises, polonaises et italiennes, Deneire (2005) démontre que les personnes qui appartiennent à un réseau au sein d'un groupe, qui participent aux activités de celui-ci et qui ont une certaine compétence dans la langue, se sentent plus proches de leur culture. Ils utilisent la langue d'origine, parlent de leurs origines à leurs enfants et prennent position en fonction de leur identité ethnique. Par exemple, l'auteur relève que les portugais d'immigration plus récente et qui font beaucoup de voyages vers leur pays d'origine sont plus impliqués dans les activités liées à leur langue et leur culture que les italiens et les polonais. Le maintien ou non de la langue dépend aussi de facteurs plus subjectifs comme le « *désir d'appartenance au groupe majoritaire ou minoritaire, à des objectifs personnels ou à la façon dont chaque personne se définit* » (Deneire, 2005).

Les pratiques bilingues des enfants d'immigrés revêtent des formes différentes selon les langues en présence, l'insertion dans les réseaux sociaux (Billiez, J., Trimaille, C., 2001), la composition de la famille, le lieu de vie et la durée du séjour (Abdelilah-Bauer, 2008). Certains s'orientent vers un maintien de leur langue mais exposent peu leur bilinguisme à

l'extérieur de la communauté bilingue ; d'autres abandonnent leur langue (au moins en production) et vivent un bilinguisme passif (en réception) et en famille.

b- Quelle identité culturelle pour les bilingues ?

Pour Hamers et Blanc (1983), l'identité culturelle correspond : « au niveau **individuel**, au mécanisme psychologique qui se développe dans un milieu socioculturel et par lequel l'enfant construit la dimension de sa personnalité qui a trait à son appartenance à un groupe culturel ou ethnique ; et au niveau **collectif**, aux caractéristiques culturelles/ethniques des membres d'un groupe perçu comme une entité ».

Pour l'individu bilingue, la difficulté réside dans l'appartenance à deux groupes culturels et dans le fait d'être perçu par ces groupes comme un des leurs. Les enfants immigrés ou enfants de migrants reçoivent de leurs parents les normes et les comportements issus du pays d'origine et baignent dans les pratiques culturelles du pays d'accueil. L'identité culturelle n'est pas un état, elle se crée dans une relation de réciprocité avec l'environnement (Abdallah-Preitcelle, 1991). Abdelilah-Bauer (2008) reprend alors les termes de Levi-Strauss pour décrire ce « *bricolage culturel* » correspondant à différents comportements :

- abandon de certaines pratiques du pays d'origine ;
- leur transformation par souci d'intégration ;
- ou encore l'adoption de nouvelles pratiques appartenant au pays d'accueil.

Ces enfants se construisent donc une identité culturelle qui n'est ni celle de leurs parents ni celle du pays d'accueil. Par conséquent, ils font alors face à des conflits internes entre loyauté vis-à-vis de la famille et intégration sociale.

Cette quête identitaire peut avoir des conséquences opposées. Certains refusent de parler la langue maternelle et d'autres, au contraire, s'inscrivent dans une affirmation de leur appartenance à la culture d'origine. Dans cette dernière option, Dabène (1991), sociolinguiste, explique comment certains jeunes d'origine maghrébine vivent leur langue d'origine dans une « *conscience lucide* » de leur incapacité : « *ma langue c'est l'arabe mais je ne la parle pas* ».

L'identité culturelle ne saurait donc être considérée comme reçue à la naissance. Elle est une production individuelle issue de l'héritage parental et des interactions sociales. Comme

l'explique De Pietro (2005), elle s'exprime par des « *actes symboliques* » qui marquent l'appartenance à un groupe et/ou distingue d'un autre. Ainsi, le langage par ses variations (accent, régionalisme, etc.) peut alors être envisagé comme un « *véritable acte d'identité* » qui dépend du degré de formation, du statut social, de la vision que les migrants ont de leur langue et des réseaux de sociabilité construits dans le pays d'accueil.

c- Le « risque transculturel »

Les pratiques culturelles sont acquises par les enfants de manière naturelle et cohérente grâce à leurs parents. Au contraire, les enfants de migrants y sont confrontés, parfois brutalement, à l'entrée à l'école maternelle. Comme le souligne Moro (2010), « *le psychisme humain et la culture sont des concepts indissolublement jumelés [...], on en déduit que la situation migratoire est un facteur de vulnérabilité pour la structuration culturelle et psychique de l'enfant de migrants* ». En effet, le degré de prévisibilité du monde extérieur est diminué dans leur situation.

Selon l'auteur, cette adaptation transculturelle est conditionnée par : la personnalité de l'enfant, son degré de vulnérabilité, son rang dans la fratrie, l'investissement parental, etc. Ainsi, certains enfants bénéficient de ressources particulières (un milieu sécurisant et stimulant, la rencontre d'adultes « *servant d'initiateurs* » ou des capacités singulières comme une estime de soi importante) et sauront faire de cette mutation, un « *processus dynamique et créateur* » (Moro M. R., 2010). En revanche, d'autres, ayant développé un sentiment d'insécurité, sont plus fragiles. Cette ethnopsychanalyste propose le concept d'enfants « *exposés* » au « *risque transculturel* ». En effet, la situation migratoire les oblige à créer une nouvelle façon d'être les conduisant parfois à une « *acculturation brutale* » (perte partielle ou totale de leur culture y compris leur langue maternelle). Elle peut donc générer des comportements d'inhibition ou de régression, des difficultés d'apprentissages scolaires, **un retard de langage voire une impossibilité d'apprendre le français** (Moro M. R., 2010).

Résumé

Un enfant est capable d'assimiler plusieurs langues et cultures. Le défi du jeune bilingue réside dans sa capacité à échanger dans un contexte culturel parfois complexe ainsi qu'à se construire en tant qu'être biculturel. La situation migratoire, si elle est problématique, peut avoir des conséquences néfastes notamment sur le développement linguistique de l'enfant bilingue précoce.

Le bilinguisme ne se résume donc pas à l'appropriation de plusieurs codes linguistiques. De nombreux facteurs psycholinguistiques et sociologiques font partie de la réalisation de la compétence interculturelle de ces enfants et doivent être pris en compte dans le développement de leur langage.

II- LE LANGAGE ORAL DES ENFANTS BILINGUES PRECOCES

Dans le contexte culturel décrit précédemment, nous avons mis en évidence les aspects socioculturels et psycholinguistiques liés à la situation de bilinguisme. Dans ce cadre, comment se développe le langage des enfants bilingues précoces ? Quelles en sont les particularités ? Et quels sont les facteurs qui influencent son acquisition ?

A- Le développement du langage oral des enfants bilingues précoces par domaine linguistique

L'acquisition du langage oral résulte de capacités innées ainsi que de l'influence de l'environnement. Ainsi, elle renvoie à un ensemble de schèmes sensori-moteurs préprogrammés qui conditionnent les perceptions et les actions. Cependant, le langage ne peut se développer que dans la « *médiation linguistique* » d'abord intrafamiliale puis sociale (Delahaie, 2004). En effet, dans ce processus, « *l'enfant imite les humains qui l'entourent* » (Hagège, 1996). Ainsi, du fait des interactions propres à la situation bilingue, les modes d'acquisition des composantes phonologiques, lexicales et syntaxiques sont différentes entre enfants bilingues et monolingues.

1- La phonologie

Chaque langue utilise un ensemble de sons (phonèmes) et les associe entre eux selon des règles « *phonologiques (qui concernent les propriétés fonctionnelles des phonèmes) et phonotactiques (qui concernent la position et la combinaison des sons à l'intérieur des mots et des phrases)* » qui lui sont propres (Bijeljac-Babic, 2003). La modalité articuloire du langage se développe de la naissance à 7 ans.

Durant la période pré-linguistique, l'activité du nourrisson est centrée sur le versant réceptif. Il s'approprie les structures prosodiques (rythme, accent, intonation) et phonétiques (les sons) de la langue ou des langues qui l'entourent. Il est alors capable de discriminer tous

les contrastes phonétiques (Bertoncini, J., Boysson-Bardies (de), B., 2003), ce qui n'est plus le cas vers l'âge de 8-9 mois (Hagège, 1996). En effet, une première régression neuronale provoque une spécialisation auditive concernant les phonèmes appartenant à la langue maternelle, ce que Petit (cité par Hagège, 1996) nomme la « *stabilisation sélective des synapses* ». Ce processus est différé chez les enfants bilingues précoces simultanés puisqu'ils reçoivent un plus grand nombre de signaux acoustiques. Ainsi, ils développent des compétences réceptives plus étendues que les enfants monolingues. Ensuite, une deuxième régression s'opère au niveau de la coordination audition-phonation vers l'âge de 4 ans. Elle concerne la réalisation du schéma moteur liée à la perception des phonèmes. Après cet âge, les productions phonétiques se figent (Dalgalian, G., 2012).

S'il est évident que les enfants bilingues précoces ont à gérer des phénomènes supplémentaires dans l'acquisition de la phonologie (articuler plus de sons, utiliser des schémas moteurs identiques pour deux systèmes linguistiques) par rapport aux monolingues, aucune différence n'est constatée en termes de vitesse d'acquisition entre les bilingues et les monolingues.

2- Le lexique

Le lexique est la composante du langage qui comprend l'ensemble des mots d'une langue. Il comporte des catégories comme les noms, les verbes, les déterminants, les pronoms, les adjectifs, les adverbes, etc. Deux répertoires lexicaux se distinguent en fonction des modalités : le **lexique passif** en compréhension et le **lexique actif** en expression. La modalité réceptive précède toujours la modalité productive et commence vers l'âge de 8-10 mois (Bassano, 2003). Leur développement suit généralement le même rythme mais un décalage peut parfois être constaté entre les deux lexiques. En effet, ils ne sont pas traités par les mêmes processus cognitifs ni par les mêmes zones cérébrales. Par exemple, la production dépend plutôt de l'hémisphère cérébral gauche alors que la compréhension est gérée par les deux hémisphères.

La production de mots débute généralement vers l'âge de 11-13 mois. Le stock lexical augmente lentement pour atteindre 50 mots environ vers 18 mois. A cette période, le vocabulaire s'accroît de 4 à 10 mots par jour. C'est ce que l'on appelle **l'explosion lexicale**.

Elle serait liée à l'apparition d'une nouvelle compétence chez l'enfant qui est la capacité à catégoriser les concepts. Ces éléments sont communs aux enfants monolingues et bilingues. En revanche, **l'explosion lexicale est parfois plus discrète chez le bilingue**. En effet, elle peut avoir lieu soit sur le lexique total, soit d'abord dans une langue et ensuite dans l'autre. Ces différences peuvent s'expliquer par des changements de contextes et donc d'exposition aux langues (Marchman, 2010).

En ce qui concerne la **taille du lexique**, si on compare le nombre de mots de jeunes enfants bilingues **dans une langue** à celui des monolingues, on constate un répertoire plus **faible** chez les bilingues. En revanche, la prise en considération **des deux langues** de l'enfant bilingue permet de constater des **performances équivalentes** à celles des monolingues (Pearson, B., Z.; Fernandez S., C., 1994). En outre, une étude de Juken et Stockman (citée par Zablit et Trudeau, 2008) portant sur des enfants bilingues anglais/allemand, âgés de 24 mois montre que la taille du lexique total des bilingues peut même être supérieure à celle des monolingues.

Les facteurs de développement du lexique chez l'enfant bilingue ont trait à des aspects linguistiques qui concernent la structure des langues en présence et à des aspects sociolinguistiques qui relèvent de l'usage des langues par l'entourage. Par exemple, les **catégories lexicales ne sont pas acquises au même rythme selon les langues**. Ainsi, en anglais, les premiers mots comptent majoritairement des noms d'objets alors qu'en français (Bassano, 2003), en mandarin, en japonais ou en coréen, ils sont essentiellement composés de verbes (Zablit et Trudeau, 2008 ; Bassano, 2003). Ces différences sont dues à l'*input* linguistique. L'*input* linguistique concerne le langage environnant de l'enfant et le langage adressé à l'enfant. Il varie en quantité en fonction de la durée et de la fréquence d'exposition et en qualité en fonction de la complexité et de la richesse de ce langage. En ce qui concerne le niveau lexical, l'*input* linguistique peut avoir deux conséquences : d'une part, les mots utilisés plus fréquemment par l'entourage sont plus facilement appris et d'autre part, certaines catégories lexicales sont plus saillantes dans une langue que dans une autre (Bassano, 2003). Par exemple, un enfant s'approprie plus rapidement les verbes si la langue qu'il entend les place en position accentuée et en fin de phrases. Aussi, comme pour les enfants monolingues, **les pratiques langagières de l'entourage ont un impact sur le développement du lexique en termes de quantité et de qualité**. Mais, dans un contexte bilingue, **l'*input* linguistique**

est partagé entre les deux langues et influence donc différemment les deux lexiques de l'enfant (Abdelilah-Bauer, 2008).

3- La morphosyntaxe

La morphosyntaxe associe la **morphologie flexionnelle** (forme des mots selon le nombre, le genre et la personne) et **dérivationnelle** (processus de dérivation et de composition qui forment les mots) à la **syntaxe** qui concerne les relations entre les mots d'une phrase comme l'ordre des mots ou les accords. Les éléments de syntaxe sont acquis plus précocement que les aspects morphologiques. Par exemple, l'ordre des mots est acquis vers l'âge de 18 mois.

La quantité et la qualité de l'*input* jouent un rôle prépondérant dans l'acquisition du langage. En effet, pendant les premières années, **une corrélation est établie entre les nombres d'énoncés entendus et d'énoncés produits** (Abdelilah-Bauer, 2008). En raison de la situation de bilinguisme, la quantité de perceptions est répartie sur deux langues.

En contexte de bilinguisme, un autre facteur déterminant dans le développement de la morphosyntaxe est la **typologie des langues**. En effet, des distinctions importantes existent entre les langues et les enfants bilingues doivent parfois acquérir des constructions morphosyntaxiques bien différentes. Les exemples sont nombreux, selon les langues : il peut y avoir présence ou pas d'articles ou de déclinaison ; dans le groupe nominal, le genre comme le nombre peuvent être portés par l'article ou le nom ; le verbe peut être placé en milieu ou en fin de phrases, etc. Zablit et Trudeau (2008) présentent la **théorie de la richesse morphologique** des langues selon laquelle plus une langue est riche morphologiquement (c'est-à-dire que le sens de la phrase est déterminé par la forme des mots), plus les enfants y accordent de l'importance et donc développent très tôt cette modalité. Par exemple, Abdelilah-Bauer (2008) cite une étude de Dan Slobin selon laquelle des enfants acquièrent les formes de seize déclinaisons (qui déterminent notamment l'objet direct) en turc à deux ans alors que des enfants anglophones atteignent ce niveau d'exactitude à trois ans et demi seulement. Dans une langue morphologiquement faible les enfants s'attachent à développer d'autres éléments plus pertinents dans leur situation comme l'ordre des mots. Les différences typologiques des langues peuvent donc expliquer les inégalités de compétences d'une langue à l'autre chez les enfants bilingues.

D'autres études montrent l'influence de facteurs socioculturels sur le développement de la morphosyntaxe. Par exemple, une étude de Hoff-Ginsberg (1991, cité dans Ghimenton, 2008) fait apparaître que les mères moins cultivées produisent des énoncés plus courts et développent moins les énoncés produits par l'enfant. Ghimenton cite une autre étude menée en 2007 par Hutteblocher et al. qui souligne un effet du niveau d'études (en faisant bien la distinction avec le niveau socioculturel) des parents sur la complexité des énoncés adressés à leurs enfants.

Paradis (2011) a mené une étude sur l'influence des **facteurs internes** et externes dans **l'acquisition du lexique** et de la **morphologie des verbes en L2**. L'auteure conclut que les **aptitudes au langage** (mémoire phonologique et capacités métalinguistiques) et la maturité cognitive (**âge chronologique**) sont des éléments plus déterminants que les **facteurs externes** dans ces domaines. En effet, selon elle, la **quantité d'input** (tels que la langue utilisée dans la sphère familiale et le nombre de frères et sœurs) et la **qualité d'input** (tels que la fluence en L2 et le niveau d'études de la mère ou les activités liées au langage écrit en L2) ont un faible impact sur la taille du lexique et n'ont pas d'influence sur l'acquisition de la morphologie des verbes. Toutefois, la **durée d'exposition** est un facteur externe qui entraîne une différence significative et positive dans le niveau de compétences atteint en L2.

Résumé

Le développement du langage chez le sujet bilingue suit les mêmes étapes que celui des enfants monolingues. Il est conditionné notamment par l'*input* linguistique, qui peut varier en quantité et en qualité. L'*input* linguistique que reçoit un enfant bilingue est moins conséquent dans une langue que celui que reçoit un enfant monolingue puisqu'il est partagé entre les deux langues. Aussi, l'âge d'exposition à une langue a une influence sur le développement de la phonologie, du lexique et de la morphosyntaxe. Contrairement aux enfants monolingues, l'explosion lexicale peut passer inaperçue. Enfin, les différences de typologie et de contexte d'acquisition engendrent le développement de capacités linguistiques inégales d'une langue à l'autre.

B- Les particularités du langage des enfants bilingues

1- Les étapes de l'acquisition d'une langue seconde après 3 ans

Pour les enfants qui acquièrent une nouvelle langue entre 3 et 6 ans, il faut prendre en considération le fait qu'ils aient déjà acquis une première langue sans avoir aucune connaissance de la seconde. Dans ce contexte, Tabors (1998) décrit quatre étapes dans son acquisition. Tout d'abord, ces enfants **essaient de communiquer dans leur langue maternelle**. Observant qu'ils ne sont pas compris, ils entrent dans une **période mutique** pendant laquelle ils utilisent une communication non verbale. Lors de cette étape qui peut être source d'inquiétude pour l'entourage, les enfants s'approprient la nouvelle langue. Puis, progressivement, les enfants tentent d'utiliser cette langue en plaquant des formules entendues : c'est la **phase dite télégraphique**. Enfin, les enfants parviennent à **construire des phrases et à se faire comprendre**. Les erreurs sont encore fréquentes mais normales dans le processus d'acquisition de la seconde langue.

Dans ce processus d'apprentissage d'une langue seconde, Selinker (1972) a défini le concept d'interlangue comme un système intermédiaire qui comporte des éléments ou règles provenant de la L1 mais également des éléments liés à la L2. Ce procédé d'acquisition est considéré comme normal tant qu'il n'y a pas ce que l'auteur appelle une « *fossilisation* » de ce phénomène linguistique.

2- L'alternance des codes

L'alternance des codes (ou « *code-switching* ») consiste à « *faire alterner des unités de longueur variable de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale* » (Hamers, J.F., Blanc, M., 1983). Chez l'enfant, ce **phénomène fréquent** dans les premières années de scolarisation, peut persister jusqu'aux premières années de primaire quand l'interlocuteur est également bilingue. Il est d'autant plus prégnant que le mélange des langues est fréquent dans la famille de l'enfant. Au **niveau lexical**, il se traduit par la production de néologismes que les bilingues composent à partir des deux langues. Au **niveau**

syntaxique, des mots des deux langues peuvent être employés au sein de la même phrase ou une phrase peut être composée dans une langue sur la base syntaxique de l'autre. Longtemps considéré comme une non-séparation des codes linguistiques et donc un signe d'incompétence dans une langue, il est aujourd'hui considéré comme un **procédé facilitant la communication**. En effet, le sujet bilingue choisit de manière pragmatique, l'articulation, le mot, la forme syntaxique qui sont pour lui, selon le contexte, le moyen le plus pertinent pour se faire comprendre. Il démontre alors une grande compétence linguistique car il est le fait d'un choix stylistique motivé par les conditions de l'échange : l'interlocuteur, le rôle social, le domaine ou le type d'interaction (Riehl, 2004). Cependant, le fait que cet acte soit intentionnel chez l'enfant est parfois discuté. Donc certains auteurs ont préféré le terme de « *code-mixing* » pour les enfants (Genesee, 2002 cité par Le Moign, 2011).

Ce phénomène de mélange des langues renvoie à la question de la composition du système linguistique des bilingues. En effet, possèdent-ils un système unitaire regroupant les éléments phonologiques, lexicaux et syntaxiques de leurs deux langues ou un système différencié dans lequel chaque langue serait séparée ? De Houwer (2006), psycho- et sociolinguiste, soutient les hypothèses que les enfants bilingues simultanés développent deux systèmes morphosyntaxiques séparés et que l'acquisition de la composante morphosyntaxique d'une langue n'a pas d'influence fondamentale sur le développement morphosyntaxique de l'autre langue. En effet, ces enfants sont dotés d'un « *mécanisme inhibitoire* » qui permet de sélectionner les informations pertinentes et de refouler les « *distractions* » provenant de la langue non utilisée (Lüdi, 2004). Dans ce cas, il peut être envisagé que le système soit différencié dès le début de l'acquisition du langage ou alors qu'il soit d'abord unique et que les langues se séparent vers l'âge de 3 ans (Zablitz, C., Trudeau, N., 2008). Cette dernière option expliquerait le mélange des langues de la petite enfance et sa réduction vers l'âge de 4-5 ans. Cependant, cette atténuation peut aussi être expliquée par d'autres facteurs comme l'entrée à l'école, lieu qui propose un environnement où les langues ne sont pas mélangées (ce qui n'est pas toujours le cas au sein des familles bilingues).

3- Les transferts entre les langues

Le transfert entre les langues intervient dans le processus d'acquisition de la langue seconde. Les compétences linguistiques des deux langues s'influencent réciproquement. Il a été montré que de nombreux facteurs entraînent en jeu dans ces phénomènes de transferts entre langues. Il s'agit notamment de l'âge de l'enfant, de la compétence dans chaque langue, de l'exposition à chaque langue, ainsi que des caractéristiques typologiques des langues en présence (Kohnert, 2010). Ainsi, dans leur étude comparant le développement du langage chez des enfants bilingues successifs d'origines turque et portugaise, Chalumeau et Efthymiou (2010) mettent en évidence que plus les langues sont typologiquement éloignées, plus la seconde langue sera longue à acquérir. En effet, la structure de la langue portugaise étant plus proche du français que celle de la langue turque, les enfants ayant pour langue maternelle le portugais, apprennent plus vite le français que les enfants parlant turc.

Un autre élément a été étudié concernant ce phénomène de transfert entre langues, il s'agit de l'influence du **niveau de maîtrise en L1 sur l'acquisition de la L2**. Les travaux de Skutnabb-Kangas et Toukoma (1976, cités par Hilaire-Debove, G., et al., 2012) montrent qu'un **développement faible de la langue maternelle entraîne des difficultés dans l'acquisition de la L2**. Cependant, d'autres variables influencent ces résultats : un faible **niveau de scolarisation des parents** ; une **langue peu valorisée** ; une absence d'enseignement de la langue maternelle, etc. (Hamers, 2005).

Le modèle de Cummins (cité dans Hamers, 2005), *Common Underlying Proficiency Model*, présente deux hypothèses :

- la première est celle d'une **interdépendance** qui veut que **la compétence en L2 dépende de la compétence en L1** ;
- la seconde est celle des **seuils minimaux** de développement linguistique. Le **premier seuil** correspond à la compétence linguistique qui doit être atteinte en L1 **pour éviter un handicap cognitif** lié au bilinguisme au moment de l'exposition à la L2. Le **deuxième seuil** concerne la compétence linguistique qui doit être acquise en L2 (et en L1) pour que l'on puisse observer un **bénéfice du bilinguisme sur le plan cognitif**.

Les transferts entre langues peuvent avoir un effet facilitateur d'une langue sur l'autre ou au contraire donner lieu à des **interférences**. Ces dernières correspondent à des déviations

particulières du locuteur dans la langue de l'énoncé dues à l'influence de la langue qui n'a pas été désactivée par défaut des processus d'inhibition. Elles peuvent apparaître à « *tous les niveaux linguistiques (phonologique, lexical, syntaxique sémantique, pragmatique) et dans toutes les modalités (oral, écrit, signes)* » (Grosjean F. , 2004).

Au contraire, **l'attrition linguistique** est engendrée par **l'influence négative de la langue seconde sur la langue première**. Elle correspond à la perte partielle ou totale de cette dernière (Rezzoug, D., De Plaën, S., Bensekhar-Bennabi, M., Moro, M.-R., 2007). L'attrition est directement liée à la **survalorisation de la langue seconde** mais également à **l'âge de privation de la langue première**. En effet, plus l'arrêt est précoce plus le risque d'attrition est élevé. Elle peut être transitoire ou définitive. En effet, le bilinguisme passif (caractérisé par le maintien d'une compréhension orale) et le réinvestissement de la L1 dans le milieu familial en permettent la récupération (Bensekhar-Bennabi, 2010).

Résumé

L'acquisition d'une langue après l'âge de 3 ans suit des étapes précises dont une période de mutisme qui est normale.

L'alternance des codes consiste en un mélange des langues qui est volontairement utilisé par les sujets bilingues dans un contexte particulier et pour améliorer la communication.

Les transferts entre les langues du bilingue peuvent avoir un effet facilitateur pour l'acquisition de la L2 notamment quand les langues sont proches typologiquement. Cependant ils peuvent donner lieu à des interférences. De plus, le niveau de compétence en L1 est déterminant dans l'acquisition d'une L2. Enfin, la langue seconde peut également avoir une influence sur la L1 et en provoquer l'attrition.

La description des processus développementaux et des phénomènes linguistiques spécifiques à la situation de bilinguisme mettent en évidence une très grande variabilité dans le développement du langage oral des enfants bilingues précoces. Cette hétérogénéité constitue un défi dans le cadre de la prise en charge orthophonique. Pour cette raison, les meilleures pratiques nécessitent de prendre de grandes précautions en termes d'évaluation et de diagnostic.

III- ORTHOPHONIE ET BILINGUISME

Tout en suivant des processus particulier de développement, une majorité d'enfants bilingues acquièrent le langage sans difficulté. Cependant, certains peuvent développer des troubles du langage qui, associés au bilinguisme, exigent des orthophonistes une attention particulière en terme d'évaluation et de diagnostic.

A – Les pathologies du langage oral chez les enfants bilingues précoces

Dans leur prise en charge d'enfants bilingues précoces, les orthophonistes peuvent être, notamment, confrontés au trouble d'articulation, au retard de parole, au retard de langage, au trouble spécifique du langage oral ainsi qu'au mutisme sélectif.

a- Le trouble d'articulation et le retard de parole

Le DSM IV (Guelfi, J.-D., et al.,1996) englobe sous le terme de « *trouble phonologique* » le trouble d'articulation et le retard de parole.

Le **trouble d'articulation** correspond à l'impossibilité de prononcer correctement un phonème de manière systématique et permanente « *compte-tenu de l'âge et de la langue* » (Guelfi, J.-D., et al., 1996).

Le **retard de parole** est l'incapacité à reproduire correctement un enchaînement de phonèmes constitutifs de la langue. Les mots sont alors transformés sans qu'un trouble d'articulation puisse expliquer ce défaut. Ces altérations sont généralement comblées entre l'âge de 3 et 5 ans (Delahaie, 2004).

Comme l'indiquent Goldstein et Fabiano (2007), très peu d'études portent sur les difficultés d'ordre phonétique ou phonologique chez l'enfant bilingue, notamment en raison des théories divergentes concernant la structure du système linguistique de ces enfants. Ces auteurs décrivent donc un troisième modèle qui prend en compte deux systèmes en interaction « *the Interactional Dual Systems Model* ». Ainsi, ils considèrent que les enfants bilingues

précoces possèdent deux systèmes phonologiques séparés mais qui s'influencent l'un l'autre. En d'autres termes, lors d'une production, ces enfants sont capables d'utiliser des informations phonologiques provenant de leurs deux langues tout en maintenant séparés les éléments qui sont spécifiques à chaque langue. Par conséquent, **la difficulté consiste à distinguer ce qui relève des interactions entre les deux systèmes et ce qui relève d'un trouble.**

Comme nous l'avons vu dans la définition, la langue doit être prise en compte dans le diagnostic. Pour le sujet bilingue, il faut donc considérer les langues en présence, notamment leur typologie. En ce sens, Chalumeau et Efthymiou (2010) observent une différence significative de scores à des épreuves de phonologie entre les enfants bilingues précoces ayant pour langue première le turc ou le portugais (le turc étant une langue typologiquement plus éloignée du français que le portugais). Les premiers réussissent moins bien ce test que les seconds. Un **effet de la structure typologique de la L1 sur les acquisitions de la L2** est donc démontré au niveau de la phonologie. Toutefois, en ce qui concerne les enfants bilingues successifs, la **durée d'exposition à la L2** doit être prise en considération. En effet, il s'agit de ne pas confondre un délai d'apprentissage normal de la L2 et un trouble d'articulation ou un retard de parole.

b- Le retard de langage

Le **retard de langage** regroupe d'une part, une incapacité à choisir les mots en leur associant des représentations sémantiques stables et d'autre part, une inaptitude à ordonner les mots et à établir des liens grammaticaux entre eux. Il ne relève pas d'un **déficit** structurel mais **fonctionnel** qui ne constitue qu'un délai d'apprentissage.

Dans le cadre du bilinguisme, la situation est plus complexe en raison des particularités liées à l'acquisition de plusieurs codes linguistiques. Une confusion entre le délai d'apprentissage normal et le retard de langage dans le sens pathologique du terme doit être évitée. En effet, cet amalgame peut conduire à une **sous-identification** ou une **sur-identification de cas pathologiques**. Ainsi, les altérations linguistiques peuvent être sous-estimées en raison du contexte bilingue et la prise en charge est alors différée. Au contraire, un manque de connaissances sur le développement du langage bilingue peut engendrer un sur-diagnostic (Abdelilah-Bauer, 2008).

La notion de **semilinguisme** a été proposée par Skutnabb-Kangas (1976, citée par Hamers et Blanc, 1983) pour décrire un développement du langage déficitaire dans les deux langues. L'enfant souffre d'un manque de vocabulaire, de difficultés grammaticales ainsi que de difficultés à penser et à exprimer ses émotions dans chacune des langues. Aujourd'hui, ce type de dysfonctionnements linguistiques est décrit dans le bilinguisme soustractif. Le terme de semilinguisme n'est plus usité que pour des cas graves d'enfants en situation socioculturelle extrêmement défavorisée (Abdelilah-Bauer, 2008).

c- Le trouble spécifique du langage

Lorsque les altérations linguistiques précédemment évoquées sont massives et durables, elles relèvent d'un **processus pathologique structurel nommé trouble spécifique du langage** oral (ou dysphasie) et se manifestent sur les versants expressif et/ou réceptif. Le diagnostic nécessite une évaluation pluridisciplinaire afin d'écarter un déficit sensoriel, des troubles moteurs des organes de la parole, une déficience mentale, des troubles psychopathologiques, des carences socio-affectives graves ou un dysfonctionnement cérébral évident. Sa sévérité engendre souvent des conséquences néfastes sur les apprentissages et donc sur la vie sociale future du sujet.

Les enfants bilingues et les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral (TSL) peuvent présenter les **mêmes types d'altérations linguistiques**. Cependant, le niveau atteint de certaines compétences langagières permet de différencier les difficultés des enfants bilingues et les TSL. En effet, **les épreuves de production syntaxique et de répétition de non-mots sont discriminatives** alors que **les épreuves de production lexicale ne le sont pas** (Laloi et al., 2012). Les auteurs précisent que **l'évaluation** ne doit pas se baser sur des normes monolingues mais **doit tenir compte d'une norme bilingue**. Néanmoins, le manque de tests normés sur cette population rend cette tâche difficile.

De plus, il importe de souligner que la **situation de bilinguisme et le TSL n'ont pas d'effet cumulatif sur les déficits linguistiques** bien que certains soient communs aux deux situations (Laloi et al., 2012). En revanche, les enfants qui sont à la fois atteints de ce trouble et **en situation de bilinguisme soustractif sont plus vulnérables** que leurs pairs à la perte de la langue première (Kohnert, 2010).

d- Le mutisme sélectif

Le **mutisme sélectif** (ou extra-familial) correspond à « *l'incapacité régulière à parler dans des situations sociales spécifiques (situations dans lesquelles l'enfant est supposé parler, par exemple à l'école) alors que l'enfant parle dans d'autres situations* » (Guelfi, J.-D., et al., 1996). Cette pathologie est rare mais probablement sous diagnostiquée. Sa prévalence varie, selon les auteurs, de 0,2 à 1% des enfants. Bien qu'elle ne leur soit pas spécifique, elle touche essentiellement les **enfants de migrants**.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer l'apparition de ce trouble. Certains sont d'ordre **social** et d'autres, d'ordre **psychopathologique** (trouble de la relation mère/enfant, anxiété de séparation ou phobie sociale). En effet, le **traumatisme migratoire** peut engendrer la transmission d'un sentiment d'insécurité des parents à leurs enfants. Par conséquent, lors de leur entrée à l'école, les enfants, vulnérables, se trouvent dans « *un clivage entre le monde du dedans (la famille) et le monde du dehors (l'école)* » (Moro M. R., 2010) qui se traduit dans un « *conflit silencieux* » (Deshays, 1990).

Le délai constaté entre le début des troubles (vers 4 ans) et la prise en charge est d'environ deux à trois ans (Bensekhar-Bennabi, 2010). En effet, la timidité de ces enfants et leur non maîtrise de la langue de l'école induisent une certaine tolérance de l'entourage. Le trouble s'installe alors insidieusement, le traitement n'intervenant que lorsque des difficultés scolaires apparaissent.

Selon le DSM IV, le mutisme sélectif n'a pas de lien avec le développement du langage et il n'est donc pas classé dans les « *troubles de la communication* » mais dans les « *autres troubles de la première enfance* ». Néanmoins, si la prise en charge est tardive, le fait de ne pas parler en milieu scolaire finit par engendrer un décalage dans les apprentissages linguistiques et aboutit inévitablement à un **retard de langage**.

Les **prévalences** des troubles du langage de l'enfant bilingue sont **identiques** à celles des enfants monolingues. Chez l'enfant bilingue, ils affectent ses **deux langues**. A l'inverse si les troubles ne sont mis en évidence que dans la **langue du pays d'accueil**, on pourra alors envisager la présence d'un trouble dû à des **difficultés liées la situation migratoire** (Sanson,

2012). Pour évoquer un trouble du langage chez l'enfant, les orthophonistes doivent se baser non seulement sur les aspects développementaux universels mais également sur les caractéristiques spécifiques aux enfants bilingues, notamment en termes de structure des langues.

Résumé

Les enfants bilingues peuvent être atteints des mêmes troubles du langage que les enfants monolingues.

Cependant, les difficultés d'acquisition d'une L2 peuvent être confondues avec des altérations linguistiques d'ordre pathologique. Il importe donc de tenir compte d'un certain nombre de facteurs liés au développement typique du langage bilingue tels que la durée d'exposition et la typologie des langues avant de conclure à un trouble du langage.

Par ailleurs, le mutisme sélectif est une pathologie qui touche essentiellement les enfants de migrants.

B – Le bilan du langage oral de l'enfant bilingue précoce

Le Dictionnaire d'Orthophonie décrit le bilan orthophonique de la manière suivante : « *Relevant officiellement de la compétence des orthophonistes depuis 1983, c'est l'acte initial indispensable à toute décision thérapeutique, qui permet à l'orthophoniste, à l'aide d'un entretien (observation, écoute du patient et de son entourage familial) et de l'anamnèse, au moyen d'épreuves et d'outils d'évaluation (tests), de poser un diagnostic d'un trouble (de la communication, du langage oral ou écrit, de la parole, de l'articulation ou de la voix, etc.) et de juger de la nécessité immédiate ou différée d'une rééducation* » (Brin-Henry, F., et al., 2004).

Lors du bilan de langage oral, l'orthophoniste sera donc amené à :

- établir la liste des compétences et déficits linguistiques en quantifiant les éventuels retards par **comparaison des performances de l'enfant à celles de sa population de référence** ;
- décrire le fonctionnement langagier de l'enfant ;
- émettre des hypothèses explicatives au sujet de l'étiologie des dysfonctionnements (Pasquet, F., Khomsi, A., 2007).

L'objectif de cette démarche est de déterminer la présence du trouble du langage oral et le cas échéant sa nature et enfin, d'élaborer un projet individualisé de prise en charge.

1- L'entretien anamnestique

L'entretien débutant la consultation permet à l'orthophoniste de recueillir les motifs de consultation et les inquiétudes du patient et de sa famille.

L'anamnèse consiste à collecter des informations diverses pouvant avoir une influence sur le langage de l'enfant. Elle renseigne l'orthophoniste sur la composition de la famille, le développement de l'enfant, de la grossesse au jour de la consultation au niveau psychomoteur et linguistique. D'autres domaines comme l'acquisition de la propreté, l'alimentation et les antécédents médicaux sont explorés. Ces éléments peuvent permettre d'élaborer des hypothèses explicatives concernant les troubles.

Dans le cadre du bilinguisme, il s'agit de recueillir des **renseignements supplémentaires concernant l'histoire langagière** du patient. Ils englobent les contextes d'acquisition et d'usage des langues mais également des aspects d'ordre affectif.

En ce qui concerne les **contextes d'acquisition et d'usage des langues**, il est important de prendre connaissance :

- des langues en présence dans l'environnement de l'enfant (langue de la mère, du père, de la fratrie et de la famille élargie) ;
- de leur fréquence d'usage ;

- des conditions d'acquisition de la L2 (âge, étapes de développement, période de mutisme) ;
- du niveau de compréhension et d'expression de l'enfant en L1 ;
- des pratiques littéraires ou culturelles en langue d'origine.

En ce qui concerne les **aspects affectifs**, il est pertinent de recueillir des informations sur :

- l'histoire de la migration (ancienneté, conditions, successivité des pays de résidence). Il s'agit d'apprécier le caractère traumatique de la migration ;
- le ressenti de la famille, de l'enfant et de l'entourage social concernant le bilinguisme (est-il considéré comme un avantage ?) ;
- les représentations de la famille concernant les langues en présence afin d'appréhender la valeur accordée à chaque langue par celle-ci.

L'entretien doit permettre de situer le contexte linguistique du patient et de déterminer de quelle façon cet enfant est bilingue. S'agit-il d'un bilinguisme simultané ou successif ? Additif ou soustractif ? La pratique des langues est-elle équilibrée ou une langue est-elle dominante ?

Cependant, certaines difficultés peuvent se présenter lors de cet entretien. La première peut se trouver au niveau linguistique. En effet, l'orthophoniste peut ne pas parler la langue de la famille ce qui rend difficile les échanges et le recueil d'informations précises. Dans ce cas, des **questionnaires parentaux** peuvent permettre de recueillir des informations sur le développement du langage des enfants. Le Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes/Logopèdes de l'Union Européenne propose des questionnaires en dix langues (en danois, anglais, estonien, français, allemand, grec, italien, russe, portugais et turc) qui sont constitués de questions fermées. Ils couvrent trois tranches d'âge de 18 mois à 4 ans et demi (CPLOL, 2013).

Les difficultés peuvent également se situer au niveau culturel. En effet, chaque culture possède ses propres pratiques au niveau communicationnel. Ainsi, certaines attitudes des familles peuvent être comprises comme un manque de coopération ou une volonté de dissimuler des informations. Par exemple, Brauneis (1997) explique que dans certaines

cultures, il est impossible d'admettre les « défauts » d'un membre de la famille. Aussi, il peut être naturel pour certains de répondre en fonction de ce qu'ils pensent que le professionnel veut savoir car il est important dans leur culture d'être d'accord avec celui-ci. A l'inverse, l'orthophoniste peut avoir des attitudes qui peuvent être interprétées de manière erronée par la famille. Aussi, Tinelli (cité par Delamotte et Akinci, 2012) précise par exemple qu'une incompréhension peut exister entre orthophoniste et famille migrante dans la mesure où l'orthophonie n'existe pas dans certains pays et peut donc être assimilée à du « soutien scolaire ».

2- L'évaluation quantitative

Toute **évaluation des compétences langagières** d'un patient comporte un **versant quantitatif** qui s'appuie sur des tests et un **versant qualitatif** qui fait appel à une appréciation d'ordre clinique.

a- Les caractéristiques des tests

Les tests permettent d'évaluer le niveau de compétence linguistique en proposant à l'enfant des tâches dans les domaines de la compréhension ou de l'expression orale et en comparant ses scores à une norme. Ils ont pour but de **quantifier les phénomènes observés pour les comparer à cette norme** (Hamers, J.F., Blanc, M., 1983).

Selon Rondal (2003), un test doit présenter plusieurs caractéristiques et qualités psychométriques :

- la **standardisation** indique que les conditions de passation et de corrections d'une tâche doivent être communes à tous les sujets. Ceci réduit les variations d'un clinicien à l'autre et d'une passation à l'autre ;
- la **normalisation** (ou étalonnage) permet de construire des références normées de performances. Ces normes sont limitées dans l'espace et dans le temps. En effet, elles ne sont valables que pour la population dont a été tiré l'échantillon d'étalonnage ;

- la **validité** concerne le rapport entre « ce que le test mesure et ce qu'il est censé mesurer ». En d'autres termes elle permet de limiter les interprétations à ce qui est mesuré ;
- la **fiabilité** (ou fidélité) assure une stabilité des résultats obtenus ;
- la **sensibilité** renvoie à son pouvoir discriminatif c'est-à-dire sa capacité à différencier les sujets.

b- Les différentes modalités de l'évaluation quantitative en contexte bilingue

Evaluation des deux langues

De nombreux auteurs préconisent une **évaluation des compétences linguistiques dans les deux langues du patient bilingue** (Grech, H. , Dodd, B., 2007). En effet, cette méthode permet d'obtenir une évaluation complète et globale du langage et ainsi de poser de manière fiable un diagnostic de trouble du langage. Cependant, il représente aussi **le mode d'évaluation le plus difficile à mettre en œuvre**. En effet, l'orthophoniste doit d'une part, maîtriser les deux langues du patient et d'autre part, posséder des tests normés dans ces deux langues. C'est le cas de figure idéal mais extrêmement rare compte tenu de la grande variété de langues susceptibles de se présenter lors d'une évaluation du langage oral.

Evaluation de la langue première

Le Centre du Langage du Service de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent d'Avicenne a créé un outil de recherche, **l'ELAL d'Avicenne** (Evaluation Langagière pour Allophones et Primoarrivants). Son objectif est **d'évaluer la langue première** et de mettre en évidence les facteurs en jeu dans l'acquisition du langage (Wallon, E. et al., 2008). Néanmoins, il exige la présence d'un chercheur pratiquant la L1 ou d'un interprète.

Caesar (2007) cite de nombreuses études qui ont montré la fiabilité des **questionnaires parentaux dans l'évaluation des troubles du langage chez les enfants bilingues**. En effet, certains questionnaires permettent non seulement de recueillir des informations concernant

l'histoire langagière de l'enfant mais également de procéder à une évaluation de celle-ci quand aucune autre mesure standard n'existe et ainsi identifier les enfants atteints d'un trouble du langage. C'est le cas du **questionnaire ALDeQ** (*Alberta Language Development Questionnaire*) élaboré par Paradis et al. (2010). Utilisable en plusieurs langues, il permet de prendre en compte le développement, le statut et les phénomènes d'attrition de la L1. Il a été validé pour discriminer les enfants TSL bilingues des enfants non atteints.

Evaluation de la langue seconde

L'utilisation sur des sujets bilingues de tests orthophoniques normés sur une population d'enfants monolingues ne respecte pas tous les critères des tests. D'une part, la **normalisation** exige qu'un test ne soit applicable qu'aux sujets appartenant à la **population de référence**. Compte tenu des caractéristiques linguistiques particulières des enfants bilingues, leurs performances ne peuvent pas être comparées aux normes des tests en vigueur étalonnés sur une **population principalement monolingue**. D'autre part, on peut se questionner sur la **validité** de ces tests « monolingues » appliqués aux bilingues. En effet, la compétence linguistique d'un enfant bilingue ne se résumant pas à la somme des deux compétences monolingues (Grosjean, 2010), les interprétations devraient se limiter à ce qui est réellement mesuré, à savoir une partie de la compétence de l'enfant bilingue. Le testeur ne peut donc pas étendre ses conclusions aux compétences linguistiques globales du patient.

De plus, de nombreux auteurs soulignent que **les enfants en situation de bilinguisme successif obtiennent des scores en deçà des attentes pour leur âge dans des tests mesurant le développement langagier** (Paradis et al., 2005 ; Caesar, 2007). En outre, l'étude de Chalumeau et Efthymiou montre un **effet de la durée d'exposition à la langue** et de la **typologie des langues** en présence sur l'évaluation des compétences en français, langue seconde. En effet, selon eux, **deux années de contact avec la langue française** par la voie de la scolarisation semblent suffire aux enfants bilingues locuteurs d'une langue typologiquement proche (le portugais) pour **rattraper leur retard d'acquisition du français** par rapport aux enfants monolingues francophones du même âge.

Un réétalonnage de ces tests sur une population d'enfants bilingues semble donc être une solution intéressante. Plusieurs études ont d'ailleurs montré **la pertinence de ces**

réévaluations en contexte bilingue. Par exemple, la passation de la Batterie ELO (Evaluation du Langage Oral de Khomsi) auprès de 441 enfants à la Réunion a mis en évidence des disparités importantes entre les évaluations métropolitain et insulaire. Grâce aux résultats de cette étude, les orthophonistes réunionnais disposent d'une « *évaluation standardisée fiable* » (Mercier, S., Hamon, N., 2012). En effet, selon la Haute Autorité de Santé, un bilan orthophonique doit être réalisé en cas de suspicion de trouble du langage grâce « *à des épreuves évaluées dans la population générale* ». Ces recommandations stipulent la nécessité de « *compléter le recueil de données afin d'établir des normes dans différentes populations d'enfants (e.g. selon le niveau socioculturel, la ville et la campagne, le bilinguisme)* » (ANAES, 2001).

3- L'évaluation qualitative

L'évaluation qualitative est fondée sur une **approche clinique** du patient qui se base notamment sur l'observation des interactions verbales. Elle permet d'apprécier les aspects plus pragmatiques du langage et les attitudes de l'enfant dans un contexte communicationnel plus naturel que celui exigé par les épreuves d'un test. Afin d'analyser les productions, l'orthophoniste doit se référer à ses connaissances sur le développement du langage bilingue et sur la typologie des langues en présence. En effet, cela lui permet de déterminer l'influence sur le langage des mélanges des langues, des phénomènes de transferts et d'interférences. Cette observation peut être établie à partir du langage spontané de l'enfant et de situations de jeux.

Cette part de l'analyse du praticien est constitutive de tout bilan. Cependant, dans un contexte bilingue, elle peut également **pallier le manque d'outil normalisé**. En effet, si l'orthophoniste parle les deux langues du patient, ce procédé lui permettra d'évaluer le niveau de compétence en L1 et donc de repérer la présence d'un trouble du langage dans cette langue.

En revanche, si l'orthophoniste ne pratique pas la L1, il peut avoir recours à un **interprète**. Cette personne peut faciliter les échanges lors de l'anamnèse et relever les formes incorrectes dans la langue. Enfin, il peut être une ressource importante en matière de connaissances sur la typologie de la langue et les pratiques culturelles de la communauté en

question. Cependant, l'interprète est un tiers et sa présence peut mettre le patient ou sa famille en situation inconfortable.

Cette appréciation clinique permet de pondérer les résultats aux tests mais également d'appréhender de manière plus globale le fonctionnement langagier de l'enfant.

Résumé

Chaque étape du bilan de langage oral d'un enfant bilingue est soumise à des contraintes spécifiques.

Lors de l'anamnèse, des informations supplémentaires doivent être recueillies au sujet de l'histoire langagière et des pratiques linguistiques de l'enfant et de sa famille. Pourtant, le relevé de ces données peut être entravé par des difficultés communicationnelles d'ordre linguistique ou culturel.

L'évaluation quantitative est également rendue difficile par le manque d'outils standardisés sur une population de référence bilingue.

L'évaluation qualitative exige aussi des conditions difficiles à mettre en œuvre telles que la connaissance de la langue d'origine ou le recours à un interprète.

Les questionnaires parentaux peuvent apporter une aide dans ces différentes phases du bilan mais ne fournissent pas de données chiffrées permettant de comparer les performances langagières à une norme.

Donc, le diagnostic des troubles du langage oral requiert une bonne connaissance des spécificités du langage des enfants bilingues et notamment de la grande hétérogénéité que ce groupe représente. Une méconnaissance du développement typique de leur langage entraîne une sous-identification des troubles du langage. En effet, certains parents ou professionnels peuvent attribuer à tort les altérations linguistiques au bilinguisme de l'enfant et ainsi retarder

la prise en charge orthophonique. De plus, l'évaluation du langage des enfants bilingues est difficile à mettre en œuvre notamment par un manque d'outils adaptés. Il conviendrait de tester les deux langues de l'enfant ou de comparer ses performances en L2 à une norme issue d'une population de référence. En effet, l'utilisation de norme monolingue dans l'évaluation engendre une sur-identification des troubles du langage chez les enfants bilingues.

PROBLEMATIQUE – HYPOTHESES

L'évaluation des compétences linguistiques est indispensable dans la pratique orthophonique afin de poser un diagnostic fiable et de respecter les exigences de la Haute Autorité de Santé. Devant la complexité du bilinguisme et la grande hétérogénéité de cette population, l'évaluation et donc la pose d'un diagnostic sont des exercices difficiles. Tous les auteurs sont d'accord sur le fait qu'évaluer une seule langue chez un bilingue ne rend pas compte de ses compétences langagières. Néanmoins, l'évaluation des deux langues est difficilement réalisable : les orthophonistes ne peuvent maîtriser toutes les langues qu'ils sont amenés à rencontrer ni disposer des tests correspondants. En France métropolitaine, le bilan orthophonique se centre donc souvent sur les compétences linguistiques en français qui n'est que la langue seconde de l'enfant. Or, les tests à la disposition des orthophonistes sont normés sur une population essentiellement monolingue. De ce fait, ils ne sont pas applicables aux enfants bilingues car, dans ce cadre, les qualités de normalisation et de validité de ces tests ne sont pas respectées. En effet, l'évaluation doit être basée sur la comparaison à une norme établie sur une population contrôle. Le développement et le fonctionnement du langage des enfants bilingues précoces étant différents de celui des enfants monolingues, leurs résultats à ces tests sont souvent nettement inférieurs.

Aussi, Chalumeau et Efthymiou (2010) montrent que deux années de contact avec la langue française suffisent aux enfants bilingues, locuteurs d'une langue proche typologiquement de la langue seconde, pour rattraper leur retard d'acquisition du français par rapport à leurs pairs monolingues francophones. Ceci montre l'effet de la typologie des langues en présence et du temps d'exposition sur le développement des compétences langagières en langue seconde.

Un travail de réétalonnage de la batterie ELO a été effectué en contexte bilingue à la Réunion et a montré sa pertinence puisque de nouvelles grilles d'étalonnage ont été validées.

Au regard de tous ces éléments, nous nous sommes demandés pourquoi un tel réétalonnage sur une population bilingue n'avait pas été effectué en France métropolitaine

alors que le manque d'outils standardisés est souvent mentionné dans les études portant sur le développement langagier des enfants bilingues (Bedore et Peña, 2008 ; Decool-Mercier, 2012).

L'étalonnage de cette batterie sur cette population serait-il significativement différent de l'étalonnage actuel ? Si une différence est observée, s'estompe-t-elle avec une augmentation de la durée d'exposition ? Quels sont les facteurs qui influencent les variations langagières chez les sujets bilingues ?

Pour répondre à ces questions, nous proposons d'observer les résultats obtenus par des enfants bilingues précoces à un test de langage oral très utilisé par les orthophonistes en France, la Batterie d'Evaluation du Langage Oral de A. Khomsi. Et nous émettons les deux hypothèses suivantes :

- hypothèse 1 : les scores des enfants bilingues précoces seraient significativement inférieurs à ceux des enfants monolingues ;
- hypothèse 2 : cette différence de résultats entre enfants monolingues et enfants bilingues serait significativement plus importante chez les enfants scolarisés en MSM que chez les enfants scolarisés en CP.

Nous proposons également d'observer l'influence de facteurs liés à l'histoire langagière et aux pratiques linguistiques de l'enfant et de sa famille sur les performances langagières. Les données recueillies grâce aux questionnaires parentaux nous permettront de montrer quels éléments d'ordre sociolinguistique ont un impact sur les compétences linguistiques des enfants bilingues.

Notre étude a donc pour objectif d'améliorer l'évaluation des enfants bilingues précoces sur le versant quantitatif ainsi que sur le versant qualitatif, par la prise en compte de l'influence des facteurs sociolinguistiques. Il s'agit, en effet, de montrer la non pertinence de l'utilisation de tests normés sur une population monolingue et l'intérêt d'avoir une connaissance la plus complète possible de tous les éléments affectant le développement du langage de l'enfant bilingue. Le but ultime est donc de faciliter la pose de diagnostic de trouble du langage oral chez l'enfant bilingue.

PARTIE PRATIQUE

I- METHODOLOGIE

A- La population

1- Les critères d'inclusion et d'exclusion

Nous avons établi des critères d'inclusion et d'exclusion en ciblant des enfants bilingues précoces nés en France ou à l'étranger dont le développement est normal.

Critères d'inclusion :

- Enfants issus de couples dont la langue maternelle n'est pas le français ;
- Enfants scolarisés en MSM – GSM – CP.

Critères d'exclusion :

- Enfants avec troubles sensoriels, intellectuels, psychologiques ou émotionnels ;
- Enfants ayant redoublé une classe ;
- Enfants suivis en orthophonie ;
- Enfants dont un des parents est français.

2- L'échantillon

Pour réaliser notre étude, nous avons constitué un échantillon de 46 enfants. Nous détaillerons la composition de notre échantillon à l'aide :

- d'un tableau comportant les informations concernant les effectifs et le nombre de filles et de garçons par classe. Ce tableau précise également le pourcentage d'enfants uniques et d'aînés dans la fratrie ;
- d'un tableau indiquant les moyennes d'âges par classe comparées à celui de l'étalonnage initial de la Batterie E.L.O. ;
- d'un graphique représentant le nombre d'enfants scolarisés en Zone d'Education Prioritaire (ZEP) ou non ;
- d'un graphique présentant les langues d'origine des enfants de notre échantillon

- et enfin, d'un graphique exposant la fréquence de contact avec le français avant l'âge de 3 ans.

Nous nous étions fixés un objectif de 20 enfants par classe. Nous avons atteint cet effectif pour la classe de MSM et l'avons seulement approché pour les CP. En revanche, pour les GSM, nous n'avons pu recruter que 8 enfants.

La proportion entre filles et garçons est parfaitement respectée pour la classe de CP tandis que les filles sont surreprésentées dans la classe de MSM (65%), tout comme les garçons dans la classe de GSM (62,5 %). Les enfants uniques et les aînés représentent la moitié de notre population pour les classes de MSM et de CP alors que les puînés sont plus nombreux dans le groupe GSM.

Classes	Effectifs	Nombres de filles	Nombres de garçons	Enfants uniques et aînés
MSM	20	13	7	55%
GSM	8	3	5	38%
CP	18	9	9	50%

MSM : Moyenne Section de Maternelle ; GSM : Grande Section de Maternelle ; CP : Cours Préparatoire.

Tableau 1 : Effectifs, nombres de filles et de garçons et proportion d'enfants uniques et d'aînés par classe (en %)

Nous avons mené notre expérimentation en juin et juillet, soit en fin d'année scolaire, alors que l'étalonnage initial de la Batterie E.L.O. a été effectué en septembre et décembre, soit en début d'année scolaire. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de comparer les résultats des enfants de chaque classe à la classe supérieure comme le conseille A. Khomsi (2001).

Ainsi, par souci de clarté méthodologique, lorsque nous emploierons le terme de MSM pour les enfants bilingues et monolingues, il conviendra de garder à l'esprit que notre comparaison sera établie en réalité sur la classe supérieure monolingue, soit les GSM. Ce raisonnement sera appliqué pour nos trois niveaux.

Cette procédure permet de réduire les différences de moyennes d'âge entre bilingues et monolingues. Néanmoins, les enfants de notre échantillon sont en moyenne plus jeunes que l'étalonnage initial de :

- 3 mois pour les MSM
- 5 mois pour les GSM
- 4 mois pour les CP

Moyennes d'âges / Classes	Notre échantillon	Echantillon initial E.L.O.	Différences de moyennes d'âge (même classe)	Différences de moyennes d'âge (classe supérieure)
MSM	5 ans	4 ans et 3 mois	9 mois	3 mois
GSM	5 ans et 10 mois	5 ans et 3 mois	7 mois	5 mois
CP	6 ans et 11 mois	6 ans et 3 mois	8 mois	4 mois
CE1	X	7 ans et 3 mois	X	

Tableau 2 : Comparaison par classe des moyennes d'âge de notre échantillon à celles de l'étalonnage initial

L'étalonnage initial de la Batterie ELO a été effectué auprès d'enfants scolarisés dans des établissements bénéficiant d'un réseau d'aide. Dans notre échantillon, seuls 35% des enfants sont scolarisés en Zone d'Education Prioritaire (ZEP).

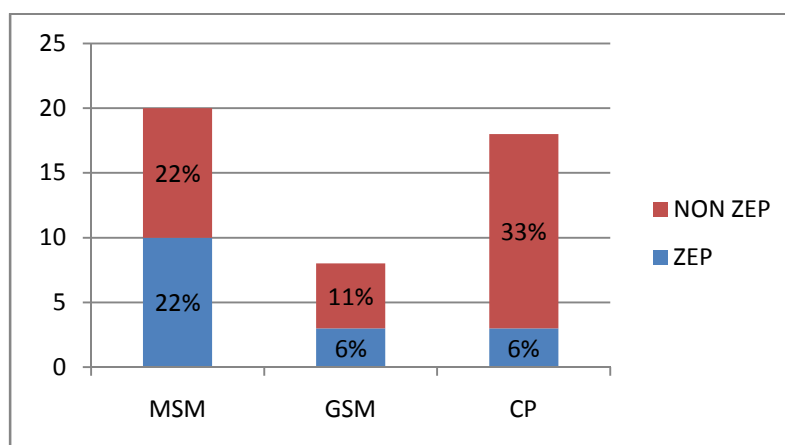


Figure 1 : Répartition des enfants scolarisés en ZEP par classe (en%)

La classification des enfants de notre échantillon selon la classe socioprofessionnelle des parents (en optant pour celle qui est la plus élevée dans le couple) nous indique une forte représentation de classe « employés » (43%). Les « cadres et professions intellectuelles supérieures » concernent 17%. Les autres catégories (« artisans, commerçants », « professions intermédiaires », « ouvriers ») sont représentées dans des proportions inférieures à 15%.

La grande majorité des enfants (57%) ont au moins un de leurs parents qui a suivi des études post-baccalauréat. Seul un enfant a des parents dont la scolarité s'est limitée à l'école primaire (à l'étranger). La plupart des parents ont été scolarisés à l'étranger. Afin d'obtenir des données comparables, nous avons donc établi des équivalences. Pour cela, nous nous sommes basés sur le nombre d'années études, le type de formation et les correspondances faites par les parents entre le système scolaire de leur pays d'origine et le système français.

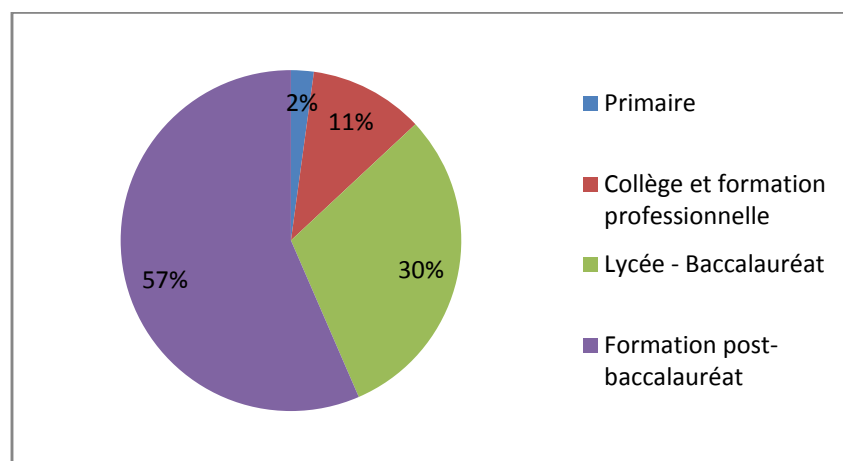


Figure 2 : Répartition des enfants selon le niveau d'études des parents (en %)

Quatorze langues sont représentées dans notre échantillon. 39% des parents ont pour langue d'origine l'arabe. Nous avons constitué 3 groupes de langues :

- langues indo-européennes et romanes : espagnol, italien, portugais, roumain ;
- langues indo-européennes non romanes : albanais, allemand, anglais, bulgare et russe ;
- langues non indo-européennes : arabe, berbère, haoussa, turc, vietnamien.

Le premier groupe de langue sera considéré comme très proche typologiquement du français, le deuxième comme moins proche et le troisième comme éloigné.

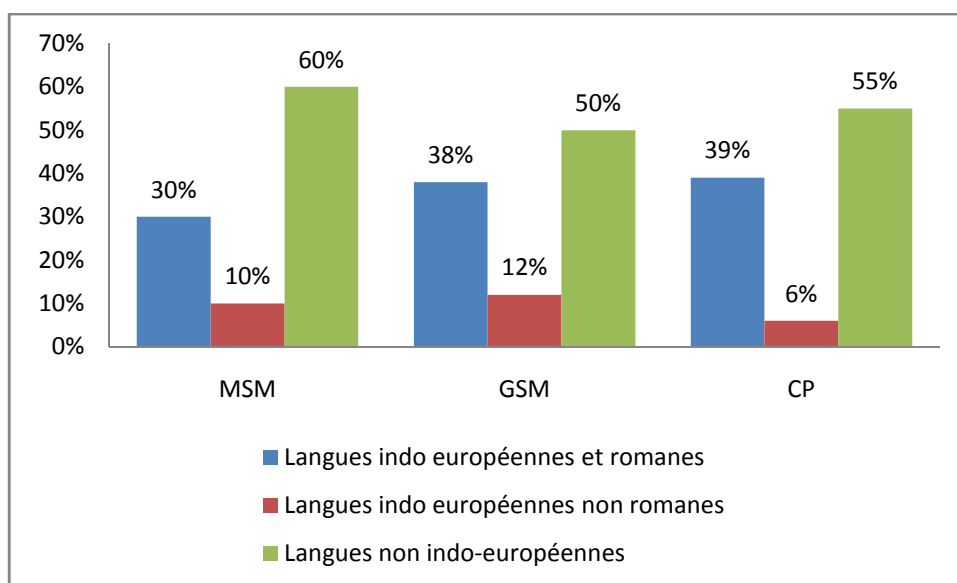


Figure 3 : Répartition des langues d'origine selon leur proximité avec le français par classe (en %)

Les langues typologiquement proches du français (indo-européennes et romanes) représentent environ un tiers de notre échantillon. Les langues indo-européennes non romanes sont sous-représentées alors que les langues typologiquement éloignées (non indo-européennes) sont sur-représentées. La proportion de chaque groupe de langues est représentée de manière quasi équivalente pour chaque classe.

Grâce au questionnaire parental, nous avons pu relever la fréquence de contact avec le français des enfants avant l'âge de 3 ans. Ainsi, nous avons pu déterminer si les enfants étaient des bilingues successifs typiques ou des bilingues simultanés. Nous avons considéré comme « successifs », les enfants n'ayant « jamais » ou « rarement » eu de contact avec le français avant 3 ans. Les enfants bilingues simultanés sont ceux qui ont « parfois », « souvent » ou « toujours » été en contact avec le français avant l'âge de 3 ans. Ainsi, bien que les deux parents soient d'origine étrangère et nés à l'étranger, seuls 30% des enfants de notre échantillon peuvent être considérés comme des bilingues successifs « typiques ». Et 70% des enfants de notre échantillon sont des bilingues simultanés.

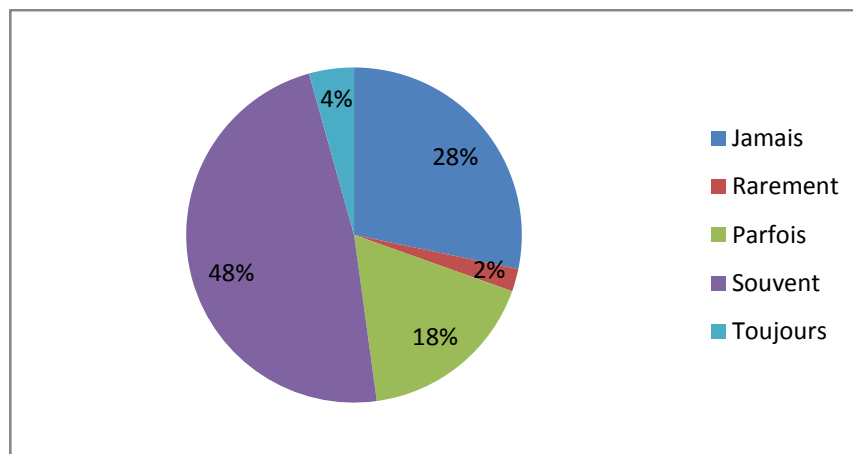


Figure 4 : Fréquence de contact avec le français avant l'âge de 3 ans

Le graphique ci-dessous présente la durée d'exposition au français des enfants de notre échantillon pour chaque classe.

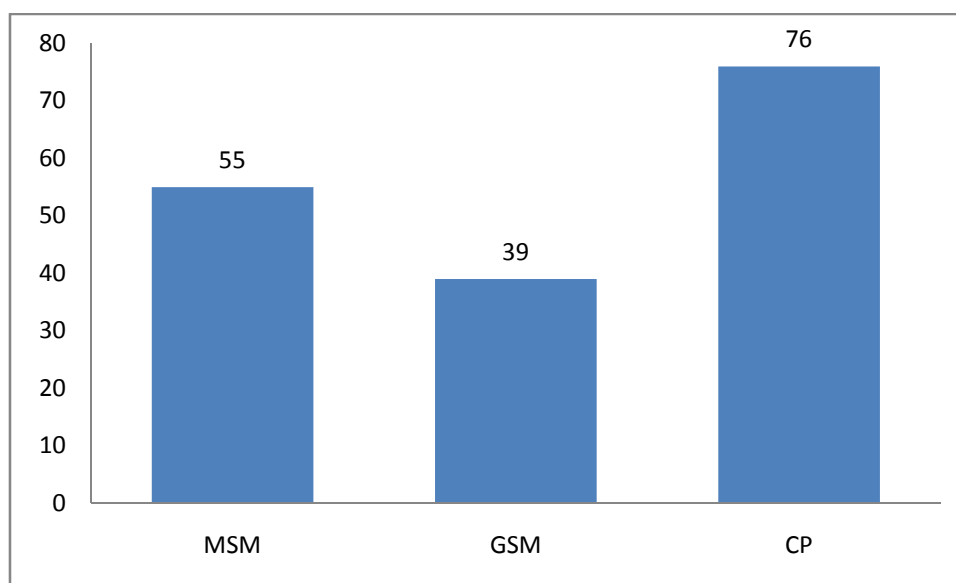


Figure 5 : Durée d'exposition au français pour chaque classe (en mois)

Nous constatons que la durée d'exposition au français est de 55 mois en moyenne pour les enfants de MSM. Elle est plus courte de 16 mois chez les enfants de GSM. En effet, certains enfants de ce groupe sont d'immigration plus récente. Les enfants de CP bénéficient d'une durée d'exposition au français de 76 mois soit 19 mois de plus que les enfants de MSM.

B- Le matériel d'expérimentation

1- Le questionnaire parental

Le questionnaire parental Beyrouth-Tours a été adapté dans le cadre de l'action COST ISO804 (*Language Impairment in a Multilingual Society*) à partir du questionnaire ALDeQ créé par Paradis (2010). Nous avons utilisé la version courte de ce questionnaire que nous avons adapté en fonction du contexte linguistique des enfants bilingues précoces. Il est présenté en annexe. Il a été complété par nos soins avec le ou les parents présents. Il nous a permis d'une part, de contrôler si les enfants répondaient à nos critères d'exclusion et d'inclusion et, d'autre part, de recueillir les informations concernant l'histoire langagière de l'enfant et les pratiques linguistiques de l'entourage de l'enfant. Ces éléments sont utiles pour mettre en évidence des variables explicatives concernant le développement langagier des enfants bilingues. Ce questionnaire est composé de cinq parties.

La première partie permet de recueillir des informations générales sur l'enfant : ses date et lieu de naissance, la date d'arrivée dans le pays si le pays de naissance ne correspond pas au pays de résidence, le rang dans la fratrie et la composition de la fratrie (dates de naissance, prénoms, sexes).

La deuxième partie est centrée sur l'histoire précoce de l'enfant : les complications éventuelles durant la grossesse, le poids de naissance, le développement de la marche, du langage, les antécédents médicaux, la fréquence de contact avec les langues 1 et 2 avant l'âge de 3 ans et l'âge de contact avec ces langues.

La troisième partie s'intéresse aux langues utilisées entre l'enfant et ses interlocuteurs (parents, adultes prenant régulièrement soin de lui, fratrie, etc.). Cette partie renseigne également sur la fréquence d'usage des langues, sur le niveau de langage de l'enfant en langue 1, sur d'éventuels cours de langue 1. Nous avons également souhaité demander aux parents s'ils avaient déjà reçu comme conseils de consulter un orthophoniste ou d'arrêter de parler la langue 1 avec leur enfant.

La quatrième partie concerne les informations sur les parents (pays de naissance, activités professionnelles, niveau d'études) et les langues qu'ils parlent entre eux.

La cinquième partie permet de recueillir des informations sur les difficultés éventuellement rencontrées par la fratrie ou les parents en ce qui concerne la scolarité, le langage écrit, la compréhension et l'expression orales.

2- La batterie d'Évaluation du Langage Oral de A. Khomsi

La batterie d'Évaluation du Langage Oral de A. Khomsi permet d'évaluer les compétences langagières des enfants de 3 à 10 ans. Ce test est rapide (environ 30 mn), facile d'utilisation et largement répandu auprès des orthophonistes. Notre étude a reçu l'accord de l'éditeur (les éditions ECPA) au nom de l'auteur (A. Khomsi). Un exemplaire de la batterie nous a également été prêté par l'éditeur pour l'évaluation des enfants.

Les compétences langagières sont évaluées grâce à six épreuves qui donnent lieu à des scores et sous-scores dont nous avons retenus les sept principaux :

- le lexique en compréhension par une tâche de désignation d'image (LexR)
- le lexique en expression par une tâche de dénomination à partir d'images (LexP)
- les aptitudes articulatoires et phonologiques par la répétition de mots (RepM)
- la morphosyntaxe en compréhension par désignation d'images (compréhension immédiate, CI et compréhension globale, CG)
- la morphosyntaxe en expression par une tâche de répétition d'énoncés (RepSyn) pour les enfants de maternelle et par une tâche de complétion de phrases pour les enfants plus âgés (MorSyn).

C- La procédure

1- Le recrutement

Les enfants ont été essentiellement recrutés par l'intermédiaire des centres de loisirs, accueils périscolaires et centres socio-culturels. Nous avons contacté 58 centres répartis dans la communauté urbaine de Bordeaux. Nous leur avons expliqué l'objet de notre étude, les critères d'inclusion et d'exclusion retenus et la procédure. Ainsi, les centres ayant permis le

recrutement des enfants se situent sur les communes de Bordeaux, Bruges, Cenon, Lormont, Mérignac et Talence.

2- Les conditions de passation

Les parents ont été rencontrés à leur domicile ou sur les lieux d'accueil des enfants, dans lesquels une salle calme a été mise à notre disposition. Nous avons débuté par le questionnaire parental, ce qui permettait à l'enfant de s'habituer à notre présence. La durée de l'entretien avec les parents a varié entre 30 minutes et 1h30. Ensuite, nous avons procédé à l'évaluation de l'enfant avec le test ELO pour une durée de 30 minutes environ. Les consignes et les cotations initiales du test ont été reprises à l'identique.

3- Méthode d'analyse statistique

Nous avons ensuite procédé à la cotation du test et avons regroupé ces résultats et les données recueillies à l'aide du questionnaire parental, dans un tableau Excel récapitulatif. Pour la comparaison entre enfants bilingues et monolingues, nous avons calculé les écarts types par rapport à la moyenne de l'étalonnage initial.

Compte-tenu du faible échantillon de sujets dans chaque groupe, nous avons eu recours à des tests non paramétriques pour la suite de l'étude. Nous avons donc utilisé les tests U et Z de Mann Withney Wilcoxon pour les comparaisons de moyennes. En ce qui concerne le test U , la valeur de p obtenue permet de conclure à une différence significative si $p < 0,05$. En ce qui concerne le test Z , on peut conclure à une différence significative si $|t'| > t_{k', : \alpha/2}$.

II- RESULTATS

A- Vérification de l'hypothèse 1

Les scores des enfants bilingues précoces seraient significativement inférieurs à ceux des enfants monolingues.

Pour vérifier cette hypothèse, pour chaque épreuve et chaque classe, nous avons :

- comparé les scores moyens des enfants bilingues à ceux des enfants monolingues en calculant les écarts types par rapport à l'étalonnage initial ;
- appliqué le test Z de Mann Withney Wilcoxon afin de vérifier la significativité des différences observées ;
- calculé le pourcentage d'enfants ayant des scores dans la zone critique et dans la zone pathologique ;
- comptabilisé le nombre d'enfants ayant au moins deux épreuves dans la zone pathologique ainsi que le nombre d'épreuves que ces derniers avaient chutées faiblement ou fortement.

a- Scores moyens et écarts types par rapport à l'étalonnage initial

Nous avons calculé les écarts types par rapport à l'étalonnage initial pour chaque épreuve et chaque classe. Nous présentons les résultats dans le tableau 3 ci-dessous.

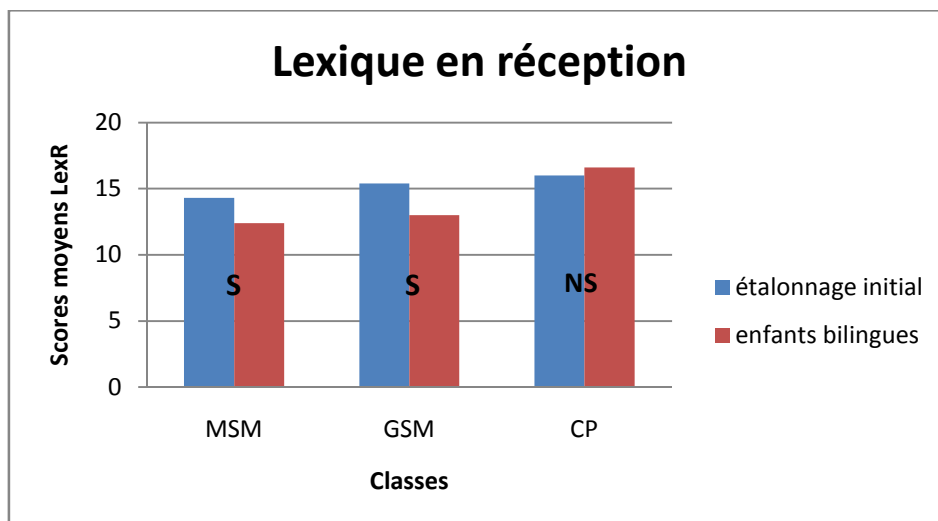
		LexR	LexP	RepM	CI	CG	RepSyn	MorSyn
MSM	m	12,40	16,25	23,05	9,80	13,55	6,25	6,55
	ET	-0,70	-1,69	-0,56	-0,29	-1,16	-1,83	-1,27
GSM	m	13,00	20,00	25,63	11,38	17,38	X	7,50
	ET	-1,09	-1,76	-0,85	-0,63	-1,07	X	-2,13
CP	m	16,61	27,28	30,11	15,22	20,06	X	14,39
	ET	0,29	-1,01	-0,09	-0,27	0,35	X	-0,87

Tableau 3 : Moyennes des scores des enfants bilingues et écarts types par rapport aux moyennes de l'étalonnage initial par classe et par épreuve

Nous constatons que la majorité des performances des enfants bilingues sont en dessous de la norme exceptées la compréhension lexicale (LexR) et la compréhension syntaxique globale (CG) pour les enfants de CP. Les scores les plus chutés concernent les enfants de maternelle et les épreuves testant l'expression lexicale et syntaxique (LexP, RepSyn et MorSyn). En revanche, l'épreuve testant la phonologie (RepM) est en dessous de la norme mais avec des écarts moins marqués.

b- Comparaison des scores moyens par épreuve

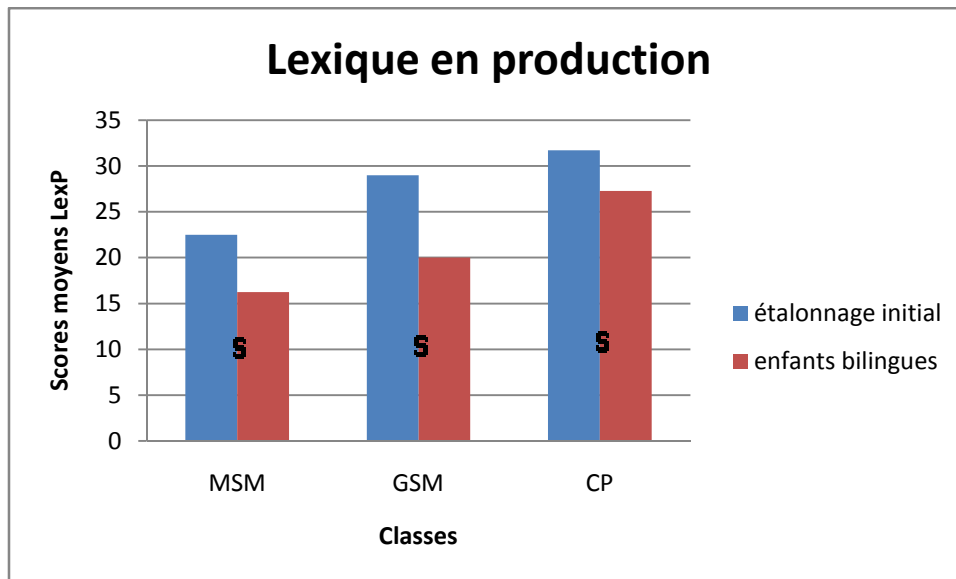
Concernant les tableaux suivants, les valeurs $|t'|_0|$ et $t_{k', \alpha/2}$ permettant de déterminer la significativité des différences se trouvent en annexe p 104.



S : différence significative ; NS : différence non significative

Figure 6 : Comparaison des scores moyens des enfants bilingues par rapport à l'étalonnage initial par classe pour le lexique en réception

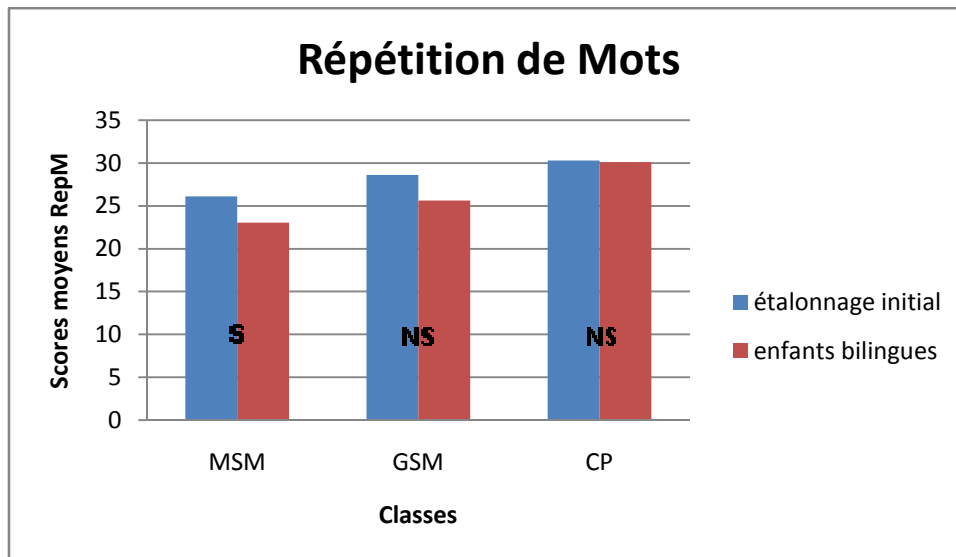
Nous constatons que les enfants de maternelle ont un lexique passif significativement inférieur à celui des enfants monolingues. En revanche, les enfants de CP ont en moyenne un meilleur score que leurs pairs monolingues sans pour autant que la différence ne soit significative. Nous remarquons donc que les compétences en compréhension lexicale s'améliorent avec l'âge.



S : différence significative

Figure 7 : Comparaison des scores moyens des enfants bilingues par rapport à l'étalonnage initial par classe pour le lexique en production

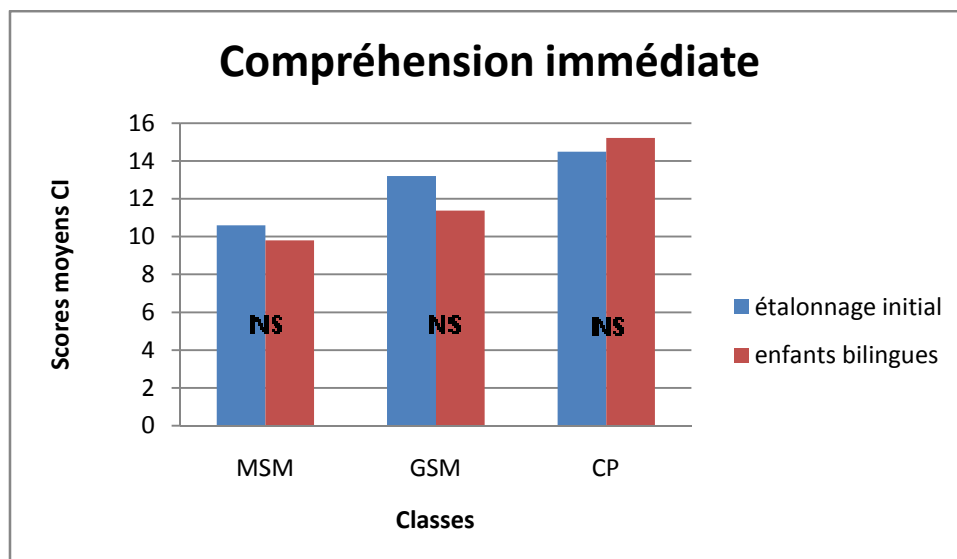
Les enfants bilingues de toutes les classes obtiennent des résultats significativement inférieurs à leurs pairs monolingues en ce qui concerne le lexique actif. L'écart est plus faible pour les enfants de CP que pour ceux de maternelle mais leurs résultats restent tout de même significativement inférieurs à ceux des enfants monolingues. Il semble que l'âge n'améliore que faiblement les compétences lexicales en production. Si l'on compare aux performances en compréhension, nous constatons que l'âge a moins d'effet sur le lexique actif que sur le lexique passif.



S : différence significative ; NS : différence non significative

Figure 8 : Comparaison des scores moyens des enfants bilingues par rapport à l'étalonnage initial par classe pour la répétition de mots

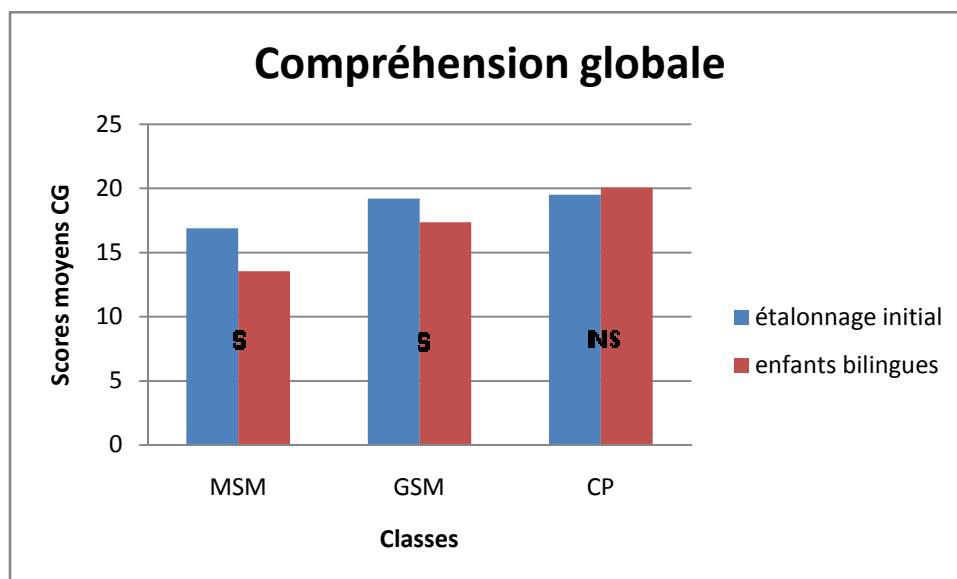
Il ressort de ce graphique que seuls les enfants bilingues de MSM présenteraient plus de difficultés d'ordre phonologique que leurs pairs monolingues. Il semble donc que cette compétence s'améliore nettement avec l'âge pour atteindre une équivalence des performances entre bilingues et monolingues en classe de CP.



NS : différence non significative

Figure 9 : Comparaison des scores moyens des enfants bilingues par rapport à l'étalonnage initial par classe pour la compréhension immédiate

Les scores en compréhension syntaxique immédiate ne montrent aucune différence significative entre enfants monolingues et bilingues. Toutefois, il ressort que les enfants bilingues de CP ont rattrapé le niveau de leurs pairs monolingues pour cette épreuve.

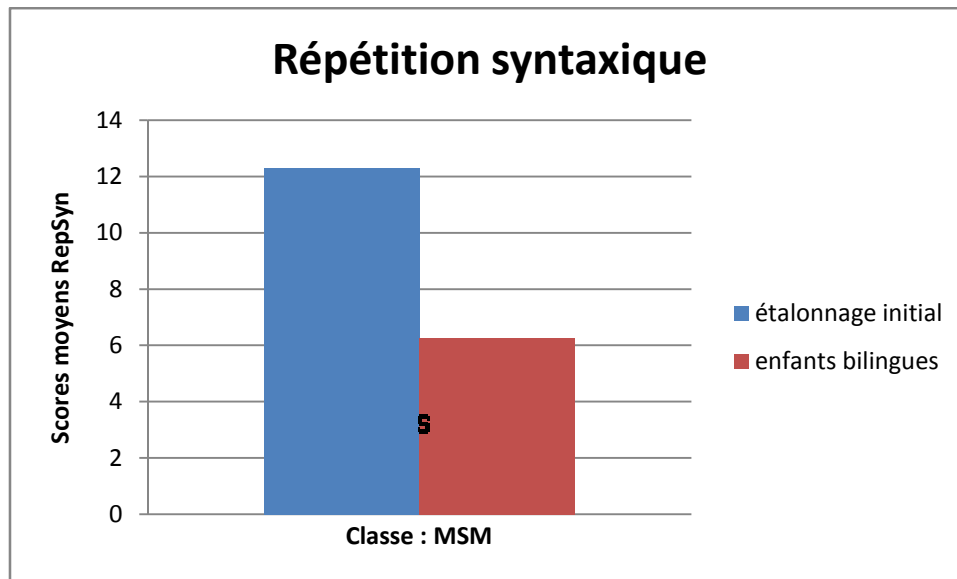


S : différence significative ; NS : différence non significative

Figure 10 : Comparaison des scores moyens des enfants bilingues par rapport à l'étalonnage initial par classe pour la compréhension globale

Une deuxième désignation est implicitement demandée en cas de première désignation erronée. Cela donne lieu à un nouveau score de compréhension syntaxique (CG). Ces nouveaux scores creusent les écarts pour les enfants de MSM et de GSM. En ce qui concerne les enfants de CP, leurs scores restent supérieurs à ceux des monolingues.

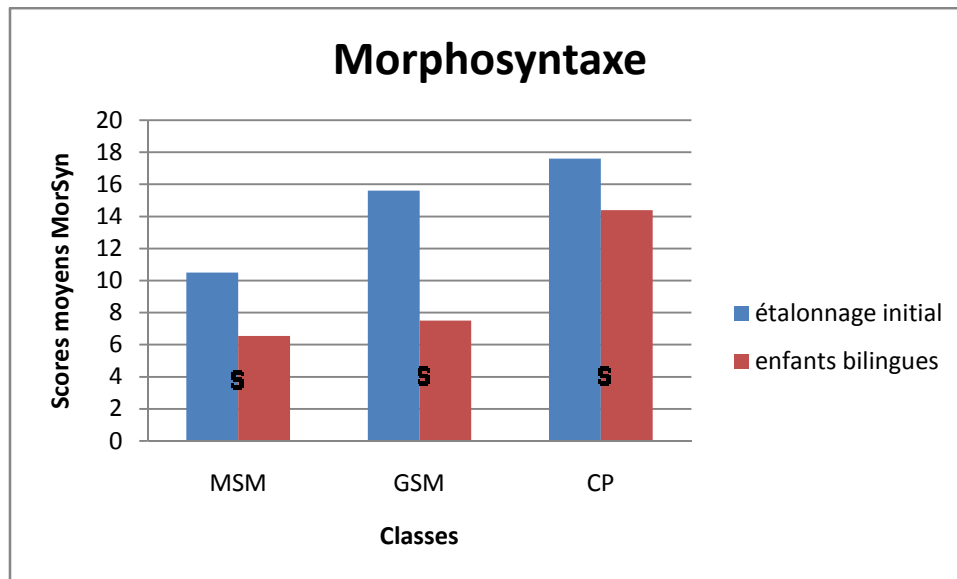
Ces résultats sont semblables à ceux observés au niveau lexical. Il ressort donc un effet positif de l'âge tant en compréhension lexicale que syntaxique.



S : différence significative

Figure 11 : Comparaison des scores moyens des enfants bilingues par rapport à l'étalonnage initial pour les enfants de MSM en répétition syntaxique

Cette épreuve permet d'évaluer la production syntaxique chez les enfants de maternelle. Elle n'est plus proposée aux enfants à partir du CP. Nous n'avons donc pu comparer les scores des enfants bilingues à ceux des enfants monolingues que pour la classe de MSM (les scores des enfants bilingues de GSM étant comparés à ceux des enfants de CP de l'étalonnage initial). Il ressort de ce graphique que la répétition syntaxique est fortement chutée par les enfants bilingues de MSM.



S : différence significative ; NS : différence non significative

Figure 12 : Comparaison des scores moyens des enfants bilingues par rapport à l'étalonnage initial par classe pour la morphosyntaxe

Les enfants bilingues de toutes les classes obtiennent des scores significativement inférieurs à leurs pairs monolingues en ce qui concerne la production syntaxique. Nous pouvons constater une équivalence des résultats entre les deux épreuves évaluant la syntaxe chez les MSM (RepSyn et MorSyn). Il semble que l'âge améliore les performances syntaxiques sans pour autant que les enfants bilingues de CP ne rattrapent le niveau des enfants monolingues. Ces résultats sont semblables à ceux obtenus en production lexicale.

De plus, si l'on compare compréhension et production, nous observons une disparité des performances pour les enfants de CP. Les compétences réceptives sont équivalentes à celles des monolingues alors que les compétences expressives demeurent inférieures. Cette observation est valable tant au niveau lexical que syntaxique.

c- Nombre d'enfants ayant des scores faibles à pathologiques

Nous avons ensuite calculé le pourcentage d'enfants qui se trouvent dans la zone critique (entre -1 écart type et -2 écarts types) et dans la zone pathologique (inférieur à -2 écarts types)

pour chaque classe et chaque épreuve. Ces résultats sont récapitulés dans le tableau 4 ci-dessous.

		LexR	LexP	RepM	CI	CG	RepSyn	MorSyn
MSM	ZC	35%	20%	15%	5%	30%	25%	25%
	ZP	5%	40%	15%	15%	30%	55%	45%
	TOT	40%	60%	30%	20%	60%	80%	70%
GSM	ZC	25%	38%	25%	25%	38%	X	38%
	ZP	25%	25%	25%	13%	13%	X	50%
	TOT	50%	63%	50%	38%	51%	X	88%
CP	ZC	0%	50%	17%	0%	0%	X	28%
	ZP	0%	6%	0%	0%	0%	X	0%
	TOT	0%	56%	17%	0%	0%	X	28%

Tableau 4 : Pourcentages d'enfants pour lesquels les scores sont dans la zone critique (ZC) et dans la zone pathologique (ZP) par classe et par épreuve

Nous constatons une nouvelle fois que les épreuves évaluant la production lexicale et syntaxique (LexP, RepSyn et MorSyn) sont celles qui sont le plus souvent chutées par les enfants. Nous remarquons à nouveau un effet de l'âge sur ces résultats. En effet, les résultats des enfants de CP sont rarement inférieurs à -1 ET. Toutefois, la moitié d'entre eux se trouvent dans la zone critique pour l'épreuve LexP et 28% d'entre eux pour l'épreuve MorSyn.

d- Nombres d'épreuves chutées par les enfants ayant des scores pathologiques

Nous avons également observé les profils langagiers des enfants de notre échantillon en analysant le nombre de composantes linguistiques déficitaires. Pour cela, nous avons répertorié le nombre d'enfants ayant des scores en deçà de -2 ET dans au moins deux épreuves et avons comptabilisé le nombre d'épreuves pour lesquelles ces enfants ont des

scores faibles (inférieurs à -1 ET) ou pathologiques (inférieurs à - 2 ET). Nous présentons les résultats dans le Tableau 5 ci-dessous.

Classes	Nombre d'enfants ayant au moins 2 épreuves en ZP		Moyenne du nombre d'épreuves chutées	
	Nombre	%	ZC	ZP
MSM (n=20)	11	55%	1,5	3,27
GSM (n=8)	4	50%	2,5	2,75
CP (n=18)	0	0%	NC	NC

NC : non concerné

Tableau 5 : Nombre d'enfants ayant des scores pathologiques dans au moins 2 épreuves et moyenne du nombre d'épreuves faiblement (ZC) ou fortement (ZP) chutées

Nous remarquons que la moitié des enfants de MSM et de GSM ont des scores dans la zone pathologique pour au moins deux épreuves (en moyenne 3,27 pour les MSM et 2,75 pour les GSM). Aussi, ces mêmes enfants ont des scores faibles (ZC) dans 1,5 épreuve pour les MSM et 2,5 pour les GSM. Ils présentent donc des déficits dans plusieurs composantes linguistiques. A l'inverse, aucun enfant de CP ne cumule des scores en dessous de -2ET dans plus d'une épreuve.

Donc, **notre hypothèse 1 selon laquelle les scores des enfants bilingues seraient significativement inférieurs à ceux des enfants monolingues est partiellement validée.** En effet, les performances langagières des enfants bilingues sont significativement inférieures pour toutes les épreuves pour les classes de MSM et de GSM. Pour les enfants de CP, seules les épreuves lexicales et syntaxiques en production restent déficitaires.

B- Vérification de l'hypothèse 2

La différence de résultats entre enfants monolingues et enfants bilingues serait significativement plus importante chez les enfants scolarisés en MSM que chez les enfants scolarisés en CP.

Les scores obtenus par les enfants de MSM et de CP ont été comparés pour chaque épreuve.

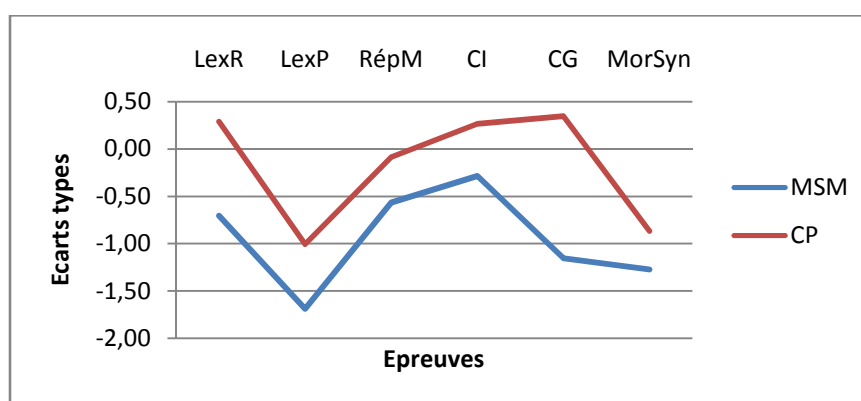


Figure 13 : Comparaison des performances des enfants de MSM et de CP pour chaque épreuve

Nous constatons que les performances langagières des enfants de MSM sont inférieures à celles des enfants de CP pour toutes les épreuves.

Le test de comparaison de moyennes Mann Withney (U) a été appliqué sur ces deux échantillons. Les résultats sont récapitulés dans le tableau 6 ci-dessous.

		LexR	LexP	RepM	CI	CG	MorSyn
MSM	Moyennes	12,40	16,25	23,05	9,80	13,55	6,55
	Écarts types	-0,70	-1,69	-0,56	-0,29	-1,16	-1,27
CP	Moyennes	16,61	27,28	30,11	15,22	20,06	14,39
	Écarts types	0,29	-1,01	-0,09	0,27	0,35	-0,87
U	Valeur de p	0,0128 *	0,1829	0,5477	0,0384 *	0,001 **	0,2347

U : Test U de Mann Withney ; * Différence significative ; ** Différence très significative

Tableau 6 : Comparaison des moyennes des enfants bilingues de MSM et des CP pour chaque épreuve

Les différences de moyennes entre les deux classes ne sont pas significatives pour les épreuves évaluant l'expression. Elles sont significatives pour les épreuves évaluant la compréhension au niveau lexical et syntaxique, voire très significative en ce qui concerne la compréhension globale.

Les enfants de CP ayant une durée d'exposition supérieure de 19 mois à ceux de MSM, il apparaît donc que la durée d'exposition améliore les compétences en compréhension. Cependant, une distinction ressort entre performances lexicales et performances syntaxiques. En effet, le stock lexical passif des enfants de MSM ne se situe qu'en zone critique alors que la compréhension syntaxique globale se trouve en zone pathologique. L'amélioration des compétences est donc beaucoup plus nette pour la syntaxe.

En revanche, les performances expressives montrent moins de progrès avec une durée d'exposition plus longue. Les compétences lexicales restent dans la zone critique même si elles s'améliorent. Les compétences au niveau syntaxique restent proches de la zone critique. Par ailleurs, les scores en répétition de mots sont proches de la norme pour les deux groupes.

L'hypothèse 2 est partiellement validée. Les performances langagières des enfants de MSM sont significativement inférieures à celles des enfants de CP. Au regard de notre échantillon de MSM et de CP, il semble qu'un **allongement de la durée d'exposition permette aux enfants bilingues d'améliorer leurs compétences linguistiques.** Cependant, les scores en production lexicale et syntaxique restent très faibles pour les enfants de CP.

C- Influence des facteurs externes

Sur l'ensemble de la population testée, les épreuves qui occasionnent les scores les plus bas sont le lexique en production, la répétition syntaxique (pour les MSM) et l'épreuve de production morphosyntaxique. Nous avons choisi d'étudier les facteurs influant sur les résultats de production lexicale et de production morphosyntaxique en excluant l'épreuve de répétition syntaxique car elle ne concerne qu'un groupe. Ces graphiques tiennent compte des résultats de tous les enfants toutes classes confondues.

Compte-tenu de l'hétérogénéité de notre échantillon, nous n'avons pu appliquer les tests de statistiques afin de déterminer des corrélations entre ces variables et les performances langagières. Ces graphiques nous indiquent donc des tendances pour chacun des facteurs étudiés sans que nous puissions établir de corrélations significatives.

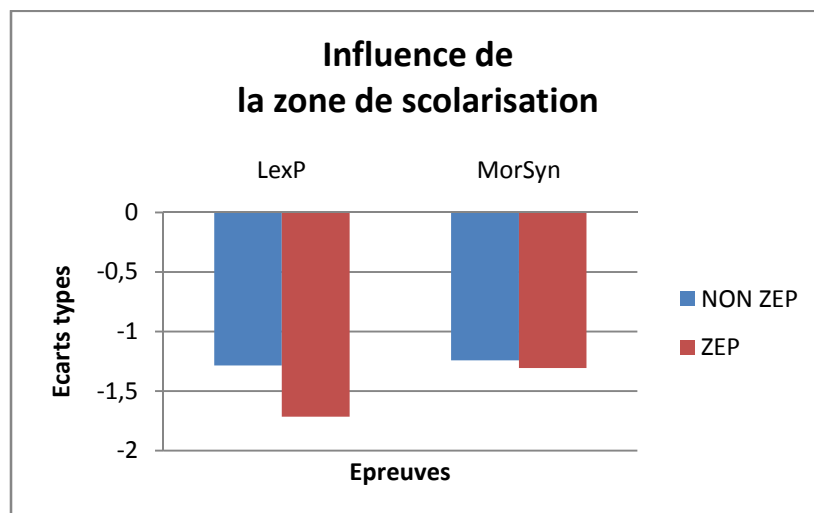


Figure 14 : Influence de la zone de scolarisation sur les performances en LexP et MorSyn

Les performances des enfants scolarisés en ZEP sont inférieures à celles des enfants qui ne sont pas scolarisés en ZEP. Cette tendance est plus nette en ce qui concerne le lexique que la morphosyntaxe. Comme 66% des enfants de notre échantillon sont scolarisés dans des écoles classiques (non ZEP), nous pouvons penser que les scores obtenus sont majorés en raison de ce facteur.

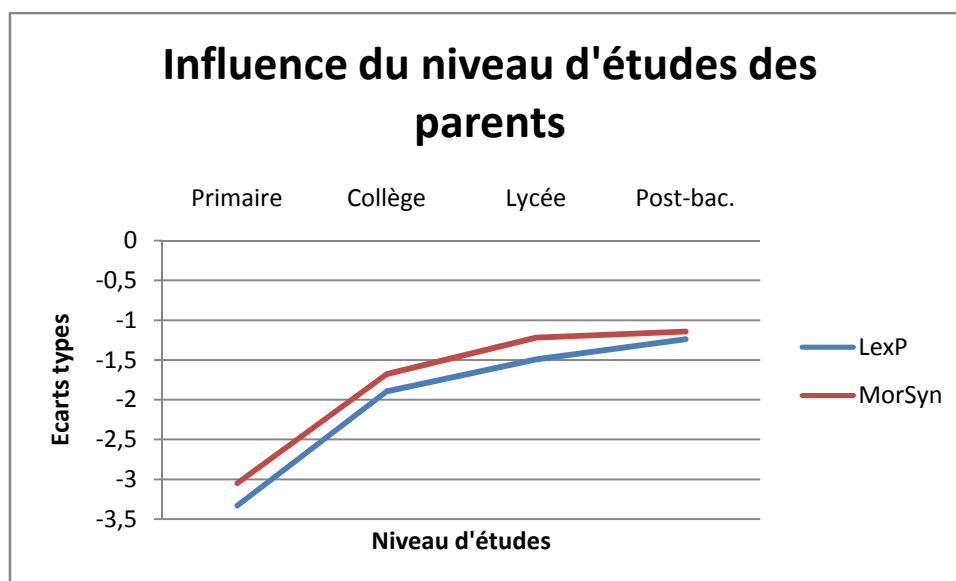


Figure 15 : Influence du niveau d'études des parents sur les performances en LexP et MorSyn

Nous observons que plus le niveau d'études des parents augmente, plus les performances s'améliorent en lexique et en syntaxe. En effet, les enfants dont les parents ont un très faible niveau de scolarisation sont ceux qui obtiennent les scores langagiers les plus bas. Les enfants dont les parents ont poursuivi des études « post-baccalauréat » sont ceux qui obtiennent les meilleurs scores. Dans notre échantillon, seuls 13% des parents ayant bénéficié d'un faible niveau de scolarisation, nous pouvons penser que cette variable a également majoré les scores moyens des enfants bilingues.

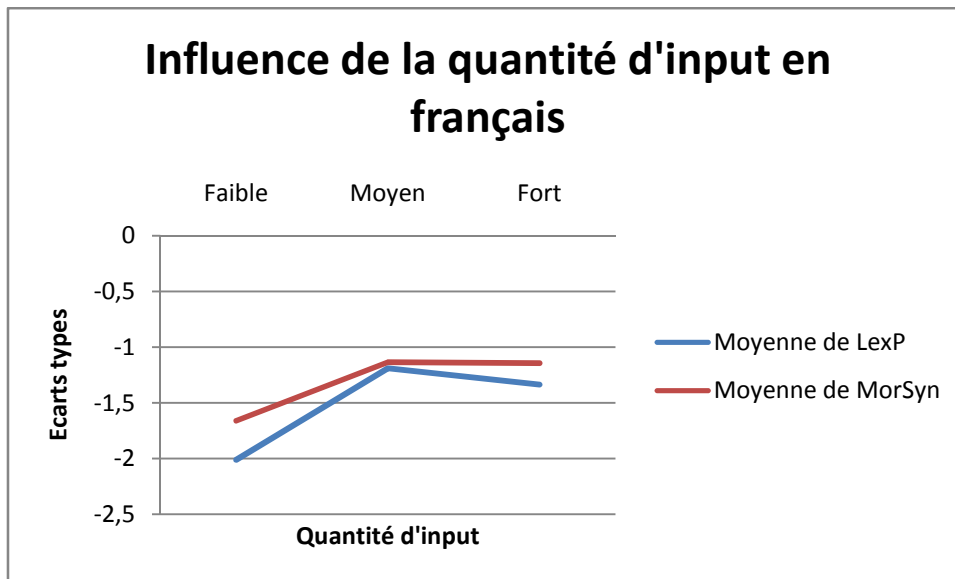


Figure 16 : Influence de la quantité d'*input* en français sur les performances en LexP et en MorSyn

La quantité d'*input* linguistique en français est un score calculé à partir du questionnaire parental. Nous avons additionné les scores obtenus aux questions suivantes :

- score à la question 2.9 : fréquence de contact avec le français avant 3 ans ;
- scores à la question 3.1 : français adressé à l'enfant par la mère, le père, la fratrie ;
- score à la question 3.2 : français adressé à l'enfant par les autres adultes intervenant dans le mode de garde ;
- scores à la question 3.3 : français adressé à l'enfant par la fratrie ;
- score à la question 3.4 : français adressé à l'enfant lors des activités sportives et culturelles ;
- score à la question 4.3 : français utilisé entre les parents.

Il ressort de ce graphique qu'une quantité faible d'*input* linguistique en L2 est défavorable au développement de cette langue. Un *input* moyen à fort améliore les résultats linguistiques des enfants de notre échantillon. Cependant, nous constatons que l'influence de cette variable semble moins nette que celle des autres facteurs.

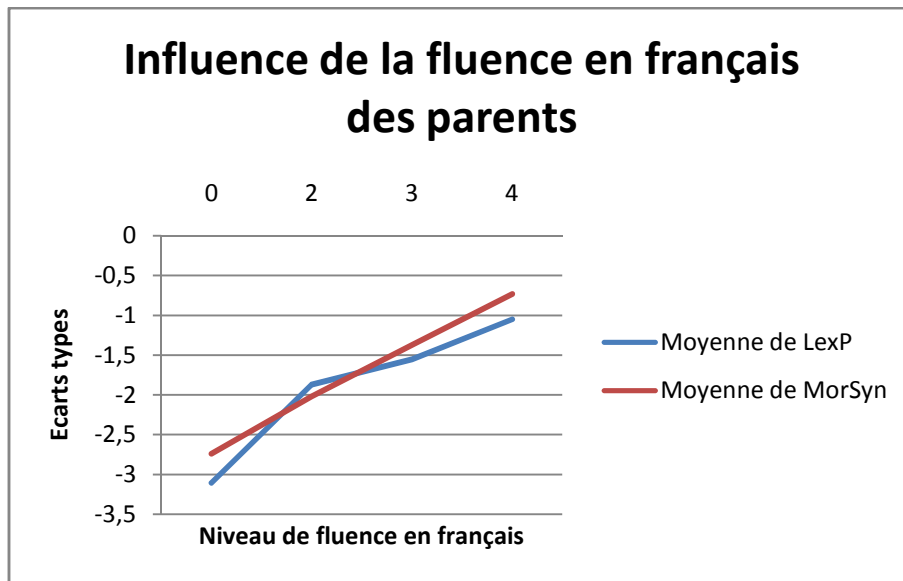


Figure 17 : Influence de la fluence en français des parents sur les performances en LexP et en MorSyn

Le niveau de fluence des parents a été évalué par nos soins. Un score a été attribué selon les critères suivants :

- 0 : Il/elle ne comprend pas et ne parle pas français
- 1 : Il/elle comprend un peu et s'exprime difficilement en français (aucun parent de notre échantillon n'a reçu ce score)
- 2 : Il/elle comprend mais s'exprime difficilement en français
- 3 : Il/elle comprend et parle facilement français
- 4 : Il/elle comprend et parle français parfaitement dans toutes les situations

La qualité de l'*input*, représentée par la fluence des parents en français, est un facteur influençant positivement les scores des enfants bilingues. En effet, ce graphique montre que les enfants ayant des parents ne parlant pas français sont ceux qui ont le plus de difficultés en français. De manière très nette, nous constatons qu'un bon niveau de fluence des parents améliore les scores des enfants bilingues.

III- DISCUSSION

A- Retour sur les hypothèses de travail et rappel des résultats

Après l'analyse des résultats obtenus dans notre procédure, nous pouvons noter que **l'hypothèse selon laquelle les scores des enfants bilingues précoces seraient inférieurs à ceux des monolingues, est partiellement vérifiée**. En effet, les enfants de maternelle ont des résultats significativement inférieurs à l'étalonnage initial pour l'ensemble des épreuves.

Par ailleurs, les enfants bilingues de CP de notre échantillon ont des performances significativement inférieures aux enfants monolingues pour les épreuves lexicales et syntaxiques en production.

Notre deuxième hypothèse est également partiellement vérifiée puisque les scores de MSM sont significativement plus bas que ceux des enfants de CP. En effet, les performances langagières des enfants de MSM sont inférieures à celles des enfants de CP pour toutes les épreuves. Néanmoins ces résultats ne sont significatifs que pour les épreuves de compréhension (LexR, CI et CG).

B- Interprétation de nos résultats et comparaison avec les données de la littérature

Afin d'analyser nos résultats, nous avons rapproché les performances langagières en L2 des facteurs explicatifs par classe et par contexte d'acquisition (simultané et successif).

1- Hypothèse 1

a- Enfants de MSM

Bilingues simultanés

Cet échantillon est constitué de 15 enfants. Parmi eux, 26% sont en zone pathologique pour l'épreuve LexP, 40% pour CG, 53% pour RepSyn et 40% pour MorSyn.

- La quantité d'*input* linguistique en français :
 - o Score d'*input* linguistique en français : pour tous les enfants de cette catégorie (que leurs scores soient dans la zone pathologique ou proches de la norme), les apports en français sont « moyen » (50%) ou « élevé » (50%). **Ce facteur n'est donc pas déterminant** pour expliquer les résultats à l'ELO.
 - o La durée d'exposition au français est de 81 mois en moyenne pour les enfants se situant en zone pathologique et de 57 mois pour ceux ayant obtenu de meilleurs résultats. **Ce facteur n'est donc pas déterminant** pour expliquer les résultats à l'ELO.
- La qualité de l'*input* linguistique en français :
 - o Niveau d'étude des parents : 70% des parents d'enfants ayant chuté ces épreuves ont un niveau « post-baccalauréat ». Cette proportion est de 50% pour les enfants ayant les meilleurs scores. **Ce facteur n'est donc pas déterminant** pour expliquer les résultats à l'ELO.
 - o Fluence des parents : tous les parents des enfants de cette catégorie ont un très bon niveau de français (compris entre 3-4). **Ce facteur n'est donc pas déterminant** pour expliquer les résultats à l'ELO.
- Le niveau en L1 des enfants : 2/3 des enfants ont un niveau faible en L1 (compris entre 0 et 2). Seuls 1/3 des enfants ont un bon niveau en L1 (3).

Aucun facteur étudié n'étant discriminatif, nous nous sommes donc interrogés sur les raisons expliquant ces faibles scores langagiers. Nous avons observé que ces enfants cumulent un certain nombre de facteurs ne favorisant pas le développement harmonieux du langage :

- 78 % d'entre eux ont une langue première typologiquement éloignée du français et dévalorisée socialement (arabe, turc ou roumain)
- 60% sont des aînés et des enfants uniques
- et 60% d'entre eux sont scolarisés en ZEP.

⇒ Selon Hamers (2005), **une langue première peu valorisée** entraîne des difficultés dans l'acquisition de la langue seconde. De plus, selon Chalumeau et Efthymiou (2010), plus les **langues** sont **typologiquement éloignées**, plus le délai d'apprentissage de la deuxième langue est long. Par conséquent, ces variables peuvent être les facteurs explicatifs des faibles scores obtenus par les enfants bilingues simultanés de MSM.

Bilingues successifs

Cet échantillon est constitué de 5 enfants. Parmi eux, 4 enfants sont en zone pathologique pour l'épreuve LexP, 3 pour RepSyn et MorSyn.

- La quantité d'*input* linguistique en français :
 - Score d'*input* linguistique en français : 3 enfants ont peu ou pas d'apport linguistique en français hors temps scolaire. D'ailleurs, 100% des parents parlent « rarement » français avec leurs enfants. **Ce facteur est donc déterminant** pour expliquer les résultats à l'ELO.
 - La durée d'exposition au français est comprise entre 12 et 23 mois pour 80% d'entre eux. **Ce facteur est donc déterminant** pour expliquer les résultats à l'ELO.
- La qualité de l'*input* linguistique en français :
 - Niveau d'étude des parents : 100% des parents ont un niveau « post-baccalauréat ». **Ce facteur n'est donc pas déterminant** pour expliquer les résultats à l'ELO.
 - Fluence des parents : 100% des parents ont un niveau faible (entre 0 et 2) en français. **Ce facteur est donc déterminant** pour expliquer les résultats à l'ELO.

- Le niveau en L1 des enfants : 100% de ces enfants ont un très bon niveau en L1 (compris entre 3 et 4).

⇒ Ces éléments corroborent les conclusions de Filhon et al. (2009), **les parents qui maîtrisent le moins la langue du pays d'accueil transmettent plus facilement leur langue d'origine.**

En revanche, on ne peut pas parler de transfert de compétence au sens de Cummins (cité dans Hamers, 2005) entre L1 et L2. En effet, pour cet auteur, la compétence en L2 dépend du niveau de compétence en L1. Or, **les enfants de notre échantillon ont un faible niveau en L2 malgré un très bon niveau en L1.** Ces résultats sont sans doute dus à une durée d'exposition au français inférieure à 24 mois.

Par conséquent, la **quantité d'input linguistique** en français paraît être le seul facteur discriminatif pour expliquer les faibles résultats des enfants bilingues successifs de MSM.

b- Enfants de GSM

Bilingues simultanés

Cet échantillon est constitué de 5 enfants. Parmi eux, 2 enfants obtiennent des scores très inférieurs à la norme dans les épreuves LexR, LexP, RepM et MorSyn. Ils ont comme langue première des langues typologiquement éloignées du français (turc et vietnamien).

- La quantité d'*input* linguistique en français :
 - Score d'*input* linguistique en français : il est faible ou moyen pour les enfants ayant les faibles performances langagières alors qu'il est moyen ou élevé pour les autres. **Ce facteur est faiblement déterminant** pour expliquer les résultats à l'ELO.
 - La durée d'exposition au français est comprise entre 46 et 49 mois. Un seul d'entre eux a été en contact avec le français dès la naissance. Il obtient de bons

scores au test de langage. **Ce facteur paraît donc peu déterminant** pour expliquer les résultats à l'ELO.

- La qualité de l'*input* linguistique en français :
 - o Niveau d'étude des parents : les parents d'enfants ayant chuté ces épreuves ont un niveau « primaire » ou « collègue ». Alors que 100% des parents d'enfants ayant les meilleurs scores ont un niveau « post-baccalauréat ». **Ce facteur est donc déterminant** pour expliquer les résultats à l'ELO.
 - o Fluence des parents : tous les parents des enfants en difficultés ont un niveau faible (2) en français. Les parents des enfants ayant de bons scores langagiers ont un bon niveau de langage en français (3 ou 4). **Ce facteur est donc déterminant** pour expliquer les résultats à l'ELO.
- Le niveau en L1 des enfants : les enfants qui ont de faibles scores à l'ELO ont, pour l'un un bon niveau en L1, pour l'autre un faible niveau en L1.

⇒ En ce qui concerne l'enfant qui obtient de faibles résultats dans les deux langues, les parents parlent « toujours » en langue d'origine. Cet exemple illustre le modèle de Cummins selon lequel un seuil minimal en L1 est nécessaire pour l'acquisition de la L2.

Donc, les enfants bilingues simultanés de GSM qui obtiennent de faibles résultats à l'ELO cumulent différents facteurs : ***input* linguistique en français faible en quantité et en qualité** et **langues typologiquement éloignées** du français.

Bilingues successifs

Cet échantillon est constitué de 3 enfants. Les deux enfants qui ont des résultats dans la zone pathologique ont pour langue d'origine le portugais (typologiquement proche du français). Les épreuves chutées sont LexP, RepM, CG, et MorSyn. Celui qui a des scores proches de la norme a pour langue d'origine l'arabe.

- La quantité d'*input* linguistique en français :
 - o Score d'*input* linguistique en français : il varie de faible à moyen. **Ce facteur semble donc peu déterminant** pour expliquer les résultats à l'ELO.

- La durée d'exposition au français est inférieure à 20 mois pour les enfants ayant les plus bas scores langagiers et de 32 mois pour celui qui a les meilleurs scores. **Ce facteur semble donc déterminant** pour expliquer les résultats à l'ELO.
- La qualité de l'*input* linguistique en français :
 - Niveau d'étude des parents : les parents des enfants en difficultés ont un niveau primaire et lycée. Les parents de celui qui a des scores proches de la norme ont un niveau « post-baccalauréat ». **Ce facteur est donc déterminant** pour expliquer les résultats à l'ELO.
 - Fluence des parents : tous les parents ont un bon niveau en français (3). **Ce facteur n'est donc pas déterminant** pour expliquer les résultats à l'ELO.
- Le niveau en L1 des enfants : 100% de ces enfants ont un très bon niveau en L1 (4).

⇒ Contrairement à ce que montrent Chalumeau et Efthymiou, deux ans d'exposition au français n'ont pas suffi à ces enfants pour rattraper le niveau des monolingues français. Pourtant la langue d'origine est le portugais, proche typologiquement du français. Il semble que **le niveau d'études des parents** soit plus déterminant que la typologie des langues pour ces enfants.

Par conséquent, les faibles scores des enfants bilingues successifs de GSM semblent être dus à un ***input* linguistique faible en français en termes de quantité et de qualité.**

c- Enfants de CP

Bilingues simultanés

Cet échantillon est constitué de 12 enfants. Aucun de ces enfants n'a de score en zone pathologique. Seuls les résultats de 3 enfants sont en zone critique pour les épreuves LexP et MorSyn. Ces enfants cumulent un ensemble de facteurs favorables à l'acquisition d'une L2. Les apports en L2 sont quantitativement et qualitativement supérieurs. En effet, 75% d'entre eux ont un score d'*input* linguistique élevé avec une durée d'exposition au français de 57 mois

en moyenne. Aussi, deux tiers des parents ont un niveau d'études « post-baccalauréat » et une bonne fluence en français (évaluée à 3 ou 4). En revanche, 75% des enfants ont un faible niveau en langue d'origine. En effet, 66% des parents parlent « souvent » en français avec leur enfant. De plus, 66% de ces enfants sont deuxième ou troisième dans la fratrie.

⇒ Pour ces enfants, on constate la non transmission de la langue d'origine au profit du français devenu langue dominante. Pourtant ces enfants doivent être considérés comme des enfants bilingues puisque 92% d'entre eux ont été fréquemment en contact avec la L1 avant l'âge de 3 ans. Les langues d'origine concernées sont assez disparates mais une majorité d'entre elles peuvent être considérées comme dévalorisées socialement (arabe, berbère, haoussa, turc).

Compte tenu **d'un input linguistique en français** conséquent en quantité et en qualité, les enfants bilingues simultanés de CP ont rattrapé le niveau des enfants monolingues.

Bilingues successifs

Cet échantillon est constitué de 6 enfants. Un seul d'entre eux obtient un score pathologique en LexP. Le seul facteur discriminant est **le niveau d'études des parents**. En effet, les enfants qui obtiennent les plus bas scores à l'ELO sont ceux dont les parents ont un niveau « primaire » et « collège ». Le niveau en L1 est bon (3 ou 4) pour tous ces enfants. Nous pensons que conformément au modèle de Cummins, un transfert de compétence de L1 vers L2 a pu s'opérer pour ce groupe d'enfants.

⇒ Compte tenu **d'un input linguistique en français** conséquent en quantité et en qualité, les enfants bilingues successifs de CP ont rattrapé le niveau des enfants monolingues. De plus, pour ces enfants nous pouvons conclure à un développement harmonieux du bilinguisme puisque leurs deux langues semblent être développées de manière équilibrée.

2- Hypothèse 2

En comparant les performances langagières des groupes de MSM et de CP, nous observons une amélioration pour toutes les composantes linguistiques. Cependant, grâce au test *U* de Mann Withney, nous ne constatons une **différence significative** que **pour les épreuves évaluant la compréhension**. De plus, l'écart est plus net au niveau de la compréhension syntaxique, les résultats en CG étant ceux qui obtiennent l'augmentation la plus importante. En ce qui concerne **les épreuves expressives, les scores des enfants de CP restent faibles au niveau lexical et syntaxique**. Les compétences phonologiques sont proches de la norme pour les deux groupes.

En compréhension, les scores sont proches de - 1 ET en MSM alors qu'ils sont dans la norme pour les enfants de CP. En expression, les résultats s'améliorent mais restent en dessous de la norme pour les CP.

Si lors d'évaluation linguistique, les compétences en compréhension sont souvent supérieures à celles en expression, nous savons aussi que les compétences réceptives se développent en amont des compétences expressives. Nous pouvons donc penser que **les performances en expression sont en cours de développement**.

Selon Chalumeau et Efthymiou (2010), la proximité typologique de la langue permet aux enfants bilingues de rattraper le niveau des enfants monolingues en 2 ans. Ce qui n'est pas le cas pour les enfants qui ont une L1 éloignée typologiquement. Les proportions de langues typologiquement proches et éloignées sont quasiment identiques pour ces deux groupes. La durée d'exposition est supérieure de 19 mois pour les CP. Ceci peut donc également être en faveur d'un **processus de développement typique du langage des enfants bilingues**. En effet, il suffirait d'une durée d'exposition de quelques mois pour les enfants ayant une L1 proche du français pour rattraper le niveau des monolingues. Par ailleurs, les enfants ayant une L1 éloignée du français auraient besoin d'une durée d'exposition encore plus importante pour montrer des compétences linguistiques meilleures en expression.

Cependant, nous devons pondérer nos propos en tenant compte des **facteurs favorables** que nous avons cités précédemment **pour les enfants de CP**. En effet, à une durée d'exposition plus longue, s'ajoutent des facteurs comme la qualité d'*input* linguistique en termes de fluence en français et de niveau d'études des parents. Mais une étude plus

approfondie faisant varier ces facteurs indépendamment les uns des autres permettrait de s'assurer de leur influence de manière fiable.

Nous pensons donc que l'augmentation de la durée d'exposition améliorerait les performances dans toutes les composantes linguistiques. Or, les épreuves réceptives et expressives ne semblent pas avoir la même sensibilité à cette variable. Il semble que **la différence de durée d'exposition entre les enfants de MSM et de CP de notre échantillon ne soit pas suffisante.**

De notre étude des facteurs influençant les résultats, il ressort que **l'input linguistique en français est une variable déterminante quant aux compétences langagières étudiées.** Toutefois nous avons pu observer que de nombreux facteurs interviennent comme la valorisation de la langue d'origine ou la typologie des langues. Cette étude permet de montrer :

- D'une part, la nécessité d'un ré-étalonnage de la batterie ELO sur une population d'enfants bilingues ;
- Et, d'autre part, l'importance de recueillir un grand nombre d'informations concernant l'enfant bilingue afin de comprendre son développement langagier et d'émettre des hypothèses étiologiques concernant ses difficultés.

Donc, seule une évaluation alliant méthodologies quantitative et qualitative peut permettre de poser un diagnostic fiable et adopter les meilleures stratégies de prise en charge.

C- Réflexions sur la méthodologie et limites de notre étude

1- L'échantillon

Tout d'abord, nos effectifs sont assez restreints dans chaque classe. En particulier, pour la classe de GSM qui ne compte que 8 enfants. Ceci doit nous inciter à pondérer nos résultats.

De plus, il existe des différences entre notre échantillon et celui de l'étalonnage initial. En effet, seul 35% des enfants de notre échantillon est scolarisé en ZEP alors que l'étalonnage initial a été effectué exclusivement dans des écoles bénéficiant d'un réseau d'aide.

Enfin, nous avons comparé chaque classe d'âge à la classe supérieure. Ceci nous a, certes, permis de restreindre les différences de moyenne d'âge mais les enfants de notre échantillon restent tout de même plus jeunes que l'étalonnage initial de 3 à 5 mois selon la classe.

Ces deux différences peuvent engendrer soit une minoration soit une majoration des résultats sans que nous puissions évaluer de manière fiable si ces éléments se compensent l'un l'autre.

Enfin, la grande variété de langues présentes dans notre échantillon ne nous a pas permis de procéder à une analyse qualitative des réponses des enfants. En effet, il aurait fallu recueillir des informations précises sur la typologie de chaque langue afin de pouvoir mettre en évidence des erreurs caractéristiques relevant des langues en présence. Ceci ne faisait pas l'objet de notre étude mais doit être pris en compte dans le cadre d'un étalonnage sur une population d'enfants bilingues.

2- Le test de langage

L'évaluation du lexique par le test ELO peut être sujet à discussion. En effet, que ce soit en réception comme en production le nombre d'items est faible. De plus, il ne permet d'explorer que les catégories objets en vocabulaire passif et les objets et verbes en vocabulaire actif. Or, il aurait été intéressant de pouvoir observer le lexique abstrait souvent acquis en milieu scolaire pour pouvoir apprécier l'influence des acquisitions en français provenant de l'enseignement scolaire sur la L2 des enfants bilingues successifs.

Par ailleurs, il aurait été intéressant d'observer d'autres composantes du langage, d'une part pour évaluer les compétences nécessaires au passage à l'écrit et, d'autre part pour pouvoir émettre des hypothèses quant aux causes des déficits. Ainsi, des épreuves évaluant la mémoire à court terme phonologique (comme la répétition de non-mots) et les capacités métalinguistiques auraient été des épreuves utiles.

3- Le questionnaire

D'une part, le questionnaire parental est une adaptation du questionnaire Beyrouth-Tours. Nous avons ajouté des questions pour les besoins de notre étude. Cependant nous nous sommes aperçus que des questions sur les pratiques culturelles en langue d'origine manquaient et auraient pu nous apporter des informations sur la transmission familiale de la culture et de la langue. Certains parents nous ont fait part de leur pratique lors de nos entretiens. Certains enfants regardent la télévision en langue d'origine, certains parents lisent des histoires à leurs enfants en langue d'origine, etc.

D'autre part, la très grande majorité des questionnaires ont été complétés avec un seul des parents. En effet, même si nous avons émis le souhait de rencontrer les deux parents nous ne pouvions pas exiger leur présence pour notre étude. Ainsi, des informations ont été données par un parent sur son conjoint. On peut penser que cela peut constituer un biais.

D- Intérêts de notre étude

Nous avons montré que l'utilisation de l'étalonnage initial de l'ELO n'est pas adaptée aux enfants bilingues. Par conséquent, notre étude a contribué à déterminer que **le test ELO nécessite un réétalonnage sur une population d'enfants bilingues**. Ceci permettrait de comparer les résultats de l'enfant à sa population de référence. Ainsi, il permettrait **d'améliorer le diagnostic des troubles du langage**.

Nous avons également montré que l'utilisation de tests chez les enfants bilingues doit s'accompagner d'une **anamnèse spécifique ou de questionnaires parentaux** afin de croiser les scores langagiers et les informations sur l'histoire langagière de l'enfant, les pratiques linguistiques de la famille et le niveau de l'enfant en L1. En effet, des capacités inégales selon les langues de l'enfant peuvent simplement s'expliquer par des **pratiques linguistiques disparates d'une langue à l'autre ou une durée d'exposition trop courte**.

E- Perspectives

Cette étude ouvre des pistes de travail concernant la prise en charge des patients bilingues. Elles pourraient s'orienter vers les domaines de l'évaluation du langage oral, de la prévention, de la guidance parentale, de la formation et de la coopération entre les orthophonistes.

1- Dans le cadre de l'évaluation du langage oral

Suite aux différences significatives constatées dans les domaines lexicaux et syntaxiques, il nous paraît intéressant de procéder à un ré-étalonnage spécifique de ces épreuves sur une population d'enfants bilingues. Pour cela, il conviendrait de procéder à un inventaire représentatif des langues présentes sur le territoire français, en se référant aux données statistiques de l'INSEE. Ensuite, il faudrait évaluer un échantillon d'enfants bilingues représentatif de chacune de ces langues.

Ainsi, cet étalonnage permettrait la comparaison des scores d'enfants bilingues avec leurs pairs, linguistiquement appariés. Cela offrirait également la possibilité d'affiner l'analyse qualitative des compétences langagières de ces enfants. En effet, les différences typologiques entre chacune de ces langues et le français sont diverses. Seule une analyse centrée sur chaque langue permettrait de comprendre les transferts inter-linguistiques.

Par ailleurs, les classes de maternelle sont celles qui présentent le plus d'écart par rapport à la norme monolingue. Il semblerait donc nécessaire de cibler l'étalonnage sur cette population d'enfants, et plus particulièrement sur les GSM. En effet, c'est une classe charnière puisque l'on sait avec certitude que les compétences en langage oral ont des conséquences sur l'entrée dans le langage écrit. Il nous paraît donc pertinent d'ajouter à ce ré-étalonnage des épreuves explorant les compétences mnésiques (mémoire à court terme phonologique) et métalinguistiques.

2- Dans le cadre de la prévention

Lors de nos entretiens, nous avons relevé les propos de parents qui soulignaient les conseils inadéquats reçus de la part de certains enseignants. Ces parents ont été très choqués par la suggestion des enseignants leur demandant de parler français avec leur enfant. En effet, d'une part, leur niveau en français ne leur permettait pas de mettre en pratique ces conseils et d'autre part, ils n'avaient aucune envie de cesser de parler leur langue avec leur enfant.

A l'inverse, d'autres parents nous ont indiqué avoir commencé à pratiquer le français avec leur enfant avant son entrée à l'école maternelle, afin de lui permettre d'intégrer plus facilement le milieu scolaire. Pourtant, nous avons pu noter que leur niveau de français n'était pas toujours suffisant pour procurer un modèle correct à leur enfant.

Ces éléments nous ont amené à penser que les professionnels de l'Education Nationale pourraient manquer d'informations concernant le bilinguisme. Il serait donc intéressant de mener une étude à l'aide d'un questionnaire auprès des enseignants des écoles maternelles et élémentaires. Ceci permettrait d'évaluer précisément leur niveau de connaissances sur le développement typique du langage des enfants bilingues. Enfin, une plaquette d'information pourrait être créée et diffusée auprès de ces professionnels.

A ce propos, lors d'un entretien avec la responsable des médecins scolaires de la DSDEN d'Aquitaine, nous avons pu mesurer le souhait des médecins scolaires d'être informés sur le bilinguisme. En effet, lors des évaluations effectuées en GSM, ces derniers se disent gênés pour distinguer ce qui relève de difficultés liées au bilinguisme ou de trouble de langage chez les enfants bilingues.

3- Dans le cadre de la guidance parentale

Lors de nos rencontres avec les parents, nous avons pu ressentir une certaine méfiance à notre rencontre. Mais finalement, ces familles ont déclaré avoir apprécié l'intérêt porté à leur langue et à leur culture. D'ailleurs, un grand nombre de parents nous ont demandé des conseils. Ils s'interrogeaient parfois sur les choix qu'ils avaient faits concernant la transmission de leur langue d'origine ou l'utilisation de la langue de la société au sein de la sphère familiale. D'autres nous ont indiqué avoir parlé français à leurs enfants parce qu'ils

pensaient que l'acquisition de deux langues était trop complexe pour un jeune enfant. Et certains nous ont déclaré qu'ils parleraient leur langue d'origine plus tard, quand les enfants seraient plus grands.

Ainsi, nous avons pu apprécier l'importance de la guidance parentale. Dans le cadre du bilinguisme, cette guidance permet, par exemple, de renforcer la confiance et le bien fondé de la transmission de la langue d'origine. D'ailleurs, plus les enfants sont issus de milieux susceptibles d'être stigmatisés et plus les parents ont besoin de se forger des représentations positives sur le bilinguisme et son développement. En effet, comme le souligne Hamers (2005), « *la valorisation de la langue maternelle apparaît donc comme un enjeu majeur dans le développement d'une bilinguisme harmonieuse* ».

Ces nombreuses interrogations parentales nous ont amené à considérer l'intérêt de la création d'une plaquette d'informations destinée aux parents sur le fonctionnement langagier de leurs enfants. Elle pourrait être agrémentée de conseils pratiques simples et facilement applicables.

CONCLUSION

Dans un contexte d'accroissement des flux migratoires, les orthophonistes sont de plus en plus souvent amenés à recevoir des patients bilingues en consultation. L'évaluation orthophonique dans des conditions standardisées est indispensable et fait partie des recommandations de la Haute Autorité de Santé. Or, les orthophonistes ne disposent pas de tests normés sur une population bilingue. Nous avons démontré dans notre étude que l'évaluation orthophonique d'enfants bilingues de MSM et GSM, à partir de normes monolingues révèle des différences significatives pour l'ensemble des épreuves de la batterie ELO. Nous avons également montré que les enfants bilingues de CP ont des scores statistiquement inférieurs aux enfants monolingues pour les épreuves de production lexicale et syntaxique.

A la faveur de ces éléments, il nous paraît pertinent de ré-étalonner toutes les épreuves de la batterie ELO sur une population d'enfants en classes de maternelle. En revanche, seules les épreuves évaluant le lexique et la syntaxe en expression nécessiteraient un ré-étalonnage en ce qui concerne les enfants de CP.

Néanmoins, l'évaluation quantitative, certes indispensable, ne saurait être suffisante pour évaluer le développement langagier d'un enfant bilingue. En effet, il est essentiel d'avoir connaissance d'éléments d'ordre linguistique mais également socioculturel, psychologique et affectif qui participent à la construction du langage de l'enfant bilingue. Ainsi, notre étude a permis de relever l'influence de nombreux facteurs sur le développement langagier des enfants bilingues : l'*input* linguistique, la durée d'exposition, le niveau d'études et la fluence en français des parents ainsi que le niveau de compétence de l'enfant dans sa langue d'origine. Une multitude de variables doivent donc être prises en considération lors de l'évaluation du langage oral des enfants bilingues précoces.

En revanche, notre étude n'a pas permis l'analyse qualitative des productions des enfants en raison de la diversité des langues en présence. La passation de ces épreuves sur des échantillons d'enfants bilingues regroupés par langue permettrait de mettre en évidence des fonctionnements langagiers typiques selon les langues en présence. Aussi, nous avons interprété nos résultats en fonction de facteurs principalement externes, les épreuves de la batterie ELO ne permettant pas d'émettre des hypothèses étiologiques provenant de variables internes. Il serait donc utile d'ajouter à une future étude des épreuves évaluant les compétences mnésiques et métalinguistiques. De plus, notre étude apporte peu d'éléments significatifs concernant les enfants de GSM dont les compétences métalinguistiques sont capitales pour l'apprentissage du langage écrit.

Enfin, au cours de cette étude, nous avons pu apprécier l'aspect multidimensionnel de la situation de bilinguisme. Entre problématiques linguistiques, sociologiques, culturelles, psychologiques, la prise en charge des enfants bilingues requiert de l'orthophoniste une adaptation et un questionnement permanents.

BIBLIOGRAPHIE

- 1. Abdallah-Preitcelle, M. (1991). Langue et identité culturelle. *Enfance*, Tome 44, n°4, pp. 305-309.
- 2. Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Le défi des enfants bilingues*. Paris : La découverte.
- 3. ANAES. (2001). L'orthophonie dans les troubles spécifiques du développement du langage oral chez l'enfant de 3 à 6 ans. *Recommandations pour la pratique clinique*. Paris : Haute Autorité de Santé.
- 4. Bassano, D. (2003). La constitution du lexique : le "développement lexical précoce". Dans M. Kail, & M. Fayol, *L'acquisition du langage. Le langage en émergence, de la naissance à trois ans* (pp. 137-168). Paris : Presses Universitaires de France.
- 5. 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*, Vol.11 , pp. 1-29.
- 6. Bensekhar-Bennabi, M. (2010). La bilinguïté des enfants de migrants face aux enjeux de la transmission familiale. *Enfance & Psy*, Vol. 47, pp. 55-65.
- 7. Bertoncini, J., Boysson-Bardies (de), B. (2003). La perception et la production de la parole avant deux ans. Dans M. Kail, & M. Fayol, *L'acquisition du langage : Le langage en émergence, de la naissance à 3 ans* (pp. 95-136). Presses Universitaires de France : Paris.
- 8. Bijeljac-Babic, R. (2003). Acquisition de la phonologie et bilinguïse précoce. Dans M. Kail, & M. Fayol, *L'acquisition du langage. Le langage en émergence, de la naissance à trois ans* (pp. 169-192). Paris : Presses Universitaires de France.
- 9. Billiez, J. (2005). Répertoires et parlars plurilingues. Dans L. F. Prudent, F. Tupin, & S. Wharton, *Du plurilinguïse à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (pp. 323-340). Berne : Peter Lang.
- 10. Billiez, J., Trimaille, C. (2001). Plurilinguïse, variations, insertion scolaire et sociale. *Langage et société* n° 98, pp. 105-127.
- 11. Brauneis, F. (1997). *The role of the speech therapist in language issues affecting academic achievement in a second language*. Consulté le 25 juillet 2013, sur [www.cplol.eu: http://www.cplol.eu/files/congress/proceedingslisbon/the%20role%20of%20the%20speech%20therapist%20in%20language%20issues%20affecting%20academic%20achievement%20in%20a%20second%20language.rtf](http://www.cplol.eu/files/congress/proceedingslisbon/the%20role%20of%20the%20speech%20therapist%20in%20language%20issues%20affecting%20academic%20achievement%20in%20a%20second%20language.rtf)
- 12. Brin-Henry, F., et al. (2004). *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues : Ortho Edition.

- 13. Caesar, L. G., Kohler, P.D. (2007). The state of school-based bilingual assessment: actual practice versus recommended guidelines. *Language, speech and hearing services in schools*, Vol. 38, pp. 190-200.
- 14. Chalumeau, S., Efthymiou, H. (2010). *Le bilinguisme précoce consécutif chez les enfants lusophones et turcophones : Influence de la langue maternelle sur l'acquisition du français langue seconde*. Mémoire de fin d'étude, capacité d'orthophonie. Lyon : ISTR.
- 15. CPLOL. (2013). *Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes-Logopèdes de l'Union Européenne*. Consulté le 16 octobre 2013, sur <http://www.cplol.eu/fr/prevention-downloads/viewcategory/3-prevention.html>
- 16. Dabène, L. (1991). Quelques aspects du rôle de l'environnement familial dans un contexte multilingue. *Enfance*, Tome 44, n°4, 291-295.
- 17. Dalgalian, G. (2012). Comment le jeune enfant acquiert en même temps langue et langage. *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* (pp. 145-157). Isbergues : Ortho Edition.
- 18. De Houwer, A. (2006). Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille. *Langage et société*, n°116, 29-49.
- 19. De Pietro, J.-F. (2005). Normes, identités et apprentissage en situation de contact. Dans L. F. Prudent, F. Tupin, & S. Wharton, *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (pp. 293-322). Berne : Peter Lang.
- 20. 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. *Bilinguisme, biculture : Nouveaux défis ?* (pp. 403-430). Isbergues : Ortho Edition.
- 21. Delahaie, M. (2004). *L'évolution du langage chez l'enfant : de la difficulté au trouble*. INPES.
- 22. Delamotte, R., Akinci, M-A. (2012). Enfants de migrants et enfants créolophones : un défi pour les orthophonistes. *Bilinguisme et biculture : Nouveaux Défis ?* (pp. 529-552). Isbergues : Ortho Edition.
- 23. Deneire, M. (2005). La vitalité ethnolinguistique des italiens, portugais et polonais dans la région nancéenne. Dans C. Paulin, *Multiculturalisme, multilinguisme et milieu urbain* (pp. 61-82). Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- 24. Deprez, C. (2006). Ouvertures Nouveaux regards sur les migrations, nouvelles approches des questions langagières. *Langage et société* n°116, pp. 119-126.
- 25. Deshays, E. (1990). *L'enfant bilingue*. Paris : Robert Laffont.

- 26. ELCO. (2013). *Enseignements de langue et de culture d'origine*. Consulté le 25 septembre 2013, sur Eduscol: <http://eduscol.education.fr/cid52131/enseignements-langue-culture-origine-elco.html>
- 27. Filhon, A. (2010a). *Parler berbère en famille : une revendication identitaire*. Consulté le 1^{er} novembre 2012, sur Revue européenne des migrations internationales: <http://remi.revues.org/3651> ; DOI : 10.4000/remi.3651
- 28. Filhon, A. (2010b). Transmission familiale des langues en France : évolutions historiques et concurrence. *Annales de démographie historique*, pp. 133-145.
- 29. Filhon, A., Guérin-Pace, F. (2009). Pratiques linguistiques et parcours migratoires : une articulation complexe. *Espaces et sociétés*, pp. 189-206.
- 30. France 5. (2013). *Bilingue dès le berceau ?* Consulté le 2 octobre 2013, sur www.France5.fr:http://www.france5.fr/emissions/les-maternelles/diffusions/02-10-2013_138165
- 31. Ghimenton, A. (2008). *Acquisition plurilingue chez un jeune enfant de Vénétie : étude de la fréquence d'usage des langues et des indices pragmatiques lors des interactions familiales*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage, Université Stendhal de Grenoble.
- 32. Goldstein, B.A., Fabiano, L. (2007). *Assessment and intervention for bilingual children with phonological disorders*. Consulté le 4 avril 2013, sur <http://www.asha.org/>: <http://www.asha.org/Publications/leader/2007/070213/f070213a/>
- 33. Grech, H. , Dodd, B. (2007). Assessment of speech and language skills in bilingual children: An holistic approach. *Stem-, Spraak- en Taalpathologie, Vol.15*, pp. 84-92.
- 34. Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge: Harvard University Press.
- 35. Grosjean, F. (2004). Le bilinguisme et le biculturalisme - Essai de définition. *Le Bilinguisme aujourd'hui et demain* (pp. 17-50). Paris : Editions du CTNERHI.
- 36. Guelfi, J.-D., et al. (1996). *MINI DSM-IV. Critères diagnostiques*. Paris : Masson.
- 37. Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.
- 38. Hamers, J. F. (2005). Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures. Dans L. F. Prudent, F. Tupin, & F. Wharton, *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (pp. 271-292). Berne : Peter Lang.
- 39. Hamers, J.F., Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Margada.
- 40. Héran, F., Filhon, A., Deprez, C. (2002, février). La dynamique des langues au fil du XX^{ème} siècle. *Population et Sociétés*.
- 41. Hilaire-Debove, G., Chalumeau, S., Efthymiou, H. (2012). Acquisition du français dans le cadre du bilinguisme précoce et consécutif : études sur les populations lusophone,

turcophone et russe. *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* (pp. 569-590). Isbergues : Ortho Edition.

- 42. Khomsi, A. (2001). *Evaluation du Langage Oral*. Paris : ECPA.

- 43. Kohnert, K. (2010). Bilingual children with Primary Language Impairment: Issues, Evidence and Implications for Clinical Actions. *Journal of Communication Disorders*, pp. 456-473.

- 44. Laloi, A., Baker, A., Jong (de), J., Le Normand, M-T. (2012). Capacités langagières des enfants bilingues présentant un trouble spécifique du langage oral. *Bilinguisme, biculture : Nouveaux défis ?* (pp. 231-252). Isbergues : Ortho Edition.

- 45. Le Moign, M. (2011). *Perspectives croisées : bilinguisme et acquisition du langage chez deux enfants franco-américaines, l'une vivant aux Etats-Unis, l'autre en France*. Mémoire de Master 2 Sciences du langage : Université de Grenoble.

- 46. Lüdi, G. (2004). Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. *Revue française de linguistique appliquée, Vol. IX*, pp. 125-135.

- 47. Marchman, V. A. (2010, sept). How vocabulary size in two languages relates to efficiency in spoken word recognition by young Spanish-English bilinguals. *Journal of Child Language*, pp. 817-840.

- 48. Mercier, S., Hamon, N. (2012). Evaluation linguistique standardisée dans un milieu diglosse : la problématique réunionnaise et l'étalonnage réunionnais de la batterie d'Évaluation du Langage Oral de A. Khomsi. *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* (pp. 203-229). Isbergues : Ortho Edition.

- 49. Moro, M. R. (2010). *Psychothérapie transculturelle de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : Dunod.

- 50. Moro, M.-R. (2007). *Aimer ses enfants ici et ailleurs. Histoires transculturelles*. Paris : Odile Jacob.

- 51. Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition : comparing child-internal factors and child-external factors. *Linguistics Approaches to Bilingualism*, John Benjamins Publishing Company.

- 52. Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, pp. 3-28.

- 53. Paradis, J., Crago, M. , Bélanger, C. (2005). Le développement langagier bilingue chez les enfants : incidence sur l'évaluation du trouble primaire du langage. *Fréquences*, pp. 27-30.

- 54. Paradis, J., Emmerzael, K., Duncan, T. S. (2010). Assessment of english language learners: Using parent report on first language development. *Journal of communication disorders*, 43, pp. 474-497.

- 55. Pasquet, F., Khomsi, A. (2007). Evaluation du langage oral et des contraintes qui modèlent son acquisition. *Rééducation orthophonique : le bilan de langage oral de l'enfant de moins de 6 ans*, pp. 241-254.
- 56. Pearson, B., Z.; Fernandez S., C. (1994). Patterns of interaction in the lexical development in two languages of bilingual infants. *Language Learning*, pp. 617-653.
- 57. Perregaux, C. (2000). Approches transculturelles et didactique des langues : vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation. Dans P. R. Dasen, & C. Perregaux, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (pp. 181-201). Paris : De Boeck.
- 58. Rezzoug, D., De Plaën, S., Bensekhar-Bennabi, M., Moro, M.-R. (2007). Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités. *Le français aujourd'hui, n°158*, pp. 58-65.
- 59. Riehl, C. M. (2004). Code-switching in Bilinguals: Impacts of mental processes and language. Dans J. Cohen, K. T. Mcalister, K. Rolstad, & J. Macswan, *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 1945-1959). Sommerville: MA :Casadilla.
- 60. Rondal, J.-A. (2003). *L'évaluation du langage*. Sprimont : Mardaga.
- 61. Rondal, J.-A. (1987). *Problèmes de psycholinguistiques*. Liège : Margada.
- 62. Rosenbaum, F. (1997). *Approche transculturelle des troubles de la communication : langage et migration*. Paris : Masson.
- 63. Sanson, C. (2012). "L'ELAL d'Avicenne", objet de recherche, objet clinique. *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* (pp. 159-174). Isbergues : Ortho Edition.
- 64. Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* pp. 209-231.
- 65. Tabors, P. O. (1998). What early childhood educators need to know : Developing effective programs for linguistically and culturally diverse children and families. *Young Children, 53*, pp. 20-26.
- 66. Wallon, E. et al. (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*, Vol. 51, pp. 597-635.
- 67. Witko, A. (2012). Une approche interculturelle en orthophonie-logopédie auprès d'adolescents présentant des troubles des apprentissages. *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* (pp. 455-500). Isbergues : Ortho Edition.
- 68. Wong Fillmore, L. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly, 6*, pp. 323-346.
- 69. Zablit, C., Trudeau, N. (2008). Le vocabulaire chez les jeunes enfants libanais arabophones, francophones et bilingues. *Glossa n°103*, pp. 36-52.

ANNEXE 1 : Statistiques pour vérification de l'hypothèse 1

$$t'_o = \frac{m_1 - m_2}{\sqrt{s_1^2/n_1 + s_2^2/n_2}}$$

rejet de H_0 si $|t'_o| > t_{k'; \alpha/2}$

k' est l'entier le plus proche de :

$$k = \frac{\left[\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2} \right]^2}{\frac{1}{n_1-1} \left[\frac{s_1^2}{n_1} \right]^2 + \frac{1}{n_2-1} \left[\frac{s_2^2}{n_2} \right]^2}$$

Le tableau suivant récapitule les valeurs pour chaque épreuve et chaque classe.

		MSM	GSM	CP
LexR	$ t'_o $	3,11	4,25	1,91
	$t_{k'; \alpha/2}$	2,06	2,31	2
	S/NS	S	S	NS
LexP	$ t'_o $	5,90	6	5,51
	$t_{k'; \alpha/2}$	2,07	2,31	2,04
	S/NS	S	S	S
RepM	$ t'_o $	2,12	1,99	0,52
	$t_{k'; \alpha/2}$	2,07	2,37	2,02
	S/NS	S	NS	NS
CI	$ t'_o $	1,32	2,15	1,38
	$t_{k'; \alpha/2}$	2,06	2,31	2,04
	S/NS	NS	NS	NS
CG	$ t'_o $	5,27	2,68	1,63
	$t_{k'; \alpha/2}$	2,06	2,37	2,05
	S/NS	S	S	NS
RepSyn	$ t'_o $	8,34	X	X
	$t_{k'; \alpha/2}$	2,06	X	X
	S/NS	S	X	X
MorSyn	$ t'_o $	4,81	5,57	6,88
	$t_{k'; \alpha/2}$	2,07	2,37	1,98
	S/NS	S	S	S

S = différence significative NS = différence non significative

ANNEXE 2 : Questionnaire parental

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

**Version courte du Questionnaire Beyrouth-Tours, adapté à partir du J. Paradis (2007) ALEQ et ALDeQ Questionnaires.*

Ce questionnaire complété avec : la mère – le père

Langue 1 : _____ Classe : _____ Fille / Garçon ZEP : oui/non

1- Informations générales sur l'enfant

1.1 Date de naissance : _____

1.2 Lieu de naissance : _____

1.3 Si le lieu de résidence actuel est différent du lieu de naissance, précisez la date d'arrivée dans le pays de résidence : _____

Et votre enfant a-t-il été scolarisé dans le pays d'origine ? oui non Si oui, combien d'année : __ans

1.4 Si fratrie, ordre de naissance : 1 2 3 4 5 6

1.5 Fratrie :

Ordre de naissance	Date de naissance	Prénom (frères et sœurs)	Sexe
1 (l'ainé)			
2			
3			
4			
5			
6			

2- Histoire précoce de l'enfant

2.1 Y-a-t-il eu des complications durant la grossesse : oui non

Si oui, précisez : _____

2.2 Poids de l'enfant à la naissance : _____

2.3 A quel âge votre enfant a commencé à marcher : _____

2.4 A quel âge votre enfant a produit son premier mot : _____ en quelle langue : _____

2.5 A quel âge votre enfant a combiné des mots pour faire de petites phrases. *Exemple : encore pain, a plus gâteau* : _____ en quelle langue : _____

2.6 Est-ce que vous avez eu une quelconque inquiétude au sujet du langage de votre enfant :
Oui/non. Si oui précisez : L1 Français

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
- e- Pose de diabolos : oui / non
- f- Autre : _____

2.9 Avant l'entrée en maternelle, à quelle fréquence votre enfant a été en contact avec :

	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours		Score/4
L1						L1	
Français						Français	
Autre :							

2.10 A quel âge ce contact a-t-il commencé ?

L1 : _____ Français : _____ Autre : _____

3- Langues utilisées avec et par l'enfant

3.1 Principales personnes s'occupant de l'enfant : mère – père

Langue que la mère utilise avec elle/lui :

	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours		Score/4
L1						L1	
Français						Français	
Autre :							

Langue que votre enfant utilise avec sa mère :

	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours		Score/4
L1						L1	
Français						Français	
Autre :							

Langue que le père utilise avec elle/lui :

	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours		Score/4
L1						L1	
Français						Français	
Autre :							

Langue que l'enfant utilise avec son père :

	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours		Score/4
L1						L1	
Français						Français	
Autre :							

3.2 Est-ce qu'un autre adulte prend régulièrement soin de votre enfant : grands-parents, baby-sitter, employée de centres d'accueil... oui non ; si oui précisez :

Langue qu'un autre adulte prenant régulièrement soin de votre enfant utilise avec lui :

	0 Jamais	0,5 Rarement	1 Parfois	1,5 Souvent	2 Toujours		Score/2
L1						L1	
Français						Français	
Autre :							

Langue que votre enfant utilise avec un adulte prenant régulièrement soin de lui :

	0 Jamais	0,5 Rarement	1 Parfois	1,5 Souvent	2 Toujours		Score/2
L1						L1	
Français						Français	
Autre :							

3.3 Pour chaque autre enfant de la famille, remplir un tableau différent :

Langue que le frère ou la sœur 1 utilise avec l'enfant :

	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours		Score/4
L1						L1	
Français						Français	
Autre :							

Langue que votre enfant utilise avec le frère ou la sœur 1 :

	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours		Score/4
L1						L1	
Français						Français	
Autre :							

Langue que le frère ou la sœur 2 utilise avec l'enfant :

	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours		Score/4
L1						L1	
Français						Français	
Autre :							

Langue que votre enfant utilise avec le frère ou la sœur 2 :

	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours		Score/4
L1						L1	

Français						Français	
Autre :							

3.4 Cochez la description qui indique le mieux la ou les langue(s) habituellement utilisée(s) pour communiquer avec l'enfant à l'extérieur du foyer (activités sportives, culturelles..).

Langue utilisée avec l'enfant :				Score/4
Uniquement la langue 1		4	L1	
Principalement la langue 1 avec quelques mots de français		3	Français	
La langue 1 à peu près autant que le français		2/2		
Principalement le français avec quelques mots de L1		3		
Uniquement le français		4		

3.5 Cochez la description qui indique le mieux la ou les langue(s) habituellement utilisées dans votre foyer

Langue utilisée avec l'enfant :				Score/4
Uniquement la langue 1		4	L1	
Principalement la langue 1 avec quelques mots de français		3	Français	
La langue 1 à peu près autant que le français		2/2		
Principalement le français avec quelques mots de L1		3		
Uniquement le français		4		

3.6 Comment définiriez-vous le langage de votre enfant en langue 1 :

Il/elle ne comprend pas et ne parle pas la langue 1

Il/elle comprend un peu et s'exprime difficilement

Il/elle comprend mais s'exprime difficilement en langue 1

Il/elle comprend et parle facilement la langue 1

Il/elle comprend et parle la langue 1 parfaitement dans toutes les situations

Lors de l'acquisition du français, avez-vous remarqué des modifications au niveau du langage en langue 1 ? oui non. Lesquelles : Prononciation : _____

Lexique : _____ Syntaxe : _____

3.7 Votre enfant bénéficie-t-il de cours de langue en langue 1 : oui/ non Si oui, combien d'heures par semaine : _____

	Score/4
L1	

3.8 Vous a-t-on déjà conseillé de consulter un orthophoniste ? oui non
Si oui, qui ? _____ L'avez-vous fait ? oui non. Pourquoi ?

3.9 Vous a-t-on déjà conseillé d'arrêter de parler votre langue au profit du français ? oui non
Si oui, pourquoi ? _____ L'avez-vous fait ? oui non. Pourquoi ?

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 profession ?

c) Scolarité

		Précisions
Ecole primaire	OUI – NON	
Collège - Formation professionnelle	OUI – NON	
Lycée - Baccalauréat	OUI – NON	
Formation post-baccalauréat	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 profession ?

c) Scolarité

		Précisions
Ecole primaire	OUI – NON	
Collège - Formation professionnelle	OUI – NON	
Lycée – Baccalauréat	OUI – NON	
Formation post-baccalauréat	OUI – NON	

4.3 Informations sur les langues utilisées entre les parents

Langue que la mère utilise avec le père :

	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours		Score/4
L1						L1	
Français						Français	
Autre :							

Langue que le père utilise avec la mère :

	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours		Score/4
L1						L1	
Français						Français	
Autre :							

5- Difficultés à l'école et en français

Pour chaque case, indiquez : oui ou non

	Frère / sœur	Mère	Père
Difficultés à l'école			
Difficultés particulières 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)			

Evaluation du niveau de français du parent avec lequel nous avons rempli le questionnaire :

- 0- Il/elle ne comprend pas et ne parle pas français
- 1- Il/elle comprend un peu et s'exprime difficilement en français
- 2- Il/elle comprend mais s'exprime difficilement en français
- 3- Il/elle comprend et parle facilement en français
- 4- Il/elle comprend et parle français parfaitement dans toutes les situations