



**HAL**  
open science

# Protocole d'enrichissement lexical chez quatre enfants bilingues scolarisés en CP présentant des difficultés lexicales

Estelle Nonat, Océane Maisonneuve

► **To cite this version:**

Estelle Nonat, Océane Maisonneuve. Protocole d'enrichissement lexical chez quatre enfants bilingues scolarisés en CP présentant des difficultés lexicales. Sciences cognitives. 2014. dumas-01081406

**HAL Id: dumas-01081406**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01081406>**

Submitted on 2 Nov 2015

**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.

ACADEMIE DE PARIS  
UNIVERSITE PARIS VI PIERRE et MARIE CURIE

MEMOIRE POUR LE CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

**PROTOCOLE D'ENRICHISSEMENT LEXICAL CHEZ QUATRE  
ENFANTS BILINGUES SCOLARISES EN CP PRESENTANT DES  
DIFFICULTES LEXICALES**

DIRIGE PAR  
**Mme TOUZIN Monique**

*Année universitaire 2013-2014*

NONAT  
Estelle  
Née le 03.11.1989

MAISONNEUVE  
Océane  
Née le 18.05.1990

## REMERCIEMENTS

---

Ce mémoire d'orthophonie n'aurait jamais vu le jour sans la participation de nombreuses personnes, et nous les remercions toutes ici très sincèrement.

Nous remercions en premier lieu Mme Monique Touzin de nous avoir encadrées, orientées et soutenues tout au long de ce mémoire. Nous tenons également à remercier très chaleureusement Mme Nedjma Messaouden pour le temps qu'elle nous a consacré tout au long de l'année, pour tous ses précieux conseils prodigués et de nous avoir guidées dans l'enrichissement de nos réflexions sur le bilinguisme.

Nous remercions également les quatre enfants qui ont participé à l'étude, pour leur enthousiasme et leur investissement qui nous ont aidées à mener à bien ce mémoire. Nous remercions vivement leurs parents qui ont accepté de nous rencontrer afin de répondre à nos questions.

Un grand merci à Mme Patricia Colombo, professeur des écoles au sein de l'école La Mare, pour sa collaboration et les informations échangées au sujet des enfants, qui nous ont permis d'enrichir notre analyse. Nous remercions également le directeur de l'école La Mare, Mr Oliver Hattu, pour nous avoir ouvert les portes de son école et nous avoir permis d'exercer au sein de celle-ci.

Nous adressons nos remerciements à Mme Pauline Dujardin, pour nous avoir transmis les résultats à l'EDA en début d'année.

Nous tenons également à remercier l'équipe ayant participé à la création de l'« outil vocabulaire et compréhension de textes » : Mme Marine Tosques, Mr Jean Tossan, Mr François Tossan, et Mr Nicolas Boldych.

Enfin nous adressons nos sincères remerciements à nos familles et amis qui nous ont toujours soutenues dans nos études et nous ont encouragées tout au long de ce travail.

## DECLARATION DE NON-PLAGIAT

---

**Je soussigné(e)....., déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.**

**Signature :**

**Je soussigné(e)....., déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.**

**Signature**

# TABLE DES MATIERES

---

INTRODUCTION.....	1
PARTIE THEORIQUE.....	2
<hr/>	
<b>1. Les Bilinguismes (Nonat).....</b>	<b>2</b>
1.1. Définition des bilinguismes et de l'allophonie.....	2
1.2. La pluralité des bilinguismes.....	2
1.2.1. Tableau comparatif des différents bilinguismes.....	2
1.2.2. Selon l'âge d'acquisition : précoce / tardif.....	2
1.2.3. Selon la séquence d'acquisition : simultané vs successif.....	3
1.2.4. Selon le niveau de compétences linguistiques .....	3
1.2.4.1. Bilinguisme additif/ soustractif .....	3
1.2.4.2. Bilinguisme équilibré/ langue dominante .....	4
1.2.5. Selon les modalités du bilinguisme : actif/ passif .....	5
1.2.6. La particularité du bilinguisme des enfants migrants .....	6
1.3. Le développement du langage chez l'enfant bilingue .....	8
1.3.1. Développement de la phonologie .....	8
1.3.2. Développement du lexique.....	9
1.3.3. Développement de la morphosyntaxe .....	9
1.3.4. Les facteurs influençant le développement du langage chez l'enfant bilingue.....	10
1.4. Bilinguisme : mythes et réalités .....	12
1.4.1. L'organisation cérébrale de l'enfant bilingue .....	12
1.4.2. Les avantages cognitifs du bilinguisme .....	12
1.4.3. Les enfants bilingues sont-ils davantage prédisposés à développer un retard ou trouble de langage oral ? .....	13
<b>2. Lexique : définition, organisation et développement (Nonat ; Maisonneuve).....</b>	<b>16</b>
2.1. Terminologies.....	16
2.1.1. Lexique.....	16
2.1.2. Lexique mental.....	16
2.1.3. Représentation lexicale .....	16
2.1.4. Mémoire sémantique et son organisation.....	17
2.2. Organisation du lexique mental.....	19
2.3. Tâche de dénomination .....	20

2.4.	Tâche de désignation .....	21
2.5.	Influence du traitement phonologique sur l'apprentissage des mots .....	21
2.6.	Influence du traitement sémantique sur l'apprentissage des mots .....	22
2.7.	Complémentarité de ces deux influences (phono-sémantique et sémantique) .....	22
2.8.	Développement du lexique chez l'enfant bilingue .....	22
2.8.1.	Développement du lexique chez l'enfant monolingue .....	22
2.8.2.	Particularités d'acquisition du lexique chez l'enfant bilingue .....	23
<b>3.</b>	<b>Interventions auprès des enfants allophones (<i>Maisonneuve</i>) .....</b>	<b>25</b>
3.1.	Accompagnement des enfants allophones à l'école .....	25
3.2.	Approches d'enseignement lexical.....	28
3.2.1.	Approche phonologique .....	28
3.2.2.	Approche sémantique .....	29
3.2.3.	Approche phono-sémantique.....	29
3.2.4.	Enseignement explicite .....	30
3.2.5.	Enseignement indirect .....	31
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....		33
PARTIE EXPERIMENTALE ( <i>Nonat ; Maisonneuve</i> ).....		34
<hr/>		
<b>1.</b>	<b>Méthodologie.....</b>	<b>34</b>
<b>1.1.</b>	<b>Population .....</b>	<b>34</b>
1.1.1.	Sélection : .....	34
1.1.2.	Critères d'inclusion : .....	34
1.2.	Présentation des enfants : .....	34
<b>2.</b>	<b>Protocole.....</b>	<b>35</b>
<b>2.1.</b>	<b>Matériel : .....</b>	<b>35</b>
2.1.1.	Epreuves étalonnées existantes .....	35
2.1.2.	Epreuves créées pour l'étude .....	35
2.1.3.	Matériel du protocole .....	36
2.2.	Déroulement global du protocole .....	36
2.3.	Déroulement des séances .....	37
2.3.1.	Selon l'approche sémantique.....	37
2.3.1.1.	Hors –contexte.....	37
2.3.1.2.	En contexte .....	38
2.3.2.	Selon l'approche phono-sémantique .....	39
2.3.2.1.	Hors –contexte.....	39

2.3.2.2. En contexte .....	39
2.3.3. Particularités des séances révisions .....	39
2.3.3.1. Matériel .....	39
2.3.3.2. Révision des séquences sémantiques .....	40
2.3.3.3. Révision des séquences phono-sémantiques .....	40
2.3.4. Animation du groupe.....	40
<b>3. Présentation des résultats (Nonat ; Maisonneuve) .....</b>	<b>41</b>
3.1. Effet de l'entraînement.....	41
3.1.1. Général .....	41
3.1.2. Effet item spécifique .....	41
3.1.3. Différence entre désignation / dénomination .....	42
3.1.4. En fonction des séquences.....	43
3.2. Différences selon l'approche.....	44
3.2.1. En désignation .....	44
3.2.2. En dénomination .....	44
3.3. Effet de fréquence .....	46
3.3.1. En pré-entraînement .....	47
3.3.2. En post-entraînement.....	47
3.3.3. En dénomination .....	48
3.3.4. Selon l'approche.....	49
3.4. Maintien de l'entraînement à + 2 mois.....	50
3.4.1. En désignation .....	50
3.4.2. Dénomination .....	51
3.4.3. En fonction de l'approche .....	51
3.4.4. En fonction de la fréquence.....	52
DISCUSSION (Nonat ; Maisonneuve) .....	54
<hr/>	
<b>1. Confrontation des hypothèses aux résultats .....</b>	<b>54</b>
<b>2. Réflexions sur notre étude .....</b>	<b>56</b>
2.1. Réflexions sur notre population .....	56
2.2. Réflexions sur notre protocole d'expérimentation .....	57
<b>3. Apport de notre étude sur le plan théorique.....</b>	<b>57</b>
<b>4. Ouverture .....</b>	<b>58</b>
4.1. Pistes d'amélioration de notre étude .....	58

4.2. Pistes d'utilisation du matériel créé .....	59
CONCLUSION .....	60
BIBLIOGRAPHIE .....	61
LISTE DES ANNEXES.....	61
ANNEXE 1 : Questionnaire utilisé .....	72
ANNEXE 2 : PROFIL FT .....	74
ANNEXE 3 : PROFIL EO .....	77
ANNEXE 4 : PROFIL AS .....	80
ANNEXE 5 : PROFIL MW .....	83
ANNEXE 6 : ILLUSTRATION LIGNES DE BASE SEQUENCE 3 ENVIRONNEMENT .....	86

---



# INTRODUCTION

---

Le bilinguisme, de par les mouvements migratoires, est un phénomène très répandu, aussi bien sur le plan mondial qu'au niveau de notre pays. Comme le déclare Kohnert (2010), « le bilinguisme est devenu la norme plutôt que l'exception ». En région parisienne par exemple, Deprez (2008, citée par Laloi et coll., 2012) estime à 25% la proportion d'enfants grandissant dans un contexte de bilinguisme. Les enfants bilingues, issus de l'immigration, doivent alors s'approprier un environnement qui peut être différent du leur, avec une nouvelle langue et une culture distincte de la leur. Ils peuvent donc présenter des difficultés sur le plan lexical, ainsi, les orthophonistes reçoivent de plus en plus de patients bilingues. Nous sommes donc confrontés au bilinguisme pour des pathologies diverses tels que les troubles du langage oral, nous invitant alors à repenser notre pratique, jusqu'alors fondée sur la population monolingue. Une action de prévention semble donc primordiale, et pourrait encourager l'enfant bilingue, le rendre plus performant dans l'apprentissage de sa L2.

Dans une première partie théorique, nous aborderons les différents types de bilinguismes répertoriés à ce jour, ainsi que le développement du langage chez l'enfant bilingue. Nous exposerons ensuite le fonctionnement lexical et le développement du lexique chez l'enfant bilingue. Enfin, nous explorerons comment sont accompagnés ces enfants bilingues au sein du milieu scolaire et quels sont les types d'enseignement utilisés pour l'apprentissage lexical.

Dans une deuxième partie pratique, nous détaillerons les principes de notre démarche méthodologique à savoir le choix de notre population d'étude, le protocole mis en place et le matériel employé pour l'enrichissement lexical.

A posteriori, nous procéderons à la présentation des résultats suite à l'entraînement lexical. S'en suivra une discussion de ces observations au regard de nos connaissances théoriques et empiriques.

## PARTIE THEORIQUE

---

### 1. Les Bilinguismes

#### 1.1. Définition des bilinguismes et de l'allophonie

Plusieurs auteurs ont tenté de définir le bilinguisme. Bensekhar-Bennabi et coll. (2005) donnent une définition relativement large du bilinguisme « l'état d'un individu qui pratique deux langues » et « le bilingue est finalement un sujet qui possède une compétence minimale dans l'une et l'autre langue ». Grosjean (2004), quant à lui, le définit de manière plus précise, comme étant « la capacité de produire des énoncés significatifs dans deux (ou plusieurs) langues, la maîtrise d'au moins une compétence linguistique (lire, écrire, parler, écouter) dans une autre langue, l'usage alterné de plusieurs langues etc.».

Nous pouvons aussi distinguer le terme bilinguisme de l'allophonie, Barthet (2011) le définit comme un « individu dont la langue maternelle est une langue étrangère au pays dans lequel il vit ».

Ces définitions, à elles seules, peuvent donner lieu à de nombreuses interprétations. Elles ne rendent pas compte de la complexité du bilinguisme, des capacités langagières que le bilingue doit détenir, ni quelles sont les conditions de ce bilinguisme. En effet, comme le cite Abdelilah-Bauer (2008) « 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 ».

#### 1.2. La pluralité des bilinguismes

##### 1.2.1. Tableau comparatif des différents bilinguismes

Selon l'âge d'acquisition	Précoce/ Tardif
Selon la séquence d'acquisition	Simultané/ Successif
Selon le niveau de compétences linguistiques	Bilinguisme additif/ Soustractif Bilinguisme équilibré/ Langue dominante
Selon le versant du langage expressif/réceptif	Actif/ Passif

##### 1.2.2. Selon l'âge d'acquisition : précoce / tardif

De 0 à 6 ans : on parle de bilinguisme précoce (Bardyn et coll., 2012). La plasticité cérébrale permet de fixer les compétences linguistiques afin que l'enfant puisse

communiquer dans les deux langues de façon spontanée. L'acquisition de la langue est intuitive si elle est apprise avant 5-7 ans, dans un bain linguistique de qualité (Abdelilah-Bauer, 2008).

D'après Abdelilah-Bauer (2008), le bilinguisme tardif se situe après 6 ans. L'enfant maîtrise sa langue maternelle au moment d'apprendre sa L2 : on observe un transfert des compétences et savoirs langagiers de la langue maternelle vers la langue seconde (Dalgalian 2000, cité par A.Barthet, 2011).

### **1.2.3. Selon la séquence d'acquisition : simultané vs successif**

Au sein du bilinguisme précoce, on distingue deux types de bilinguismes : simultané et successif.

Le bilinguisme précoce simultané est défini par Paradis (2010) et Grosjean (2004) comme l'enfant qui, depuis sa naissance, ou avant 3 ans, est en contact avec deux langues. Celles-ci seraient acquises en même temps, deux systèmes linguistiques seraient mis en place en parallèle.

Le bilinguisme précoce successif est décrit par Paradis (2010) comme l'enfant ayant grandi en apprenant une seule langue à la maison, puis généralement, avec l'entrée à l'école maternelle, il apprend une seconde langue (celle de l'école ou de la société qui l'entoure). Ici, la L2 est apprise après 3 ans. Cette situation se retrouve fréquemment chez les enfants issus de l'immigration, qui apprennent une langue minoritaire à la maison, et la langue majoritaire à l'école.

### **1.2.4. Selon le niveau de compétences linguistiques**

#### *1.2.4.1. Bilinguisme additif / soustractif :*

Il convient de distinguer, au sein des bilinguismes, le bilinguisme additif et soustractif :

Dans le bilinguisme additif, l'enfant développe ses deux langues de façon équilibrée. Cet état se retrouve fréquemment lorsque les deux langues sont valorisées d'un point de vue sociolinguistique et socioculturel (Comblain et coll., 2001; Estival, 2011). Mais comme le précise Grosjean (2004), ces bilingues aux compétences langagières équilibrées sont très rares.

Dans le bilinguisme soustractif, l'enfant développe sa L2 au détriment de sa langue première pouvant entraîner des désavantages sur le plan du développement cognitif. Les effets sont également négatifs dans l'acquisition des deux langues et sur le plan métalinguistique (Couëtoux-Jungman, 2011, cité par Devillers et coll., 2012).

Lambert (1974, 1977, cité par Comblain et coll., 2001) évoque le rôle de l'attitude des parents, de l'école, de la société, sur la maîtrise de la langue première. En effet, chez le bilingue additif, on a une valorisation de la L1 permettant alors un bon développement dans les deux langues, tandis que chez le bilingue soustractif, nous constatons qu'il aura davantage tendance à développer la L2, car sa première langue est dépréciée par la société (Comblain et coll., 2001). Les bilinguismes additif et soustractif sont donc liés au statut sociolinguistique des langues, et également liés à la dominance des langues au niveau international (Devillers et coll., 2012).

Toutefois, nous constatons que ces termes de bilinguisme additif et soustractif ne permettent pas de rendre compte de la complexité de la dominance d'une langue par rapport à l'autre.

#### *1.2.4.2. Bilinguisme équilibré/ langue dominante*

Le bilinguisme équilibré correspond aux compétences égales que le bilingue détient dans les deux langues. Certaines conditions sont indispensables à un bilinguisme équilibré : l'exposition aux deux langues doit arriver précocement, de manière soutenue et ces langues doivent être employées dans de multiples contextes (Petitto et coll., 2004). Toutefois, il est rare de constater qu'un sujet ait une maîtrise parfaite de ses deux langues, car nous vivons, en France, dans une société monolingue qui, d'après Comblain et coll. (2001) « sous prétexte d'harmonie sociale », a tendance à imposer une langue dominante au détriment des minorités linguistiques.

Contrairement au bilinguisme équilibré, la langue dominante correspond à un niveau plus élevé dans une langue que dans l'autre. Comme le signale Genesee et coll. (2004, cité par Paradis, 2010), la langue dominante est souvent la langue à laquelle l'enfant a été le plus exposé. Au sein de certaines familles également, une langue est souvent davantage usitée par rapport à l'autre (Comblain et coll., 2001). Les langues sont employées en fonction du contexte, de l'interlocuteur, et ne sont donc jamais réparties de manière bien égale. Le bilingue ne peut ainsi pas utiliser ses deux langues aussi

fréquemment l'une que l'autre et les compétences seront, elles aussi, déséquilibrées (Meisel, 2004).

La langue dominante n'est pas toujours la L1. En effet, c'est souvent le cas des enfants migrants qui parlent une langue minoritaire, et « non valorisée » (Abdelilah-Bauer, 2008) par l'école et la société. Ainsi, on constate un déséquilibre entre L1 et L2 qui peut être attribuable à l'intensification des échanges langagiers dans la seconde langue avec l'école par exemple, associée à une diminution des stimulations en langue maternelle (Rezzoug et coll, 2007).

Lorsque deux langues d'un enfant bilingue sont majoritaires, comme le français ou l'anglais au Canada, Bialystok (2001) explique que le bilingue maîtrise parfaitement ses deux langues, qu'il les ait acquises de manière successive ou simultanée. En effet, celles-ci sont fréquemment employées au quotidien, elles sont socio-linguistiquement valorisées par la société, et institutionnellement soutenues par le gouvernement et le système éducatif.

Contrairement au bilingue ayant deux langues majoritaires, l'utilisation du terme «langue minoritaire » implique que l'enfant a tendance à moins développer ou utiliser la L1 par rapport à la langue majoritaire, et qu'il y a moins de valeurs sociales positives associées à cette langue (Kohnert, 2010). Ainsi, Genesee et coll. (2004, cités par Paradis, 2010) observent que lorsque la L1 est une langue minoritaire, on constate fréquemment un phénomène d'attrition, que l'on n'observe pas lorsque celle-ci est majoritaire. Nous développerons ce point dans la partie concernant le bilinguisme particulier des enfants migrants.

Cette dominance peut changer au cours du temps en fonction de l'environnement, du maintien ou non de la L1, ou encore avec l'entrée à l'école.

#### **1.2.5. Selon les modalités du bilinguisme : actif/ passif**

D'après Bensekhar-Bennabi et coll. (2005), un enfant est qualifié de bilingue actif lorsqu'il est capable de comprendre et de produire des actes de langage dans ses deux langues.

Le bilingue est considéré comme passif, lorsque l'enfant comprend la langue, mais ne la parle pas.

### 1.2.6. La particularité du bilinguisme des enfants migrants

Nous pouvons, dans un premier temps, mettre en évidence certains facteurs qui participent à la dépréciation de la langue des migrants :

- le rapport parlementaire sur la prévention de la délinquance (Benisti, 2005) incite les mères à parler français à leurs jeunes enfants, même si elles ne maîtrisent que très peu cette langue. Toutefois, comme le précise Abdelilah-Bauer (2008), il est préférable que les parents continuent à parler à leurs enfants dans la langue qu'ils maîtrisent, plutôt que de donner un modèle langagier défectueux.
- Chomentowski (2009), note aussi que « les représentations sont encore très fortes à l'école selon lesquelles le fait de parler une autre langue à l'extérieur de l'école constituerait un handicap au regard des apprentissages scolaires ». Ainsi, ces facteurs tendent à fragiliser la transmission des langues minoritaires : les parents sont partagés entre ce désir de transmission de la langue, et leur intégration, avec l'acquisition de la langue du pays d'accueil. Parfois, il arrive donc que certains parents transmettent le français à leurs enfants, au détriment de leur propre langue, dans le but de s'intégrer au sein de la société.

Le bilinguisme des migrants est marqué par une difficulté de la transmission des langues. En France, Bensekhar-Bennabi et coll. (2005) constatent une pression sociale qui incite les familles à ignorer la langue maternelle, ce qui fragilise sa transmission.

Ainsi, de par cette fragilisation de la transmission des langues au statut minoritaire, de nombreuses études mettent en évidence que « les enfants détenant véritablement une compétence langagière double ne représenteraient que 5 à 15 % des enfants perçus comme étant bilingues » (Rezzoug et coll., 2007). L'enfant peut être partagé entre son désir d'intégration sociale avec l'acquisition de la langue et de la culture du pays d'accueil, et les attributs identitaires de sa L1.

Filhon et coll. (2009), ont également enquêté sur la transmission de l'arabe et du berbère en France et nous indiquent que d'autres paramètres sont à prendre en compte dans le désir de transmission des langues : « la transmission linguistique [...] en situation migratoire, des parents aux enfants, se comprend au regard de la socialisation primaire des parents, du contexte dans lequel la migration a eu lieu, des liens maintenus ou non avec

l'entourage social et familial avant et après la migration, mais aussi en fonction des modes de vie en France liés au contexte économique, au lieu de vie».

Lorsque la transmission de la langue maternelle est fragilisée voire freinée, il n'est pas rare de constater un phénomène d'attrition. Rezzoug et coll. (2007) le définissent comme «la réduction ou le tassement des connaissances linguistiques initialement acquises » qui survient suite au contact des langues : la L2 exerce une influence négative sur la L1. Ce risque d'attrition d'autant plus élevé si la L2 arrive tôt dans le développement du langage de l'enfant, et qu'en parallèle on note une suppression de la L1. Les enfants s'investissent donc davantage dans la L2, car c'est dans cette langue qu'ils transitent dans les apprentissages, et découvrent la culture du pays d'accueil. Ce phénomène d'attrition peut toutefois être ralenti par le maintien d'une bonne compréhension en L1. L'enfant peut développer une compréhension passive, mais celle-ci se situe en deçà du niveau de langue des sujets monolingues de cette langue (Bensehkar-Bennabi et coll., 2005).

Une autre particularité du bilinguisme des migrants a été mise en évidence par Dabène (1991). En effet, elle évoque le rôle de l'aîné au sein de la fratrie en tant que médiateur linguistique. Ce dernier arrive à l'école sans avoir été sensibilisé de manière directe à la langue majoritaire du pays d'accueil, il va alors jouer ce rôle de transmission de la langue envers ses cadets. Ces derniers maîtriseront alors mieux la langue seconde que leur L1, car ils y seront très tôt sensibilisés. Ainsi, il n'est pas rare de constater que l'aîné maîtrise mieux la L1 que ses cadets car il y est davantage exposé que ces derniers, de par son rôle de médiateur entre l'école et la famille par exemple.

Nous pouvons également observer un élément spécifique aux bilingues migrants: le mutisme extra familial ou mutisme sélectif. Le mutisme sélectif est défini par Gellman-Garçon (2008) comme un « trouble de la communication chez l'enfant, défini comme une incapacité persistante à parler dans une ou plusieurs situations sociales, alors même que l'enfant est capable de comprendre le langage et de le parler dans d'autres situations. ». La prévalence de mutisme est 3 à 4 fois plus élevée chez les migrants que dans le reste de la population (Rezzoug et coll., 2007). Ce mutisme est souvent constaté au moment de l'entrée en maternelle.

Enfin, du fait du statut des langues et de l'entrée à l'école, il n'est pas rare de constater un dialogue « bilingue » entre les parents et les enfants : les parents parlent dans

leur langue et les enfants répondent dans la langue de l'environnement, de la société, de l'école (Dabène, 1991).

### *1.3. Le développement du langage chez l'enfant bilingue*

#### **1.3.1. Développement de la phonologie**

De nombreuses études ont mis en évidence les capacités innées du bébé à traiter les sons de la langue en les catégorisant. Ils sont capables de distinguer les contrastes phonétiques et segmenter le flux de la parole. L'enfant monolingue met en place au cours de la 1<sup>ère</sup> année des mécanismes de spécialisation acoustique dans le but de traiter une langue particulière. A la fin de la 1<sup>ère</sup> année, on constate une perte progressive de sensibilité aux contrastes phonétiques des langues ne faisant pas partie de son système phonologique (Bijeljac-Babic, 2000).

Sur le plan productif, on constate qu'au début, le babillage est indifférencié : le bébé produit de nombreux sons, qui ne relèvent pas nécessairement de sa langue maternelle (Comblain et coll., 2001). Après 6 mois, on observe une influence de la langue maternelle sur le babillage, sur le rythme, la prosodie, l'accentuation, les attaques vocaliques... A cet âge, les productions orales de l'enfant sont composées exclusivement du répertoire phonémique de la langue maternelle (Comblain et coll., 2001; Bijeljac-Babic, 2000).

L'enfant bilingue précoce simultané n'a, jusqu'à 2 ans, pas conscience qu'il traite deux systèmes linguistiques différents. Il se trouve en présence d'un plus grand nombre de signaux acoustiques distincts par rapport au monolingue. Il ne sait, dans un premier temps, ni à quelle langue ces sons appartiennent, ni qu'ils appartiennent à deux langues différentes (Niklas-Salminen, 2008).

Ainsi, le bilingue aura davantage d'obstacles dans l'apprentissage de la langue que le sujet monolingue : il devra apprendre à distinguer ses langues, éviter les interférences, et apprendre à catégoriser les sons des deux langues (Bijeljac-Babic, 2000).

Contrairement au bilingue précoce simultané, chez le bilingue précoce successif, on constate un élargissement des compétences perceptives de base afin de mieux distinguer les contrastes phonétiques des deux langues (Abdelilah-Bauer, 2008). Comme l'indique Williams (1979, cité par Bijeljac-Babic, 2000), chez l'enfant bilingue, lors de l'acquisition d'une seconde langue on observe une réorganisation des compétences perceptives et productives.



Sur le plan discriminatoire, Genesee et coll. (2005) démontrent que les bilingues français-anglais semblent avoir de meilleures compétences en discrimination de consonnes que les monolingues. L'étude de Sebastian-Galles (2001, citée par Genesee et coll., 2005 et Lieven, 2010) sur des enfants bilingues espagnoles-catalans confirme cette hypothèse et va plus loin en montrant que la distinction des contrastes vocaliques se fait plus tardivement chez les enfants bilingues que chez les enfants monolingues, mais leurs compétences de discrimination consonantique se fait plus précocement.

Aucune étude ne semble actuellement indiquer une différence en terme de rythme d'acquisition dans les productions phonologiques entre bilingues et monolingues.

### **1.3.2. Développement du lexique**

Nous aborderons ce point en détail dans la deuxième partie sur le lexique (2.8 Développement du lexique chez l'enfant bilingue).

### **1.3.3. Développement de la morphosyntaxe**

Chez l'enfant monolingue, le développement de la morphosyntaxe se fait aux alentours de 20 mois (Billard, à paraître). Les phrases sont d'abord constituées de deux mots. Grâce à l'analyse de la régularité des structures grammaticales, l'enfant va extraire les règles de la langue, puis en viendra à généraliser de cette règle, ce qui lui permettra de produire ses propres phrases (Abdelilah-Bauer, 2008).

D'après Salameh (2004, cité par Kohl et coll., 2009), la chronologie des structures grammaticales serait similaire chez les enfants bilingues et monolingues. Genesee et coll. (2005) confirment cette hypothèse en citant les résultats de la recherche sur les enfants bilingues précoces simultanés (De Houwer 2005; Nicoladis et coll., 1997; Paradis et coll., 1996) qui indiquent que généralement ces derniers présentent, dans leur langue dominante le même développement morphosyntaxique que les enfants monolingues.

Au stade des deux mots, les enfants bilingues précoces font clairement la distinction entre leurs deux langues : ils s'expriment explicitement dans l'une ou l'autre langue (Comblain et coll., 2001). A trois ans, l'enfant peut généralement effectuer un certain nombre de phrases et la plupart des enfants de quatre ans peuvent effectuer des phrases complexes, et raconter une histoire simple dans les deux langues (Genesee et coll.,

2005). Comblain et coll. (2001) observent que les enfants bilingues font le même type d'erreurs que les enfants monolingues et les corrigent de la même façon.

Le bilingue précoce successif va s'appuyer sur ses compétences en langue maternelle pour construire sa langue seconde. D'après la théorie des seuils de Cummins (1979), si ses bases sont solides, la langue seconde devrait être correctement acquise.

Chez le bilingue tardif, Abdelilah-Bauer (2008) constate qu'il existe une grande variabilité de l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage de la langue seconde : certains enfants s'appuient essentiellement sur la structure de la langue maternelle, tandis que d'autres développeront leur seconde langue indépendamment de la première.

Concernant les transferts inter-linguistiques chez l'enfant bilingue, De Houwer (2006) met en évidence que l'enfant exposé à deux langues distinctes développerait deux types de morphosyntaxe, et le développement morphosyntaxique d'une langue n'aurait pas d'impact sur l'autre. Cette théorie a cependant été fortement débattue, et de nombreuses études ont démontré l'existence de transferts inter-linguistiques d'une langue à l'autre concernant la morphosyntaxe (Döpke, 2000; Hulk et coll., 1996; Müller, 1999; Nicoladis, 2002, 2003; Paradis et coll., 2003; Yip et coll., 2000, cités par Genesee et coll., 2005). D'après Genesee et coll. (2005), la domination d'une langue par rapport à une autre peut diminuer ce transfert inter-linguistique. En effet, selon eux, les enfants seraient plus enclins à intégrer la structure grammaticale de leur langue dominante dans leur langue « faible », que l'inverse (Döpke, 1998; Yip et coll., 2000; Petersen, 1988, cités par Genesee et coll. 2005).

#### **1.3.4. Les facteurs influençant le développement du langage chez l'enfant bilingue**

L'input joue un rôle primordial dans le développement des compétences dans les langues (De Houwer, 2009, cité par Nylander, 2012). Comme le précise Cummins (1979), un seuil de compétences est nécessaire en L1 afin de maîtriser correctement la L2. Zablit et coll. (2008) constatent que plus l'enfant reçoit un vocabulaire riche et un input de qualité dans la L1, meilleures seront ses compétences en L2. De plus, Pilot Loiseau et coll. (2012) observent que « plus le nombre de domaines couverts par une langue est important, et plus la compétence linguistique sera développée dans cette langue ».

La quantité d'énoncés entendus est certes corrélée aux productions de l'enfant, néanmoins, comme le précise Romaine (1999, cité par Comblain et coll., 2001), la qualité de l'input joue un rôle indispensable dans la maîtrise de la langue, davantage que la quantité. La durée d'exposition est aussi primordiale dans les compétences langagières (Carrasco et coll., 2012).

L'environnement détient donc une part importante dans le développement du lexique.

L'âge d'acquisition a également un rôle primordial dans les compétences langagières du bilingue. Plus tôt l'enfant apprendra ses deux langues et plus il aura de chance de les maîtriser, puisqu'il bénéficiera de cette plasticité cérébrale lui permettant d'acquérir de manière intuitive les aspects lexicaux de la langue (Rezzoug et coll., 2007).

D'après Hoff (2003), un autre facteur joue un rôle important dans les compétences langagières de l'enfant : le niveau socioculturel. En effet, elle a démontré que les enfants de parents ayant un niveau socioéconomique faible ont un vocabulaire moins riche que ceux de parents ayant un niveau socioéconomique plus élevé. Ainsi, selon Abdelilah-Bauer (2008), les enfants migrants étant souvent issus de milieux défavorisés, peuvent être d'autant plus touchés par des difficultés langagières.

D'après l'étude de Hilaire-Debove et coll. (2012), la similitude des langues détient un rôle éminent dans l'apprentissage de deux langues : plus celles-ci sont proches, plus il sera facile pour l'enfant d'acquérir la seconde langue. Ils ont pu mettre en évidence par exemple que, pour la phonologie, les enfants turcophones ont de moins bons résultats que les enfants lusophones en français. Ainsi, l'enfant aura davantage de difficultés pour maîtriser le système phonologique de la L2 s'il est fortement éloigné de sa L1. De même pour le lexique : les enfants bilingues successifs peuvent présenter un retard dans l'acquisition du lexique et de la morphosyntaxe dans leur L2, et celui-ci est d'autant plus visible si leur L1 est typologiquement éloignée de celle à acquérir (Hilaire-Debove et coll., 2012).

Ainsi, nous pouvons constater que de nombreux facteurs entrent en compte dans l'apprentissage des langues : le niveau socio-économique, la qualité et la quantité de l'input, l'âge d'acquisition, ainsi que la similitude des langues. Ils jouent un rôle primordial dans la maîtrise des langues.

## *1.4. Bilinguisme : mythes et réalités*

### **1.4.1. L'organisation cérébrale de l'enfant bilingue**

Meisel (2004) évoque les nombreuses études hémodynamiques, électrophysiologiques et radiologiques, qui supposent que l'organisation cérébrale serait différente selon le moment d'acquisition de la L2. Chez le bilingue précoce, la L1 et la L2 sont traitées dans l'hémisphère gauche du langage, tandis que chez le bilingue tardif, la L2 aurait tendance à être traitée par les deux hémisphères. Il a été observé que l'hémisphère droit serait davantage activé après l'âge de quatre ans.

Ces diverses théories ont été réfutées par Grosjean (2004). Il considère que le bilingue utilise son cerveau de la même manière que les monolingues pour le traitement du langage. Selon lui, l'organisation cérébrale dépendrait de la maîtrise de la langue. Ainsi, les zones activées pour gérer le langage ne sont pas similaires, contrairement à un enfant qui maîtrise plutôt bien ses deux langues (Illes et coll., 1999, Dehaene et coll., 1997, cités par Pallier et coll., 2003). Pallier et coll. (2003) s'accordent finalement à dire que « plus une seconde langue a été acquise jeune et/ou est bien maîtrisée, plus les activations dues à la L1 et la L2 sont similaires. ».

Pour ce qui est des bilingues ayant une L2 dominante, les zones cérébrales activées par celle-ci ne semblent couvrir qu'en partie celles de la L1 (Kim et coll. 1997, Perani et coll., 1996, cités par Pallier et coll., 2003 ; Niklas-Salminen, 2008).

### **1.4.2. Les avantages cognitifs du bilinguisme**

L'enfant bilingue développe des compétences cognitives spécifiques : « une plus grande flexibilité, une pensée créative, une conscience métalinguistique plus précoce, une plus grande facilité à apprendre d'autres langues, des représentations plus riches du monde, des capacités de comparaison, d'analyse, de catégorisation plus importantes etc... » (Baker, 2003, cité par Antheunis et coll., 2012).

Un autre avantage cognitif est souligné par Rezzoug et coll. (2007) : d'après de nombreuses études (J.F. Hamers et M. Blanc, 2003 ; E. Bialystok, 1991, citées par Rezzoug et coll., 2007), l'acquisition simultanée de deux langues permettrait de meilleures compétences métalinguistiques chez l'enfant bilingue par rapport au monolingue.

Bialystok (1991, citée par Rezzoug et coll., 2007) a également démontré que les enfants bilingues possèdent de meilleurs processus de contrôle cognitif que les enfants monolingues : "les tâches impliquant une analyse des informations et leur mise en lien sont mieux traitées par les bilingues".

L'enfant bilingue détient aussi la capacité de « code-switching » (alternance des codes). Grosjean (2004) le définit comme un : « passage momentané, mais complet, d'une langue à l'autre pour la durée d'un mot, d'un syntagme, d'une ou de plusieurs phrases ». Pour que l'enfant bilingue possède cette capacité de code-switching, il est nécessaire qu'il maîtrise totalement les langues sur le plan lexical, grammatical, et sur le plan des compétences sociales. Lors de la première moitié de la troisième année, ces enfants ne transgressent que rarement les contraintes grammaticales, ce qui suggère qu'ils ont accès à des systèmes grammaticaux séparés à ce stade du développement (Meisel, 2004).

#### **1.4.3. Les enfants bilingues sont-ils davantage prédisposés à développer un retard ou trouble de langage oral ?**

Parisse et coll. (2010) caractérisent les troubles spécifiques du langage oral (TSLO) par « un développement lent et anormal du langage. Par définition, les enfants ayant ce type de trouble ne doivent pas présenter d'autres déficits attestés qu'ils soient cognitifs ou neurologiques. ». Au sein du TSLO, Parisse et coll. (2010) distinguent les dysphasies de développement, qui sont une forme sévère de TSLO, des retards de langage oral. Les difficultés langagières fréquemment rencontrées sont : des déficits sur le plan syntaxique, lexical et phonologique (Bishop et coll., 2000, Conto Ramsden et coll. 2001, Leonard 1998, Rice 2000, cités par Laloi et coll., 2012).

Chez l'enfant bilingue, les recherches actuelles tendent à affirmer que dans une seule langue, ce dernier possède un stock lexical inférieur à celui du monolingue (Hoff et coll., 2012, Pearson 1993, cités par De Houwer et coll., 2013 ; Gutierrez et coll., 1999 ; Paradis 2007 : cité par Nylander, 2012 ; De Houwer et coll., 2013). De même, Zablit et coll. (2008) ont effectué une recherche sur la taille du stock lexical des enfants bilingues français / arabophones versus monolingues français ou arabes. Ils ont observé que les bilingues français / arabophones âgés 26 et 28 mois auraient, dans chaque langue, un stock lexical inférieur par rapport aux monolingues français et arabes.

Les causes de ces retards peuvent être multiples, et peuvent être « dû au fait que les institutions ne donnent pas aux minorités langagières le moyen de développer pleinement leur bilinguisme (Billiez 2003, Deprez 1994, Helot 2007), et donc de s'appuyer sur la langue la mieux connue pour développer des compétences dans la nouvelle langue. » (Delamotte et coll., 2012). Chez l'enfant bilingue, d'après Comblain et coll. (2001), on peut observer un léger retard de langage dans l'une et l'autre langue, mais ce retard n'est pas pathologique et peut s'expliquer par la double tâche d'apprentissage des langues. Devillers et coll. (2012) montrent que ce retard n'est pas constatable chez le bilingue précoce simultané. Chez le bilingue précoce successif, les études révèlent que son lexique est moins étendu que celui de l'enfant bilingue précoce simultané (Bassano et coll., 2000 cité par Nylander, 2012). Paradis et coll. (2007, cité par Paradis, 2010) semblent toutefois montrer que les bilingues précoces successifs peuvent rattraper ce retard et présenter un stock lexical similaire aux monolingues, du moins dans leur langue dominante.

Afin de comparer l'enfant monolingue et l'enfant bilingue sur le plan lexical, il est nécessaire de comptabiliser l'ensemble des mots que l'enfant bilingue possède dans ses deux langues, et non le stock lexical dans chacune des langues. Ainsi, Zablit et coll. (2008) proposent, dans l'évaluation du lexique chez l'enfant bilingue, d'évaluer le score conceptuel, qui représente l'ensemble de signifiants que l'enfant bilingue a dans son lexique mental. Son vocabulaire total (des deux langues) serait alors équivalent, voire supérieur à celui du monolingue (Pearson, 1993 cité par De Houwer et coll., 2013 ; Gutierrez et coll., 1999 ; Junker et coll. 2002 cité par Zablit et coll., 2008 ; Pearson, 2004, cité par Paradis, 2010).

Plusieurs études (Grüter, 2005, Kohnert et coll. 2006, Paradis, 2004, Windsor et coll., 2010 cités par Laloi et coll., 2012) ont montré qu'il existait des zones de chevauchement entre les erreurs produites par les monolingues ayant un TSLO et les bilingues successifs en début d'acquisition de leur L2. Comme les monolingues avec un TSLO, ces bilingues ont tendance à présenter un déficit pour la production des pronoms objets (Paradis 2004, cité par Laloi et coll., 2012), une restriction lexicale (Kohnert, 2010), et une mémoire phonologique à court terme similaire jusqu'à 4 syllabes, lorsqu'elle est évaluée avec une tâche de répétition de non mots respectant les contraintes phonotactiques de la L2 de l'enfant (Kohnert et coll., 2006 cité par Kohnert, 2010 ; Laloi et coll. 2012). Ainsi, il devient difficile d'effectuer un diagnostic de TSLO chez des enfants bilingues successifs, d'autant plus, qu'à ce jour, nous ne disposons pas d'outils fiables permettant de

les évaluer. Chez le bilingue successif, les difficultés langagières peuvent être sous-estimées en raison du contexte de bilinguisme qui masque celles-ci dans la L2. Les difficultés linguistiques peuvent être surestimées, de par le manque de connaissances sur l'acquisition du langage chez le bilingue (Abdelilah-Bauer, 2008), et par le peu d'outils d'évaluation adaptés, normés sur une population bilingue. Il est donc primordial, pour diagnostiquer un TSLO chez l'enfant bilingue, de l'évaluer dans ses deux langues (Sanson, 2007 cité par Sanson, 2012 ; Kohnert, 2010 ; Paradis, 2010). Cette évaluation permettrait de distinguer un trouble spécifique du langage oral qui se manifesterait alors dans ses deux langues, d'un retard de langage dans la L2 uniquement, causé par un manque d'exposition.

D'après l'étude de Laloi et coll. (2012), les épreuves de production syntaxique et de répétition de non-mots permettraient de distinguer les difficultés des enfants bilingues dans l'acquisition de leur L2 et les TSLO, contrairement aux épreuves de production lexicale qui ne sont pas discriminatives. Concernant la morphologie grammaticale, selon Paradis (2003, cité par Kohl et coll., 2009), les enfants bilingues ayant des troubles spécifiques du langage présenteraient les mêmes altérations dans ce domaine que les enfants monolingues.

Quant à la prédisposition pour l'enfant bilingue à développer un TSLO, De Houwer (1999, cité par King et coll., 2006) souligne qu' : « Il n'y a pas de preuve scientifique à ce jour que l'exposition à deux ou plusieurs langues conduise à des retards ou des troubles d'acquisition du langage. Beaucoup d'enfants dans le monde grandissent avec deux langues ou plus dès l'enfance sans montrer aucun signe de retard de langage ou de troubles ». Néanmoins, d'après Virole (2011) et Abdelilah-Bauer (2008), certains enfants issus de l'immigration vivent dans des conditions sociales difficiles, constituant un facteur de risque reconnu pour les difficultés de langage. Comme le souligne Grosjean (2004), les retards de langage, d'apprentissage scolaire, seraient davantage attribuables à la situation socio-culturelle et socio-économique qu'au bilinguisme. Les difficultés langagières peuvent donc être connexes aux conditions socioculturelles.

Ainsi, nous constatons que l'enfant bilingue n'est pas prédisposé à développer un trouble du langage oral. Il est à noter que le manque d'outils d'évaluation adaptés rend plus difficile pour les praticiens le diagnostic de TSLO chez l'enfant bilingue.

## **2. Lexique : définition, organisation et développement.**

### *2.1. Terminologies*

#### **2.1.1. Lexique**

Selon la définition de Bogliotti (2012), le terme lexique fait référence à l'ensemble des unités minimales significatives de la langue. Pour chaque locuteur, il existe un lexique passif ou réceptif (unités comprises) et un lexique actif ou expressif (unités de sens produites verbalement).

#### **2.1.2. Lexique mental**

Le lexique mental, aussi appelé mémoire lexicale ou lexique interne, est une notion utilisée en psycholinguistique et qui correspond d'après P. Lécocq (1989) à un « système organisé des connaissances d'un sujet à propos des mots de sa langue. Ces connaissances concernent les différentes dimensions des mots et ont donc trait aux propriétés phonologiques, orthographiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques de ceux-ci ». Il rend ainsi compte de l'ensemble de nos représentations mentales.

#### **2.1.3. Représentation lexicale**

Selon Bogliotti (2012), une représentation lexicale, aussi appelée représentation mentale, correspond à « la convergence d'informations perceptives, sémantiques, orthographiques, phonologiques et syntaxiques ».

Chaque représentation mentale contenue dans notre stock lexical est une association d'informations interconnectées de différents niveaux de traitement linguistique de différentes natures. Prenons par exemple le mot « banane », il comprend une information phonologique (auditivo-verbale) /banan/, une représentation sémantique qui inclut les notions d'aliment, de fruit, la couleur jaune, la forme allongée, une représentation syntaxique, le genre (banane est un mot féminin), une représentation orthographique « banane » et une information morphologique cv-cv-cv et c'est un mot au singulier.

Lors de l'apprentissage de nouveaux mots, l'enfant doit encoder et organiser ces nouvelles informations. Pour ce faire, de multiples expositions hors ou en contexte sont nécessaires afin que les représentations lexicales (phonologiques, morphologiques, sémantiques...) puissent se mettre en place et se consolider avant d'être stockées en mémoire à long terme. Un nouveau mot devra être rencontré entre 6 et 7 fois chez un



locuteur tout venant avant d'être acquis (Boutard, 2008 ; Maillart, 2005). La récupération de ces représentations stockées dépend ensuite de la qualité de structuration du stockage. Il convient donc d'être vigilant quant à la qualité de la représentation que l'on fournit lors d'un apprentissage lexical (Grossmann et coll. 2005).

#### **2.1.4. Mémoire sémantique et son organisation**

L'information sémantique rend compte du contenu du message, c'est-à-dire son sens, sa signification. C'est grâce à la mémoire sémantique que nous établissons des relations de signification. Le mot est sous-tendu par une relation arbitraire entre sens et son.

A chaque mot correspond un concept qui s'inscrit dans la mémoire sémantique. Lorsqu'un locuteur rencontre un mot pour la première fois, on parle d'un premier épisode, d'une première expérience personnelle qui sera stocké dans la mémoire épisodique. Au fil du temps, le locuteur va derechef rencontrer le mot dans un autre contexte, ce qui va créer un nouvel épisode (Boutard, 2008). A la fin, les épisodes s'effaceront pour ne laisser que le mot stocké, lui, en mémoire sémantique. Le concept va s'affiner en fonction des différents épisodes et se structurer en mémoire sémantique qui est considérée comme acontextualisée. Afin d'illustrer ceci, prenons le concept « voiture » chaque locuteur a une image et un degré de structuration du concept différents des autres locuteurs qui dépendent des expériences personnelles de chacun. Toutefois le concept reste le même pour tous (Boutard, 2008).

Différentes conceptions de la mémoire sémantique ont été proposées selon les auteurs, nous présenterons ici les modèles en réseaux ainsi que les modèles à traits.

Selon Collins et Quillian (1969-1972) cité par Marquer, (2005) et Bertrand et coll, (2005), la mémoire sémantique est conçue comme un système de réseaux sémantiques sous forme de nœuds qui représenteraient les concepts, interconnectés par des arcs qui représenteraient les associations entre deux nœuds. Ils ont tout d'abord établi que l'organisation répondait à une hiérarchisation taxonomique, c'est-à-dire que l'appartenance à une catégorie est représentée par un arc entre l'unité objet et l'unité catégorie, elle-même reliée par d'autres arcs à des catégories supra-ordonnées. Ils établissent aussi le principe d'économie cognitive selon lequel seules les propriétés spécifiques sont stockées avec le concept, les propriétés communes à plusieurs concepts étant stockées avec le concept général.

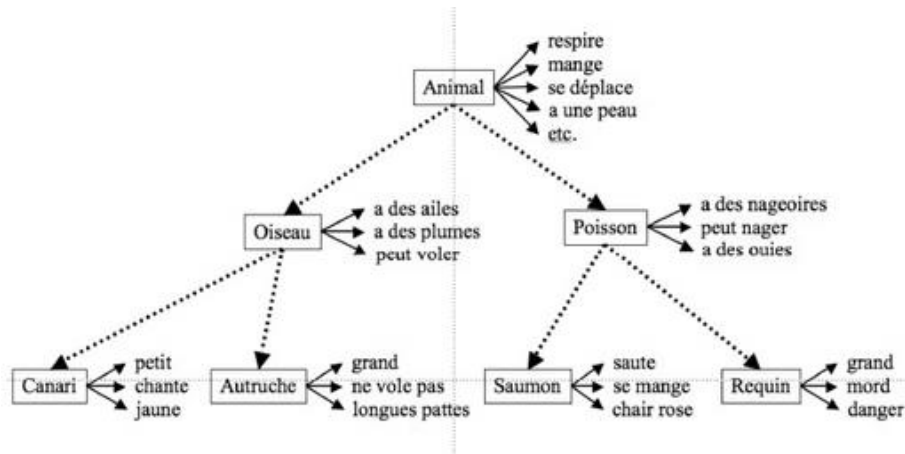


Schéma n°1 : Illustration du modèle de Collins et Quillian

En 1975, Collins et Loftus réfutent cette organisation hiérarchique taxonomique. Selon eux, les relations entre les nœuds (c'est-à-dire les concepts) seraient régies par des liens de différentes natures, dont des associations sémantiques de type « est un », « peut avoir », « ne peut pas » (Badard, 2007).

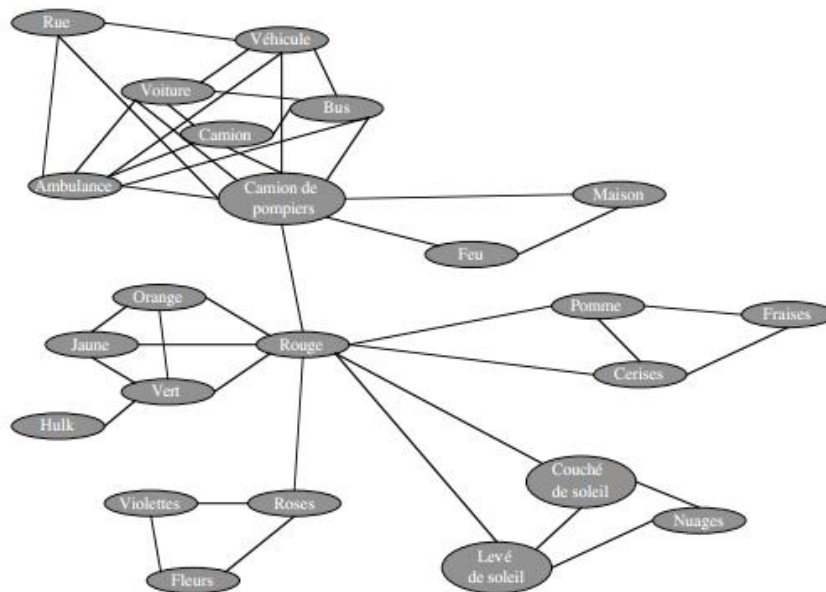


Schéma n°2 : Illustration du modèle de Collins et Loftus (1975)

Quant au modèle par combinaison de traits, il énonce que les concepts sont définissables par un ensemble de traits ou propriétés sémantiques contrairement à la conception de Collins et Quillian qui, eux englobent un concept dans un seul nœud. Smith, Shoben et coll. (1974) cité par Marquer, (2005) distingue les traits définitoires (nécessaires pour définir un item) et les traits occasionnels (qui décrivent un item). Dans ce modèle, les

concepts sont reliés entre eux et sont plus ou moins proches les uns des autres, les auteurs parlent de distance sémantique (Grebot, 1994 ; Honoré, 2002).

Chez les enfants, l'organisation des connaissances sémantiques se développerait selon trois phases. Jusqu'à environ 5 ans, les attributs descriptifs sont les plus utilisés pour décrire un concept (« c'est rouge » pour le concept de cerise), vient ensuite l'utilisation d'attributs fonctionnels (« ça se mange »), ce n'est qu'après 9 ans que les enfants utilisent spontanément la taxonomie (c'est-à-dire la catégorisation) pour expliquer un concept. (« C'est un fruit ») (Boutard, 2008).

## 2.2. *Organisation du lexique mental*

Le modèle sériel de Caramazza et Hillis en 1995 cité par Chomel-Guillaume et coll. (2010) rend compte de l'architecture du système lexical en modalité auditive ou visuelle, à partir d'un support imagé, lu ou entendu. Le lexique mental met en œuvre :

- un processus central, le système sémantique qui permet au locuteur d'accéder au sens
- des sous-systèmes interconnectés qui traitent différentes informations lexicales, notamment phonologiques et orthographiques, et permettent des procédures de conversion,
- des systèmes périphériques qui traitent l'information à son entrée et à sa sortie et qui incluent des analyses (visuelle ou acoustico-phonétique) en entrée et des buffers (ou mémoires tampons) phonologique ou graphémique en sortie.
- des voies de traitement (lexicale et non lexicale)

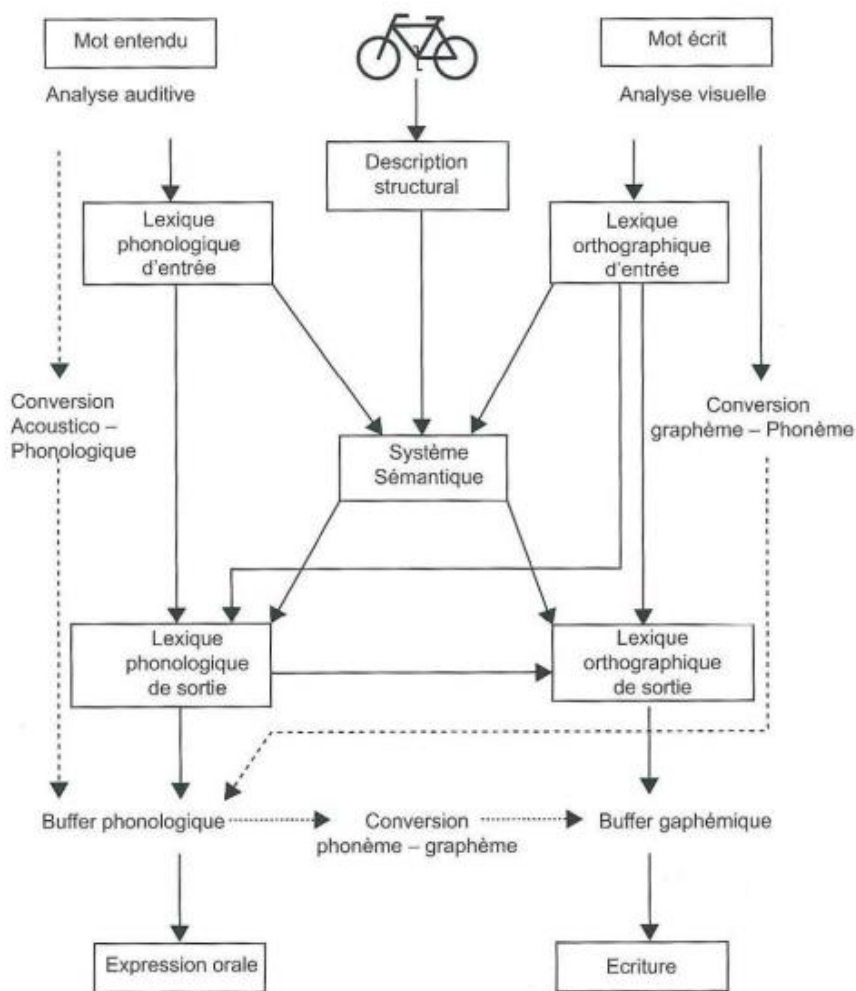


Schéma n°3 : Modèle simplifié du système lexical de Caramazza et Hillis, (1995) tiré de Chomel-Guillaume et coll. (2010), p 23

### 2.3. Tâche de dénomination

Cette tâche consiste à dénommer des images, à produire un mot (à l'oral ou à l'écrit). D'après le schéma de Caramazza et Hillis précédemment cité, la production d'un mot sur tâche de dénomination d'images se modéliserait en six étapes :

- une analyse visuelle de l'image aboutissant au stock des descriptions structurales
- une activation des propriétés sémantiques,
- une activation de la bonne représentation phonologique dans le lexique phonologique de sortie,
- le maintien de cette représentation dans la mémoire tampon phonologique qui a aussi un rôle de planification phonologique par sélection et sériation des phonèmes constitutifs du mot,

- la conversion des unités phonologiques en patrons articulatoires dans des systèmes de programmation
- l'exécution articulatoire liée à la commande et la coordination neuromusculaire des mouvements bucco-pharyngo-laryngés. (Eustache et coll. 2008 ; Chomel, 2010)

Selon Paivio et coll. (1996) cité par Bogliotti (2012), nous pouvons résumer la dénomination, qui est une épreuve de production orale, en seulement trois étapes mentales: l'identification de l'objet, l'activation du nom et la production. Ces étapes sont le reflet des trois processus mentaux qui entrent en jeu lors de la production orale : la conceptualisation (formulation d'un concept, de l'idée à exprimer), la formulation ou la lexicalisation (le concept est traduit en code linguistique selon l'axe paradigmatique et syntagmatique) et la planification (sélection, planification et conversion des unités phonologiques en une forme sonore qui sera articulée par le locuteur) (Mazaux et coll. 2007 ; Bogliotti, 2012).

#### *2.4. Tâche de désignation*

Le modèle de Caramazza et Hillis a été adapté par Tran et Godefroy (2011) cité par Grob-Nicolas et coll. (2012) pour rendre compte des tâches de désignation. Cette tâche ne requiert que de faibles représentations lexicales contrairement à une tâche de dénomination qui nécessite des représentations lexicales plus fines et robustes (c'est-à-dire avec un fort réseau d'associations). Plusieurs étapes sont mises en œuvre : une analyse visuelle initiale de l'image, l'accès au système sémantique qui permet d'activer la représentation et les propriétés sémantiques afin de désigner l'image adéquate.

#### *2.5. Influence du traitement phonologique sur l'apprentissage des mots*

Les compétences de traitement phonologique, qui prennent en compte la conscience phonologique, la mémoire phonologique, les capacités de dénomination rapide, jouent un rôle essentiel dans l'acquisition de nouveaux mots. Ces compétences seraient essentiellement corrélées à la production de ces nouveaux mots et à la capacité de les maintenir à long terme. L'influence de ces compétences phonologiques sur le développement du lexique serait effective pour des enfants d'âge pré-scolaire et scolaire (Gray, 2004, 2006 ; Zens, 2009).

## 2.6. *Influence du traitement sémantique sur l'apprentissage des mots*

La qualité de l'organisation sémantique influence la récupération des mots. En effet, Léonard (1998) affirme que plus un mot possède de connexions, d'associations (phonologiques, syntaxiques...) dans le lexique mental, plus sa récupération sera facilitée. Plus spécifiquement, Mc Gregor et Friedman (2002) ont démontré dans leur étude l'importance de la « robustesse » des représentations sémantiques des mots, essentielles pour consolider l'apprentissage des mots et faciliter leur récupération. Enfin, Gray (2004) parle de « degré de familiarité », c'est-à-dire le degré de compréhension d'un mot qui peut varier d'un locuteur à l'autre ou en fonction du nombre d'exposition au nouveau mot. Grâce à une tâche de dessin, il montre l'influence du traitement sémantique sur l'apprentissage et la compréhension des mots nouveaux. En effet, plus le degré de familiarité est élevé, plus le degré de compréhension du mot est élevé, plus le dessin est riche et précis et reflète le niveau de représentation sémantique et la densité du réseau d'associations sémantiques.

## 2.7. *Complémentarité de ces deux influences (phono-sémantique et sémantique)*

Selon Gray (2004), Nash et coll. (2005) cité par Zens (2009), l'influence du traitement phonologique et sémantique est complémentaire pour faciliter l'apprentissage de mots nouveaux. Apprendre un mot comprend l'acquisition de celui-ci, son stockage et sa récupération. L'acquisition dépendrait davantage du traitement phonologique, le stockage résulterait davantage des processus sémantiques et la récupération nécessiterait les deux traitements. La collaboration constante entre les processus phonologiques et sémantiques est ainsi essentielle.

## 2.8. *Développement du lexique chez l'enfant bilingue*

### **2.8.1. Développement du lexique chez l'enfant monolingue**

Chez l'enfant monolingue, la compréhension précède la production de 5 mois (Fayol, 2000). En effet, le bébé commence à émettre des signes de compréhension aux alentours de 8-10 mois, et ne commencera à babiller que vers 6 mois et prononcer ses premiers mots à 11-13 mois (Fayol, 2000). Un premier lexique se met en place, et grâce en partie à la maturation du cerveau et à l'amélioration du système perceptivo-articulatoire, on observe entre 12 et 30 mois une explosion lexicale, avec l'association de mots (Billard, à

paraître). Le langage devient un moyen de se représenter mentalement un objet stocké en mémoire.

Selon les langues et la culture de l'environnement, nous observons que la nature des premiers mots produits diffère (Zablitz et coll., 2008). Chez les enfants monolingues, de nombreuses études ont montré que les noms étaient très présents dans le vocabulaire précoce des enfants français, italiens et hébreux (Bassano, 2000, D'Odorico et coll. 2001, Dromi, 1987 citées par Zablitz et coll., 2008). Tandis que chez les enfants parlant le mandarin et le japonais : les verbes sont davantage prédominants dans leur lexique (Tardif, 1996 ; Clancy, 1985 cités par Zablitz, 2008). La langue maternelle influence donc le babillage, la prosodie, et les premiers mots de l'enfant.

### **2.8.2. Particularités d'acquisition du lexique chez l'enfant bilingue**

D'après De Houwer (2006) et Abdelilah-Bauer (2008), le développement du langage chez l'enfant bilingue précoce simultané suit le même schéma que celui de l'enfant monolingue. Toutefois, certaines études tendent à montrer que les deux lexiques ne progressent pas au même rythme. En effet, chez l'enfant bilingue (D'Odorico et coll., 2001; Hamilton et coll., 2000, cités par Zablitz et coll., 2008), l'explosion lexicale peut prendre plusieurs formes : « elle peut être brusque et visible, ou avoir une tendance plutôt linéaire ». Zablitz et coll. (2008) notent qu'elle peut aussi bien survenir dans ses deux langues, que se manifester dans une seule de ses langues. D'après Pearson et coll. (1994, cités par Zablitz et coll., 2008), l'explosion lexicale dans l'autre langue peut intervenir plus tard dans le développement.

Le bilingue précoce simultané n'a, au départ, pas conscience de baigner dans deux bains de langage différents, ce n'est que vers l'âge de 2 ans que l'on constate une séparation des deux lexiques (Comblain et coll., 2001). L'enfant prend réellement conscience de l'existence de deux systèmes linguistiques distincts sur le plan lexical et grammatical (Zablitz et coll., 2008).

De nombreuses études remettent en question la notion d'un ou deux systèmes linguistiques présents chez l'enfant bilingue. Certaines études (citées par Zablitz et coll., 2008 : Genesee et coll., 2004, Oller et coll., 1997) tendent à suggérer que lors de l'acquisition simultanée de deux langues, l'enfant passerait par une fusion initiale des deux systèmes linguistiques, qui se diviseraient en deux systèmes vers l'âge de 3 ans. Selon cette hypothèse, les enfants qui apprennent deux langues ont une représentation de celles-ci « dans un seul système

neurocognitif ». Ceci permettrait d'expliquer le mélange inadéquat des langues au sein d'un énoncé (code-mixing). Néanmoins, cette théorie est aujourd'hui fortement débattue, et d'autres études suggèrent une séparation précoce des deux langues en deux systèmes. En effet, Genesee et coll. (1995, cité par Zablitz et coll., 2008) ont démontré la capacité de l'enfant de 22-26 mois à s'adapter au contexte et à l'interlocuteur avec une langue différente. Ainsi, l'enfant s'aiderait du contexte linguistique, du feedback des interlocuteurs monolingues et de la configuration phonologique des langues pour distinguer ces deux systèmes.

Pour le bilingue précoce successif, le développement du langage dans sa L1 suit le même schéma que celui de l'enfant monolingue. Toutefois, lorsqu'il entre à l'école, l'enfant bilingue doit trouver un moyen pour décoder cette nouvelle langue afin d'entrer en communication avec ses pairs. Comme le décrit Abdelilah-Bauer (2008) l'apprentissage de la L2 peut se faire de manière formelle (apprentissage explicite) ou informelle (communication avec pairs) avec l'entrée à l'école. Dalgalian (2012) suppose un transfert de compétences de la L1 vers la L2: « ces transferts se font essentiellement de la première à la deuxième langue, même si les acquisitions dans chaque langue se construisent et s'organisent dans le même temps en deux systèmes autonomes. ».

Concernant le vocabulaire de l'enfant bilingue, une étude longitudinale effectuée par Conboy et coll. (2006, citée par Zablitz et coll., 2008) chez les bilingues démontre que « l'organisation du vocabulaire et l'évolution de cette organisation est similaire dans les deux langues et ressemble à la composition rapportée chez les enfants monolingues. Ainsi, le vocabulaire précoce dans les deux langues comprendrait les différentes catégories grammaticales : substantifs, verbes et descripteurs. ».

Concernant les catégories lexicales, Abdelilah-Bauer (2008) souligne que l'enfant bilingue ne les développe pas simultanément car l'ordre d'acquisition des mots dépend de la structure des langues : par exemple, un enfant bilingue franco-mandarin aura tendance à produire ses premiers noms en français et les premiers verbes en mandarin. Nous pouvons alors évoquer l'effet balancier, qui s'exprime lorsque le lexique a tendance à s'enrichir davantage dans une langue que dans l'autre.

De nombreuses études (citées par Zablitz et coll., 2008 : Pearson et coll., 1993, Junker et coll., 2002) portant sur la distribution du vocabulaire des enfants bilingues dans différentes populations ont permis de démontrer que l'enfant bilingue possède, dans son



lexique, des doublets (des équivalents dans les deux langues). Ainsi, pour une même représentation sémantique, l'enfant aura un référent dans chacune des ses langues. Selon les enfants, la quantité de doublets peut varier (Zablit et coll., 2008).

L'enfant bilingue tardif maîtrise la plupart des codes de sa langue maternelle quand il acquiert sa langue seconde. D'après Abdelilah-Bauer (2008), lorsqu'il doit apprendre une L2 il met en place des mécanismes, notamment lexicaux, davantage conscientisés.

Ainsi nous pouvons constater que le développement lexical chez l'enfant bilingue peut être plus ou moins similaire à l'enfant monolingue selon l'âge d'exposition à la langue seconde. Comme nous l'avons observé, le bilingue, contrairement au monolingue, présente quelques particularités qui lui sont propres dans la distribution de son vocabulaire ou dans l'organisation de son système linguistique par exemple.

### **3. Interventions auprès des enfants allophones**

#### *3.1. Accompagnement des enfants allophones à l'école*

Selon le Bulletin officiel de 2012, « l'école est un lieu déterminant pour l'intégration scolaire, culturelle et à terme professionnelle ». La réussite scolaire des enfants allophones dépend entre autres de leur maîtrise de la langue française qui est considérée comme un facteur essentiel à leur intégration scolaire.

Des dispositifs existent pour les ENAF, c'est-à-dire les Enfants Nouvellement Arrivés en France depuis moins de 18 mois. Ces structures visent à faciliter l'adaptation de ces jeunes au système d'éducation français et assurer leur transition et intégration dans des classes ordinaires (Bulletin officiel de 2012).

En France, dès l'école primaire, ces ENAF sont pris en charge dans des CLIN (Classe d'initiation pour non-francophones) de quinze élèves maximum ou dans une classe ordinaire avec des CRI (cours de rattrapage intégré) dispensés quelques heures par semaine par des enseignants itinérants. Au collège, des CLA (Classes d'accueil) et des CLA-NSA (Classes d'accueil pour élèves non scolarisés antérieurement) sont mises en place et sont l'équivalent des CLIN. La circulaire de 2012, les rassemble tous sous une même appellation, les « unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants » (UPE2A). Ces dispositifs accueillent des enfants parlant une ou plusieurs langues dont les niveaux de

maîtrise varient et qui concernent souvent des langues minoritaires peu connues. Ils ont pour objectif de rendre ces enfants bilingues, avec le français comme langue d'intégration scolaire et par laquelle transiteront tous les apprentissages. L'enseignement dispensé dans ces classes est quotidien pour une durée variable en fonction des besoins de chaque enfant. Selon les académies, de nombreuses disparités existent, le nombre de classes ne coïncidant pas avec le nombre d'enfants qui auraient besoin d'en bénéficier (Extramiana et coll, 2008 ; Cremer, 2005 ; Bulletin officiel, 2012 ; Philippart, 2012).

En maternelle, aucun dispositif officiel n'est prévu pour ces enfants allophones du fait que l'école n'est obligatoire qu'à partir de 6 ans. La maîtrise de la langue est l'apprentissage essentiel de la maternelle.

Cependant, des actions sont mises en œuvre telles que l'éducation interculturelle et plurilinguistique ayant pour objectif la valorisation des langues minoritaires, le tout pour renforcer l'intégration sociale et culturelle. Nous décrivons ci-dessous plusieurs projets qui illustrent ces actions. Celles-ci ne concernent plus seulement les ENAF mais également tous les enfants allophones qui sont nés en France mais dont la langue maternelle n'est pas le français et dont les parents maîtrisent le français à différents degrés (Philippart, 2012).

Il existe des dispositifs d'aide personnalisée pendant lesquels l'enseignant travaille en petits groupes avec ces élèves en particulier. Cette aide permet à l'enseignant d'approfondir des apprentissages langagiers déjà abordés en classe ou de préparer en amont une activité et faciliter leur compréhension. L'aide personnalisée est un moment privilégié avec les enfants allophones durant lequel ils se sentent plus en confiance et interagissent davantage qu'en classe entière.

Des projets axés sur le développement de la littéracie qui intègrent les familles et les familiarisent à l'école et son fonctionnement, ont vu le jour. Citons le projet « Sac d'histoires », au Canada, encadré par Danielle Roy, qui repose sur le principe suivant : inviter les parents à lire chez eux des histoires dans leur langue maternelle, histoires que les enfants allophones auront déjà entendues en français sur le temps scolaire (F.Nex, 2011). Nous citerons également le projet « Mamans lectrices » qui consiste à inviter des mères allophones dans les classes afin qu'elles racontent une histoire dans leur langue maternelle, toujours dans cette perspective de valoriser l'enfant allophone, sa langue et sa culture, d'ouvrir l'école aux familles (Philippart, 2012).

Il existe également en France, les ateliers « coup de pouce langage : Mieux parler pour ensuite apprendre à lire » dispensés par l'association Asforel (Association de recherche et de formation sur le langage) à l'école maternelle. Il s'agit d'un dispositif périscolaire pour des enfants (qui ne sont pas forcément bilingues) ayant une expression langagière limitée ou recevant un soutien insuffisant en langue. Il consiste à fournir une stimulation sur le plan langagier par des facilitateurs de langage qui sont formés en début d'année et qui suivent les enfants plusieurs fois dans l'année. Les parents peuvent assister aux ateliers et sont incités au dialogue à la maison autour de supports imagés ou non, d'histoires racontées dans leur langue maternelle (Canut, 2006).

Enfin, nous pouvons présenter l'approche d'« éveil aux langues » apparue dans les années 80 en Grande Bretagne sous l'appellation « Language Awareness » développée par Hawkins, courant qui, à ce jour, s'est répandu dans de nombreux pays, dont la France. Cette approche consiste à intégrer la diversité linguistique et culturelle, à valoriser, mobiliser et développer le plurilinguisme, en lien avec la (les) langue(s) de scolarisation, dans le quotidien de la classe et de la vie des élèves. Elle vise à contrer les préjugés liés aux langues et à donner un aperçu du fonctionnement de différentes langues (en développant des capacités métalinguistiques). De façon générale, il s'agit donc d'éveiller la curiosité des élèves à l'égard des langues, de développer des attitudes positives face à la diversité linguistique et d'acquérir une culture langagière. De nombreux programmes tels que l'Evlang en Europe (dont la France) ou Eole en Suisse s'en sont inspirés (Barateau, 2013 ; Castellotti, 2001).

Au Québec, les enfants allophones sont orientés en fonction de leur niveau de connaissance du français soit vers des classes d'accueil fermées (qui correspondraient aux CLIN françaises) soit vers des classes ordinaires avec soutien de la langue française (qui correspondraient aux CRI). Cremer (2005) a comparé dans son étude les deux programmes d'accueil. Il a montré que l'enseignement dispensé dans les classes d'accueil fermées, basé essentiellement sur l'enseignement explicite avec une part d'enseignement implicite plus restreinte, permettait d'affiner plus efficacement les connaissances lexicales des enfants allophones comparé aux classes ordinaires.

### 3.2. *Approches d'enseignement lexical*

Apprendre un nouveau mot, c'est l'encoder, c'est-à-dire mettre en correspondance l'étiquette phonologique (une suite de sons) qui correspond au signifiant, avec la représentation mentale (le signifié) (Dreyfus, 2004). Selon les instructions officielles, de 2002 et de 2008, les programmes de l'enseignement primaire concernant l'apprentissage du vocabulaire s'organisent autour de trois axes : la sémantique (l'étude des relations sémantiques, du sens des mots hors contexte et en contexte), la morphologie et l'orthographe. L'apprentissage du lexique nécessite de mettre en place des stratégies afin d'encoder, de mémoriser et récupérer efficacement de nouvelles représentations lexicales. Pour ce faire, diverses approches existent, elles peuvent être combinées les unes avec les autres. Nous présenterons ci-dessous l'approche sémantique, phonologique, phono-sémantique, directe (ou hors contexte), indirecte (en contexte).

Il semble important de préciser que pour toutes ces approches, l'apprentissage lexical doit prendre en compte la composante de rythme, c'est-à-dire un entraînement avec des activités régulières, une fréquence de répétition ou de présentation du lexique qui sont nécessaires à la mémorisation de nouveaux termes (Scheidecker, 2011).

#### **3.2.1. Approche phonologique**

La qualité des représentations phonologiques influence le développement de la conscience phonologique, plus précisément au niveau phonémique. Des représentations phonologiques faibles impacteront les capacités de l'enfant à utiliser l'information phonologique pour apprendre de nouveaux mots, lire et orthographier les mots (Sutherland et coll. 2005).

Développer la conscience phonologique chez l'enfant lui permet ainsi de développer des compétences dans l'analyse de la forme phonologique des mots, ce qui renforcera et affinera ses représentations phonologiques, facilitera l'apprentissage de nouveaux mots et leur production (Claessen et coll. 2009 ; Zens, 2009).

Les différentes interventions proposent un entraînement au niveau de la rime, des syllabes et/ou des phonèmes dans l'objectif d'améliorer le langage oral, la lecture ainsi que le développement de l'orthographe.

L'étude de Mac Gregor en 1994 a montré, suite à un entraînement phonologique (tâches métaphonologiques dont une tâche de segmentation syllabique), une diminution des erreurs phonologiques et une récupération facilitée des mots appris par les indices phonologiques, avec un maintien des résultats à long-terme. Demke et coll. (2002) ont, quant à eux, montré que l'apprentissage de nouveaux mots est facilité si ces mots sont présentés avec des voisins phonologiques qui aident l'enfant à faire la différence entre un mot inconnu et des mots qui sont phonologiquement proches dans son lexique. Ils permettent ainsi à l'enfant de préciser ses représentations phonologiques.

### **3.2.2. Approche sémantique**

Cette approche vise à améliorer l'encodage et le stockage des mots nouveaux, en précisant les représentations sémantiques et en les organisant dans le lexique grâce à des stratégies sémantiques. Celles-ci permettent de créer des réseaux qui renforceront les représentations sémantiques et faciliteront la récupération des nouveaux mots (Zens, 2009).

Selon les études, des activités de classement sémantiques, de travail sur les attributs spécifiques, de catégorisation, de synonymies, d'antonymies, de découverte des familles de mots sont entre-autres employées (Bragard et coll. 2005 ; Norbury et coll. 2000 cité par Schelstraete, 2011 ; Boutard, 2008). D'une manière générale, le passage par la catégorisation permet de réactiver une catégorie déjà constituée dans ses grands traits et d'y ajouter un élément supplémentaire. La mise en relation avec le connu implique un travail cognitif car l'ajout d'un mot à un ensemble déjà présent entraîne la réorganisation des connaissances antérieures.

Dans leur étude de cas, Bragard et coll. (2005) ont démontré l'efficacité d'une rééducation sur la réorganisation sémantique chez une enfant de 9 ans à la suite d'un travail de 23 séances sur l'accroissement lexical, la précision des représentations sémantiques et l'organisation sémantique. Elles ont obtenu des résultats bénéfiques sur la dénomination, une amélioration du développement lexical tant en production qu'en réception et ont constaté un maintien des effets de l'entraînement neuf mois plus tard.

### **3.2.3. Approche phono-sémantique**

Cette approche allie une intervention sur la conscience phonologique et une intervention sémantique afin d'établir des représentations plus robustes et plus précises sur le plan sémantique et phonologique dans le lexique mental.

L'étude de Munro et coll. (2008) a montré des résultats concluants pour cette double approche sur des enfants SLI (Specific Language Impairment). Ils combinaient la lecture d'un texte imagé et des jeux sur les compétences phonologiques et sémantiques lors de séances en individuel.

L'utilisation d'indices phonologiques faciliterait la production de mots nouveaux tandis que les indices sémantiques amélioreraient la compréhension de ceux-ci, éléments exposés dans l'étude de Gray (2005) qui démontre ainsi la complémentarité d'une stratégie phonologique et sémantique.

Zens et coll. (2009) ont montré qu'un travail sur la conscience phonologique induirait des bénéfices en sémantique mais que l'inverse ne serait cependant pas vérifié.

Enfin, Parsons (2005) a démontré en post-entraînement l'efficacité d'un entraînement visant l'accroissement lexical du vocabulaire mathématique en réception chez deux enfants SLI. Des stratégies telles la répétition des nouveaux mots dans différents contextes, l'utilisation d'indices phonologiques et sémantiques afin d'apporter une représentation lexicale complète ont été utilisées.

#### **3.2.4. Enseignement explicite**

Ce type d'enseignement consiste à expliquer directement les mots nouveaux à l'enfant par un apprentissage formel avec des définitions simples, un support visuel ou écrit en les exposant plusieurs fois, soit en les extrayant du contexte (on parle de décontextualisation), soit à des moments d'apprentissage hors de tout contexte (Boutard, 2008 ; Brousse, 2013 ; Paveau, 2006).

Proposer une explication directe des mots difficiles, en amont d'une tâche de déduction du sens par le contexte dans un texte, permettait d'après Nash et coll. (2005) de faciliter et d'affiner la compréhension de ces mots par rapport à une situation de déduction du sens par le contexte, sans explication préalable directe.

L'efficacité de ce type d'enseignement direct a également été démontrée par Beck et coll. (2007) dans leur étude avec des enfants de faible niveau socio-économique. Le fait de fournir une explication préalable des mots cibles difficiles/non sus avant la lecture d'une histoire facilite et améliore la compréhension de celle-ci ainsi que l'apprentissage de ces nouveaux mots.

### 3.2.5. Enseignement indirect

L'enseignement indirect, aussi appelé enseignement implicite ou en contexte, implique que le locuteur doit inférer le sens de mots non connus soit dans un texte lu ou entendu, soit lors d'une conversation, à partir du contexte d'un texte ou de la conversation. Cette déduction du sens par le contexte requiert, chez le locuteur, de bonnes compétences d'inférence. Selon Van der Linden (2006), la plupart des mots s'apprennent de manière accidentelle, c'est-à-dire sans effort conscient ni intentionnalité de la part du locuteur, ce qui explique cette approche implicite. Cependant, une étude de Hulstijn et coll. (1996) citée par Van der Linden (2006) faite chez des étudiants apprenant une deuxième langue a montré que la déduction par le contexte dans un texte est possible uniquement si les mots non connus reviennent plusieurs fois dans le texte, que leur sens puisse se déduire du contexte et qu'ils soient importants pour la compréhension du texte.

Le principal inconvénient de ce type d'enseignement réside dans le fait que les mots ne sont souvent ni repris, ni réactivés, ce qui implique un faible traitement sémantique de ceux-ci ; or plusieurs expositions sont nécessaires à la mémorisation d'un nouveau mot et à la mise en place d'une représentation lexicale de qualité. De plus, la déduction par le contexte permet d'inférer une définition souvent partielle des nouveaux termes, spécifique à un contexte, entraînant ainsi une représentation lexicale faible (Cellier, 2011).

Or, si le terme est rencontré plusieurs fois, que ce soit au sein d'un même texte (ou d'une même conversation) ou dans différents textes (ou différentes conversations), le sens approximatif attribué lors de la première rencontre, va se préciser à chaque nouvelle occurrence du mot. Scheidecker (2011) explique que les co-occurents servent à définir le vocable nouveau, ce qui permet à l'apprenant de renforcer les liens de son propre réseau lexical.

Plusieurs auteurs s'accordent à dire que ces deux approches (explicite et implicite) sont finalement complémentaires (Boutard, 2008 ; Gavornikova-Baligand, 2005). En effet, Cellier (2011) rappelle que le lexique est un ensemble structuré qui ne se résume pas à une simple accumulation de mots mais à un réseau complexe de termes reliés entre eux. Les outils utilisés doivent rendre compte de cette complexité. C'est pourquoi une simple exposition aux mots, que ce soit avec une approche explicite ou implicite ne suffit pas à s'approprier le terme, le mémoriser à long terme et à le réutiliser. Cette complémentarité a

été démontrée auprès d'enfants SLI. Dans leur étude, Nash et coll. (2005) ont utilisé différentes tâches pour évaluer l'efficacité de l'apprentissage en contexte (lecture d'histoires), et hors-contexte (donc enseignement explicite des mots nouveaux). Aucune différence n'a été observée entre les résultats des deux types d'enseignement sur les tâches de désignation, de dénomination et de reconnaissance phonologique. Concernant les tâches de définitions et décision sémantique, les résultats sont en faveur de l'apprentissage explicite qui a permis de préciser les représentations sémantiques d'où l'importance de concilier les deux approches.



## PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

---

Nous avons choisi d'étudier une population de quatre enfants bilingues issus d'une classe de CP. L'objectif de notre projet est d'enrichir leurs compétences linguistiques en L2, ici le français, et de voir si une approche particulière leur permet, mieux qu'une autre, d'apprendre de nouveaux mots.

Beaucoup d'études ont examiné les compétences lexicales des enfants bilingues lors de l'apprentissage de leur L2, mais peu se sont penchées sur l'intérêt d'une prise en charge spécifique.

Nous pouvons donc nous demander si l'approche phono-sémantique facilite l'apprentissage de mots nouveaux, et s'il y a un maintien à moyen terme (+2 mois).

Hypothèse 1 : Grâce à l'entraînement dispensé pendant 8 semaines, les enfants acquièrent de nouveaux mots et enrichissent leur lexique passif et actif.

Hypothèse 2 : Les résultats sont meilleurs avec l'approche phono-sémantique.

Hypothèse 3 : Les items avec une fréquence élevée sont plus facilement retenus et/ou dénommés que les items avec une faible fréquence.

Hypothèse 4 : Les effets de l'entraînement se sont maintenus à + 2 mois.

## 1. Méthodologie

### 1.1. Population :

#### 1.1.1. Sélection :

Nous avons été mis en contact avec l'école La Mare dans le 20<sup>ème</sup> arrondissement de Paris dans le cadre du projet PSR (Paris Santé Réussite) et plus particulièrement avec la classe de CP de Mme Colombo. En septembre 2013, les élèves de CP ont tous passé des épreuves (de la batterie EDA) afin d'évaluer leur niveau dans trois domaines : la phonologie, la reconnaissance de lettres et leur compréhension lexicale. Nous avons retenu les élèves qui avaient des résultats déficitaires en compréhension lexicale (-2ET).

Afin d'affiner le profil de chaque enfant, nous avons pu rencontrer à l'école les parents des quatre enfants retenus lors d'un entretien. Nous nous sommes appuyées sur un questionnaire (mis en annexe) pour guider l'entretien. Il ciblait le développement du langage oral de l'enfant ainsi que son environnement linguistique.

#### 1.1.2. Critères d'inclusion :

Les enfants ont été sélectionnés selon les critères suivants :

- Scolarisé en CP
- Bilingue
- Même bassin de population
- Résultats pathologiques à l'épreuve de compréhension lexicale et à l'épreuve d'évocation lexicale à l'EDA (inférieur à -2 ET).

### 1.2. Présentation des enfants :

Les enfants retenus pour l'étude sont présentés dans le tableau 1 ci-après :

Enfants	Sexe	Age en septembre 2013	Classe	Autre langue parlée à la maison
AS	Masculin	6 ans 4	CP	Malinke/Bambara
MW	Masculin	5 ans 11	CP	Soninké
EO	Masculin	7 ans 7	CP	Comorien
FT	Féminin	6 ans 2	CP	Malinke

Tableau n°1 : Présentation des enfants

## 2. Protocole

### 2.1. Matériel :

#### 2.1.1. Epreuves étalonnées existantes :

Nous avons utilisé la batterie EDA (évaluation des fonctions cognitives et apprentissages) (Billard et Touzin, 2012) qui nous a permis de sélectionner les enfants en fonction de nos critères d'inclusion et d'établir un profil cognitif des enfants. Afin de préciser ce profil cognitif, nous avons également utilisé le PM47 (1998).

#### 2.1.2. Epreuves créées pour l'étude :

L'évaluation de l'efficacité de l'entraînement nécessite de pouvoir comparer les performances avant et après cet entraînement. Nous avons donc créé des lignes de base pour les mots travaillés (dix mots par séquence) et des lignes de base pour des mots non travaillés (dix mots afin d'avoir le même nombre d'items pour les lignes de base de mots travaillés ou non travaillés) afin de contrôler la variable item spécifique. Elles se présentent sous forme de vingt planches de cinq images contenant l'image cible, un intrus sémantique, un intrus phonologique et deux images qui n'entretiennent aucun rapport avec l'image cible. Elles ont été proposées en désignation :

- Pour chaque séquence : au début de la 1ère séance d'entraînement et à la fin de la 2<sup>ème</sup> séance.
- A la fin de chacune des deux séquences révisions
- A +2 mois après la fin de l'entraînement.

Les lignes de base pré-entraînement nous permettent ainsi d'insister sur les mots non connus pour chaque enfant et de cibler quels sont ceux à renforcer.

Les lignes de base post-entraînement et celles des séquences révisions nous permettent d'évaluer l'apprentissage des items travaillés pendant les séances.

Enfin, les lignes de base administrées à +2 mois nous indiquent s'il y a un maintien ou non des items travaillés.

Pour l'épreuve de dénomination, nous avons établi une cotation tolérant les réponses à un phonème près (de type : /tabije/ pour « tablier »), ainsi que les synonymes proches (par exemple : pour l'image cible « défendre », la réponse « protéger » est admise).

### **2.1.3. Matériel du protocole**

Nous nous sommes basées sur le matériel Outil vocabulaire que nous avons adapté pour notre protocole. Ce matériel a été créé dans le cadre de l'expérimentation « Lecture » par Agir pour l'école en 2012 afin d'être utilisé dans les classes pour tous les élèves avec un faible stock lexical.

Nous avons retenu 6 thèmes : les parties du corps, les fruits, l'environnement, les animaux, la cuisine et la santé.

Une semaine représente une séquence de dix mots travaillés qui illustrent un thème différent toutes les semaines. Au total nous avons soixante mots travaillés à la fin des six semaines d'entraînement. Ils sont présentés aux enfants sous forme d'images.

Sur ces dix mots présentés, plusieurs catégories grammaticales sont représentées : le nom, l'adverbe et l'adjectif qualificatif. De plus, sur ces dix mots, certains sont en relation directe avec le thème (les noms) et d'autres sont plus transversaux (notamment les adjectifs et les adverbes).

Chaque séquence contient des mots fréquents et des mots moins fréquents (bornes utilisées dans l'outil vocabulaire : entre les rangs 800 et 2000). La fréquence a été évaluée selon la base de données lexicales Manulex (Lété et coll. 2004). Elle recense la fréquence d'occurrences à partir d'un corpus de cinquante-quatre manuels scolaires de lecture.

Nous avons également adapté ou créé, selon les séquences, des histoires qui contenaient les dix mots travaillés et que nous utilisions lors des séances en contexte.

### *2.2. Déroulement global du protocole :*

Les séances d'entraînement se sont déroulées le mardi et le vendredi au sein de l'école la Mare dans le 20<sup>ème</sup> arrondissement de Paris. Nous animions toutes deux le groupe avec les enfants et pour cela, nous avions à notre disposition un bureau à part afin d'effectuer les séances et d'accueillir les enfants.

L'entraînement s'est déroulé sur six semaines (soit six séquences), à raison de deux fois par semaine pendant 45 mn (passations lignes de base incluses) suivi de deux semaines de révisions (une semaine de révision des mots travaillés avec l'approche uniquement sémantique et une semaine de révision des mots travaillés avec l'approche phono-sémantique) à raison de deux séances par semaine pendant 45 mn (passations lignes de base incluses).

Chaque semaine, pour chaque nouvelle séquence, un nouveau thème est introduit avec dix nouvelles images qui sont travaillées alternativement avec une approche sémantique ou phono-sémantique.

A la fin de la première séance, chaque enfant collait les dix nouvelles images avec le mot écrit en-dessous dans un cahier. Chaque enfant possédait son cahier et pouvait ainsi revoir les mots s'il le souhaitait.

### 2.3. *Déroulement des séances :*

Deux méthodes d'apprentissage ont été utilisées durant la période d'entraînement : une approche sémantique et une approche phono-sémantique alternées successivement d'une semaine à l'autre. Nous avons ainsi trois séquences (les parties du corps, les animaux et la cuisine) abordées avec une approche uniquement sémantique et trois séquences (l'environnement, les fruits et la santé) abordées avec une approche phono-sémantique.

Une séquence est composée de deux séances. La 1<sup>ère</sup> séance dite « hors-contexte » comprenait la passation des lignes de base. La 2<sup>ème</sup> séance dite « en contexte » comprenait la passation des lignes de base en fin de séance.

A la fin des six séquences, sont enchaînées une semaine de révision des trois séquences travaillées en sémantique et une semaine de révision pour les trois autres séquences travaillées en phono-sémantique, soit quatre séances de révisions en tout.

#### **2.3.1. Selon l'approche sémantique**

##### *2.3.1.1. Hors –contexte*

Nous avons introduit les images de différentes manières en fonction du thème, toujours avec un temps d'évocation en début de séance :

- pour la séquence parties du corps, chacun leur tour, les enfants devaient évoquer une partie du corps en la désignant sur eux. Nous introduisions au fur et à mesure les mots de la séquence en leur montrant sur eux-mêmes et en leur donnant la définition.
- pour la séquence animaux, ils devaient évoquer des animaux, nous rebondissions sur les animaux évoqués. Afin d'affiner leurs représentations mentales, nous précisions où habitait l'animal, son apparence etc... Nous introduisions au fur et à mesure les images de la semaine en leur donnant les définitions.

- pour la séquence cuisine, le temps d'évocation s'orientait autour de deux questions : que trouve-t-on dans une cuisine ? Que fait-on dans une cuisine ? afin qu'ils évoquent des noms et des actions (verbes).

Venait ensuite un petit temps de révision des dix nouvelles images.

Nous terminions par une tâche de devinettes sémantiques "qui suis-je ?". Chacun leur tour, les enfants devaient trouver le mot-image correspondant à la devinette que nous leur propositions. Prenons le mot genou par exemple : « c'est une partie du corps qui se trouve au milieu de la jambe. On en a un sur chaque jambe. On peut le plier. »

### 2.3.1.2. *En contexte*

Le premier temps est consacré au rappel des mots en évocation libre et nous complétions avec les images des mots non évoqués.

S'ensuivait une 1<sup>ère</sup> lecture de l'histoire dans laquelle les enfants étaient chargés de repérer les mots travaillés. Nous avons expérimenté plusieurs systèmes tels que pointer l'image lorsqu'ils reconnaissaient un mot, mais cela détournait leur attention de l'histoire, ils prêtaient plus d'attention aux images qu'ils allaient attraper qu'à l'histoire. Nous avons également essayé de distribuer à chaque enfant trois ou quatre images qu'ils nous donnaient au fur et à mesure qu'ils les reconnaissaient dans l'histoire. Là encore, ce système parasitait l'écoute de l'histoire, chaque enfant s'occupant des images des autres plus que de l'histoire et de son sens. Nous avons finalement choisi de retirer les images lors de cette 1<sup>ère</sup> lecture, et ils devaient simplement lever le doigt lorsqu'ils reconnaissaient un mot.

Nous poursuivions la séance avec des questions de compréhension ainsi qu'une seconde lecture dans laquelle nous montrions les images des mots au moment où ils apparaissaient dans l'histoire.

Nous continuions avec une tâche de construction de phrases contenant un mot cible. Concernant cette tâche, qui était difficilement réalisable lors des premières séquences, les enfants se sont améliorés au fur et à mesure des séances.

En fonction du temps restant, nous propositions la tâche de devinettes (voir ci-dessus).

## **2.3.2. Selon l'approche phono-sémantique**

### *2.3.2.1. Hors –contexte*

Nous débutions par une tâche de classement, chacun leur tour, les enfants choisissaient deux images et justifiaient leur choix.

Nous leur demandions par la suite quelles étaient les images qu'ils connaissaient et nous définissions les mots non sus. Il s'ensuivait un temps de répétition des dix nouvelles images.

Deux tâches phonologiques étaient ensuite proposées :

- de l'indication syllabique (et/ou phonémique en fonction des compétences des enfants)
- de la reconnaissance phonologique (par exemple : « dans quel mot on entend /pa/ ? »)

Concernant ces tâches phonologiques, les compétences des enfants étaient assez hétérogènes à notre arrivée, nous avons donc dû adapter nos demandes en fonction des compétences de chacun. Nous avons également pu observer pour certains d'entre eux une amélioration notable pendant les dernières séquences du développement de leur conscience phonémique, en lien avec leur entrée dans l'écrit.

### *2.3.2.2. En contexte*

Le début de séance était construit de la même manière que pour les séances sémantiques en contexte : un temps de rappel des mots en évocation libre et des définitions puis une double lecture de l'histoire avec des questions de compréhension.

S'ensuivait une tâche de segmentation syllabique (ou phonémique) selon les compétences de l'enfant, chacun leur tour.

Nous poursuivions avec une tâche de construction de phrases et nous terminions avec une tâche de rimes proposée lors de la première séquence. Nous n'avons pas réitéré cet exercice car trop complexe pour les enfants. Nous l'avons remplacé par une tâche de reconnaissance phonologique.

## **2.3.3. Particularités des séances révisions**

### *2.3.3.1. Matériel*

Les deux dernières semaines ont été consacrées à la révision des 60 mots travaillés auparavant. Afin de rendre ces séances plus ludiques, nous avons élaboré un jeu de plateau.

Les règles du jeu étaient les suivantes : les enfants lancent le dé chacun leur tour, le but du jeu étant de récolter toutes les parts du gâteau sachant qu'une bonne réponse permet d'en remporter une.

Le plateau de jeu a été bien accueilli par les enfants qui, de ce fait, ont bien investi ces séances révisions.

#### 2.3.3.2. *Révision des séquences sémantiques*

Le plateau se compose de cases avec des images travaillées en sémantique et des cases « défi » pour lesquelles nous leur posions une devinette de type « c'est un animal qui a des sabots, c'est le petit du cheval et de la jument ».

Lors de ces séances, nous avons dû recadrer certains enfants du groupe pour qui la notion de tour de rôle était difficile à respecter. Nous avons également dû apprendre à certains comment avancer un pion correctement selon le nombre indiqué par le dé.

#### 2.3.3.3. *Révision des séquences phono-sémantiques*

Le plateau se compose de cases avec les images travaillées en phono-sémantique (à dénommer) et de cases « défi » de deux couleurs différentes :

- Vertes : pour lesquelles nous leur donnions des tâches phonologiques (par exemple : tâche de comptage syllabique, décomposition phonémique, identification de la syllabe finale, en fonction du niveau de compétences de l'enfant) puis ils devaient montrer l'image correspondante au mot sur le plateau.
- Violettes : pour lesquelles nous leur posions une devinette du type « c'est un fruit orange avec un noyau que l'on mange l'été ». Une ébauche phonémique ou syllabique leur était proposée si l'enfant ne trouvait pas.

#### **2.3.4. Animation du groupe**

Nous avons rencontré les enfants une première fois avant d'entamer les séquences, ce qui nous a permis de nous présenter et de leur expliquer le but de notre venue. Nous avons également rédigé des règles à suivre afin d'établir un cadre pour que le groupe se déroule bien. Elles comprenaient entre autres le respect de ses camarades, l'interdiction de se moquer ou de couper la parole, le respect du tour de rôle, l'écoute des réponses des autres etc. Lors des séances, nous pouvions ainsi recadrer les enfants en utilisant ces règles que nous avons établies ensemble.



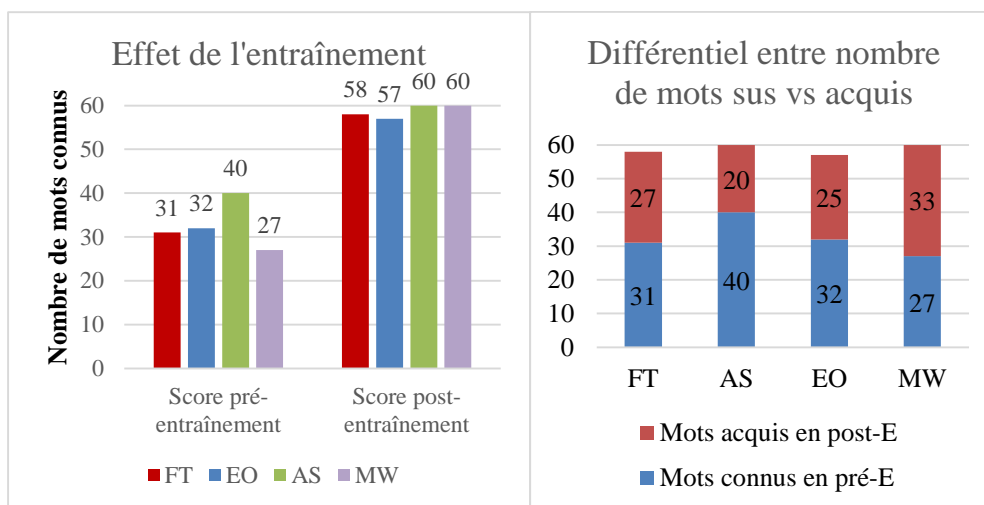
Concernant l'animation en elle-même, nous alternions nos rôles d'une tâche à l'autre : pendant que l'une animait, l'autre observait, recadrant si nécessaire, réorientait l'attention si certains n'écoutaient plus. Pour la tâche de devinettes deux par deux, nous supervisions chacune un doublon.

### 3. Présentation des résultats

#### 3.1. Effet de l'entraînement

##### 3.1.1. Général

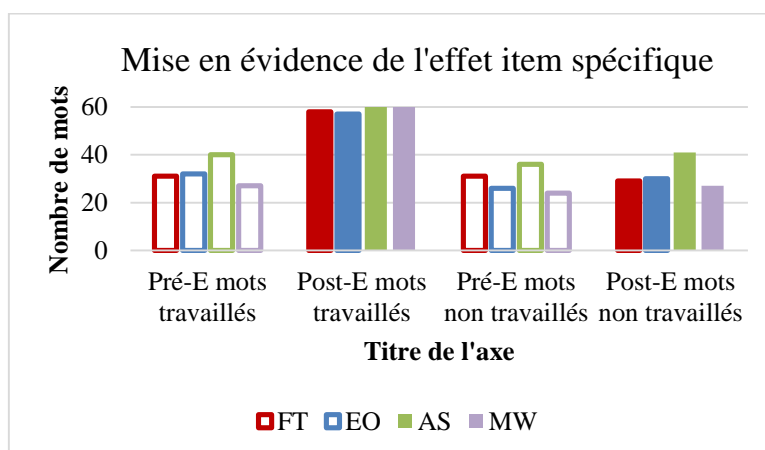
Afin d'évaluer l'efficacité de l'entraînement, nous avons utilisé des lignes de base de mots travaillés en pré et post entraînement. L'enfant devait désigner parmi 5 images (qui comprenaient l'image cible, un distracteur phonologique, un distracteur sémantique et deux images neutres) celle qui correspondait au mot énoncé. Les scores apparaissant dans les histogrammes ci-dessous mettent en évidence un effet positif de l'entraînement pour tous les enfants. Prenons l'exemple de MW, il connaît 27 items sur 60 en pré-entraînement contre 60/60 en post-entraînement, soit un différentiel de 33 items entre le début et la fin de l'entraînement.



##### 3.1.2. Effet item spécifique

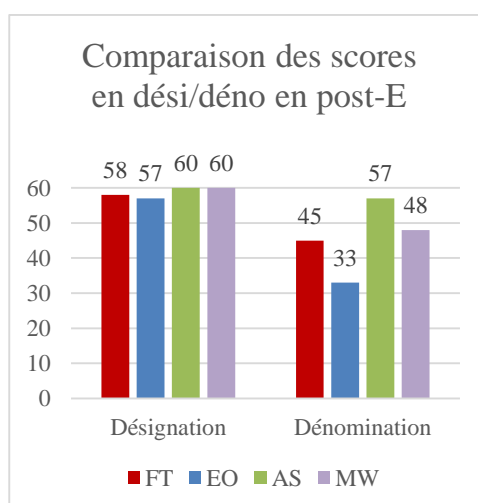
Afin de mettre en évidence l'effet item spécifique, nous avons également fait passer des lignes de base en pré et en post entraînement de mots non travaillés. L'histogramme ci-dessous met en évidence l'effet item spécifique. En effet, nous ne constatons pas d'amélioration des scores en post-entraînement des lignes de base de mots non travaillés, contrairement aux lignes de base de mots travaillés. Prenons l'exemple des résultats de FT, pour les mots non travaillés son score passe de 31 à 29/60 en post-entraînement, tandis que pour les mots entraînés son score passe de 31 à 58/60. L'effet de l'entraînement est donc

bien spécifique aux items travaillés et ne permet pas de généraliser l'apprentissage à d'autres items non travaillés.



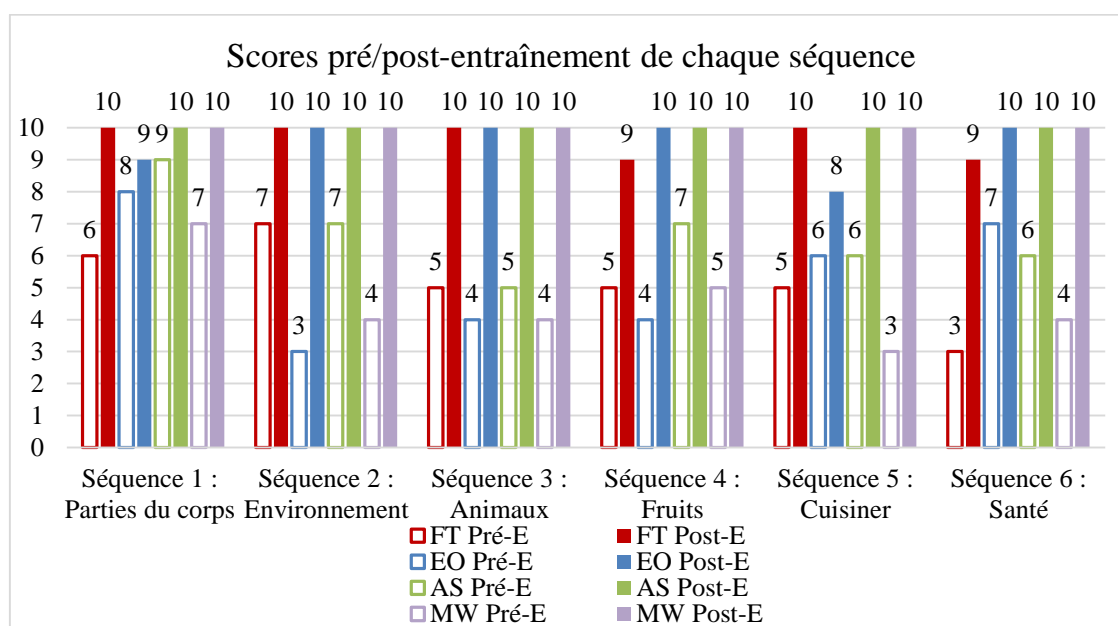
### 3.1.3. Différence entre désignation / dénomination

Nous voulions savoir si les nouveaux mots appris et présents dans leur lexique passif, l'étaient également dans leur lexique actif. Pour ce faire, nous avons demandé aux enfants en post-entraînement (post-E) d'évoquer les items travaillés. L'historgramme ci-dessous illustre cette comparaison entre les mots connus en post-entraînement et les mots qu'ils ont pu évoquer. Globalement, nous remarquons une baisse des scores en dénomination, plus ou moins notable selon les enfants. Nous pouvons observer des disparités entre les enfants. Prenons par exemple AS qui obtient un différentiel de 3 entre désignation et dénomination (scores respectivement de 60/60 et de 57/60) avec un pourcentage de réussite en dénomination de 95%. Quant à EO, il obtient un différentiel de 24 avec un score de 57/60 en désignation, de 33/60 en dénomination, ce qui donne un pourcentage de réussite en dénomination de 57,89%. Nous pouvons donc conclure que l'entraînement leur a tous été bénéfique, ils ont tous enrichi leur lexique passif et actif. En revanche, le taux de récupération des items connus et appris fluctue d'un enfant à l'autre.



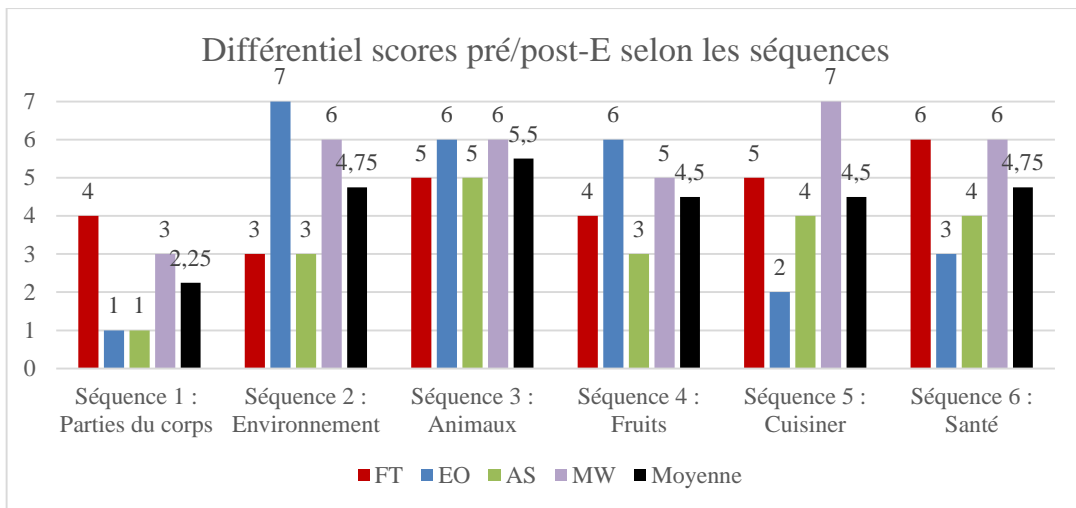
### 3.1.4. En fonction des séquences

Selon le tableau ci-dessous, nous pouvons observer que l'entraînement a été efficace, quelle que soit la séquence travaillée, et a permis à tous les enfants d'améliorer leur score en post-entraînement. Par exemple, FT passe de 6 mots connus en pré-entraînement à 10 mots connus sur 10 pour la première séquence, de 7 à 10/10 pour la séquence 2, de 5 à 10/10 pour la séquence 3, de 5 à 9 mots pour la séquence 4, de 5 à 10 pour la séquence 5 et de 3 à 9 pour la 6<sup>ème</sup> et dernière séquence travaillée.



Le second histogramme ci-dessous met en évidence des disparités entre le nombre de mots appris selon les enfants pour une séquence donnée. Afin d'illustrer ceci, prenons l'exemple des résultats d'EO et AS pour la séquence n°2 sur le thème de l'environnement : EO obtient un différentiel de 7 mots appris contre 3 pour AS. Pour un même enfant, des disparités existent également entre les différentiels de scores selon les séquences. Par exemple, AS obtient un différentiel de 1 mot appris à la première séquence sur les parties du corps, de 3 pour la séquence environnement et fruits, de 5 pour la séquence animaux et de 4 mots appris pour les séquences cuisiner et santé.

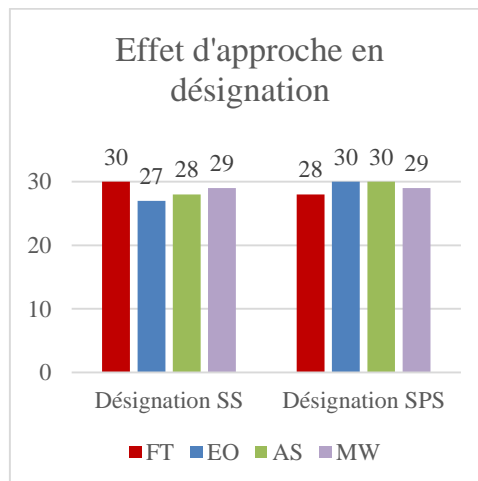
Nous pouvons également remarquer que la première séquence sur les parties du corps est celle dont les enfants connaissaient déjà la plupart des mots en pré-entraînement. Elle obtient de ce fait la moyenne la plus basse (2.25 mots appris en moyenne pour cette séquence). A contrario, la moyenne la plus élevée (5.5) est obtenue par la séquence n°3 sur les animaux.



### 3.2. Différences selon l'approche

#### 3.2.1. En désignation

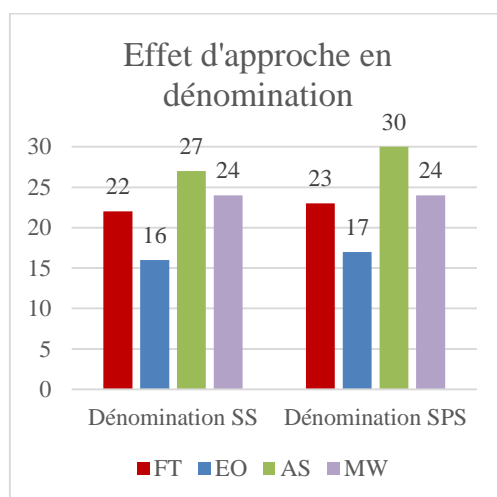
Nous voulions savoir si, selon l'approche employée, une différence sur les scores post-entraînement serait observable. Or selon le graphique ci-dessous, l'épreuve de désignation faite en post-entraînement n'a pas permis de mettre en évidence un effet d'approche. Les scores ne sont pas significatifs du fait d'un effet plafond et d'un différentiel trop faible. Par exemple, MW obtient le même score (29/30) pour les séquences sémantiques et phono-sémantiques.



#### 3.2.2. En dénomination

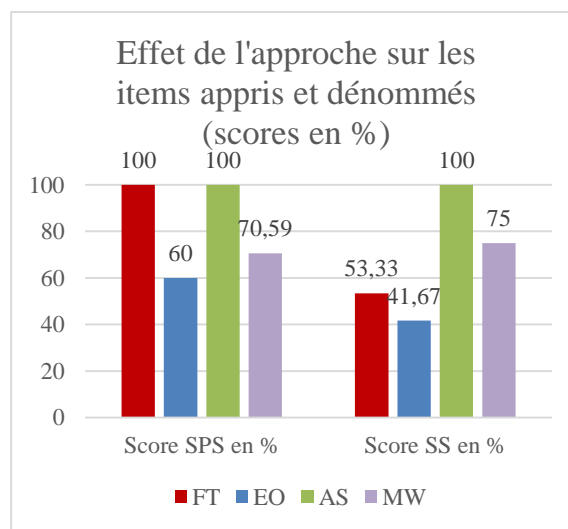
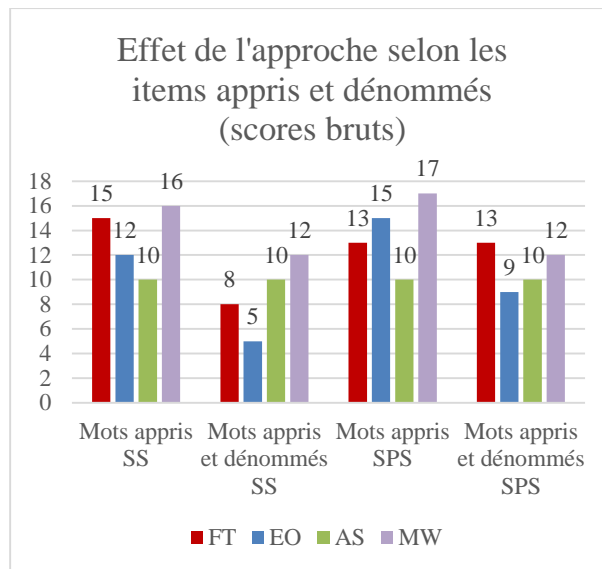
Afin de savoir si la dénomination était facilitée par l'une des deux approches, nous avons comparé les scores post-entraînement en dénomination en fonction de l'approche, c'est ce qu'illustre le graphique ci-dessous. L'écart de scores entre les deux approches n'étant que de 1 à 3 points, ces scores ne nous permettent pas de conclure que l'une des deux approches facilite la dénomination. Par exemple, MW obtient le même score (24/30)

en dénomination que ce soit pour les séquences phono-sémantiques (SPS) ou pour les séquences sémantiques (SS).



Afin d'affiner cette conclusion, nous avons uniquement pris en compte les mots appris lors des séquences phono-sémantiques (SPS) et lors des séquences sémantiques (SS) (c'est-à-dire ceux qui n'étaient pas connus des enfants lors de la passation des lignes de base pré-entraînement et connus lors des lignes de base post-entraînement). Ensuite, parmi ces mots appris en fonction de l'approche, nous avons compté combien ont pu être dénommés par chaque enfant, propos illustré dans les graphiques ci-dessous. Nous pouvons observer que pour AS et MW, les résultats ne sont pas significatifs et ne montrent pas d'effet d'approche. En effet, AS obtient le même score (10/10 soit 100%) que ce soit pour les mots appris avec l'approche sémantique ou phono-sémantique. Pour MW, la différence entre les deux approches n'est que d'1 point, il obtient un score de 12/16 soit 75% pour les mots appris avec l'approche sémantique et 12/17 soit 70,59% pour ceux appris avec l'approche phono-sémantique.

En revanche, nous pourrions penser, suite aux résultats de FT et d'EO, que l'approche phono-sémantique est plus efficace (score de 13/13 soit 100% pour FT et de 9/15 soit 60% pour EO) que l'approche uniquement sémantique (score de 8/15 soit 53,33% pour FT et 5/12 soit 41,67% d'items correctement dénommés pour EO). Dans cette étude, nous ne pouvons pas conclure à un effet d'approche pour tous les enfants, cependant FT et EO se démarquent du groupe en obtenant de meilleurs résultats pour les mots appris avec l'approche phono-sémantique.



### 3.3. Effet de fréquence

Nous avons réparti les 60 items travaillés en trois groupes de fréquence (déterminée avec la base lexicale Manulex) :

- les items avec une fréquence inférieure à 20 sont considérés comme ayant une fréquence faible,
- les items avec une fréquence supérieure à 75 ont une fréquence élevée,
- les items se trouvant entre les bornes 30 et 60 sont considérées comme ayant une fréquence moyenne.

Une fois répartis, on a pu dénombrer 14 items de fréquence élevée, 16 items de faible fréquence et 18 de fréquence moyenne. Nous avons comparé les items de fréquence élevée avec ceux qui ont une fréquence faible. L'effet de fréquence a été recherché dans quatre conditions : en pré-entraînement, en post-entraînement, en dénomination et en fonction de l'approche. Les résultats dans les graphiques ci-dessous sont présentés en pourcentage pour plus d'homogénéité car l'unité n'est pas la même (le score pour les mots de fréquence

élevée est sur 14, le score des mots de faible fréquence est sur 16). Ces résultats représentent le pourcentage de réussite des items de forte ou faible fréquence :

- aux lignes de base pré et post-entraînement,
- à l'épreuve de dénomination,
- à l'approche utilisée selon les séquences

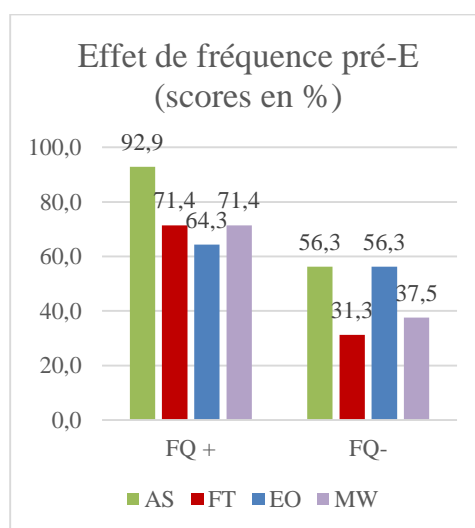
### 3.3.1. En pré-entraînement

Nous cherchons à savoir s'il y a un effet de fréquence sur les items connus (c'est-à-dire les items réussis dans les lignes de base pré-entraînement en désignation). Nous pouvons globalement remarquer que les scores pour les items de fréquence élevée sont meilleurs que les scores des items avec une faible fréquence. Nous observons également une différence significative pour :

- AS : différence de 26,6% entre les mots connus avec une fréquence élevée (FQ+) réussis à 92,9% et les mots connus avec une faible fréquence (FQ-) (56,3%),
- FT : différence de 40,1% entre les mots connus avec une FQ+ (71,4% d'items réussis) et ceux avec une FQ- (31,3%),
- MW : différence de 33,9% entre mots connus avec FQ+ (71,4% d'items réussis) et ceux avec une FQ- (37,5%).

En revanche, la différence est moindre pour EO qui obtient un différentiel de 8%.

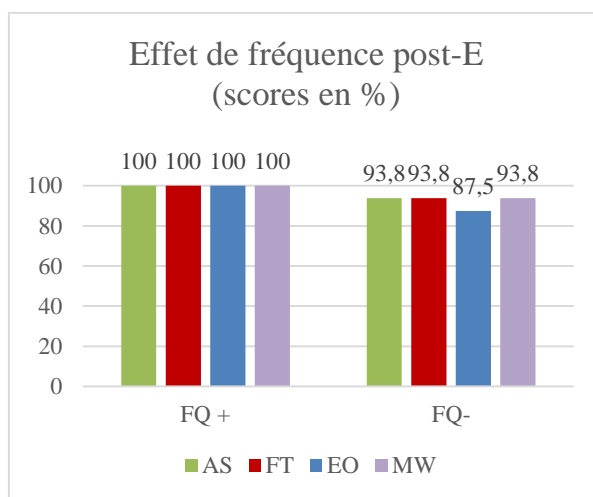
Nous pouvons conclure à un effet de fréquence en pré-entraînement présent chez tous les enfants à un degré plus ou moins notable.



### 3.3.2. En post-entraînement

Nous recherchons un effet de fréquence sur les mots réussis en post-entraînement. D'après l'histogramme ci-dessous, nous n'observons pas de résultats significatifs du fait de

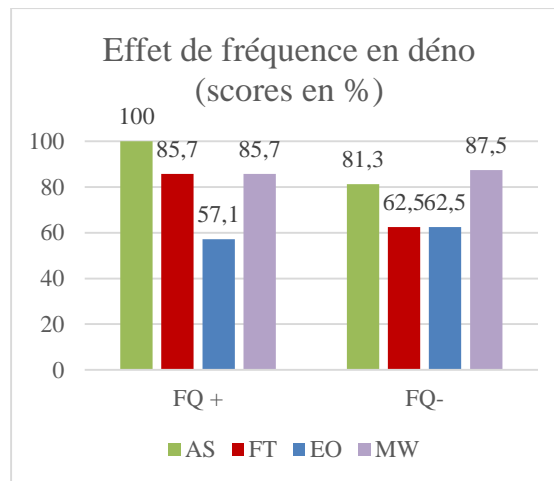
la saturation des résultats et donc de l'effet plafond. En effet, même si nous observons une légère différence en faveur des mots de fréquence élevée, l'écart entre les mots de fréquence élevée et faible n'est pas suffisant pour nous permettre d'affirmer qu'il existe un effet de fréquence en post-entraînement. Tous les enfants réussissent à désigner correctement 100% des mots très fréquents soit 14/14. Pour les mots peu fréquents, AS, FT et MW obtient 93,8% de réussite pour les mots peu fréquents soit 15/16 en score brut, et 87,5% pour EO soit 14/16.



### 3.3.3. En dénomination

Nous cherchons également l'existence d'un effet de fréquence en dénomination en post-entraînement. Là encore, les résultats obtenus étant très hétérogènes selon les enfants, ils ne nous permettent pas de statuer en faveur d'un effet de fréquence généralisé. En effet, AS et de FT dénomment plus facilement les items de fréquence élevée (respectivement 100% et 85,7% de réussite) par rapport aux items de fréquence faible (scores respectifs : 81,3% et 62,5%). En revanche, MW obtient sensiblement les mêmes scores de réussite (85,7% et 87,5%) et ne semble donc pas sensible à cet effet de fréquence. Quant à EO, il dénomme plus d'items de faible fréquence (réussite à 62,5% contre 57,1% de réussite aux items de fréquence élevée). En conclusion, concernant l'effet de fréquence sur la dénomination, celui-ci est uniquement valable pour FT et AS.





### 3.3.4. Selon l'approche

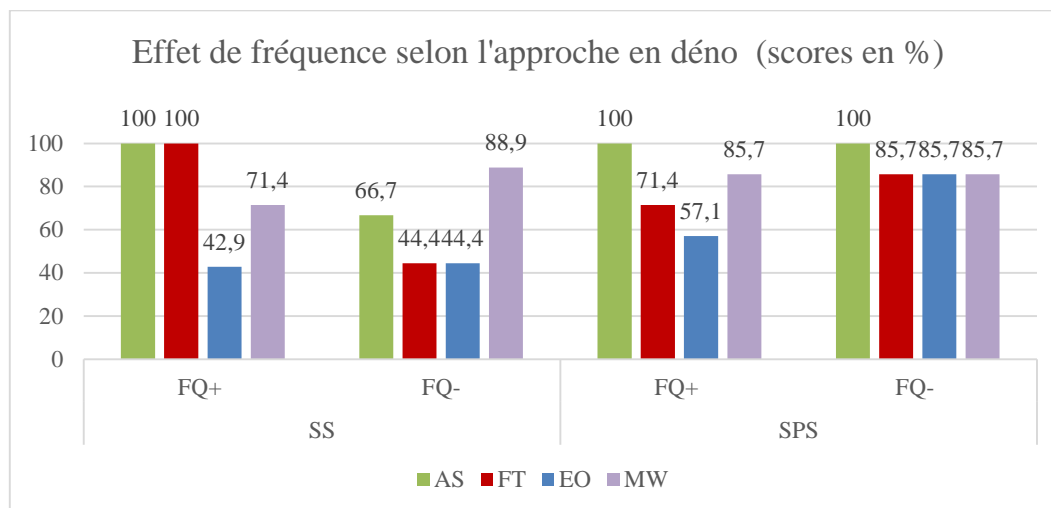
Pour rappel (3.1), les résultats post-entraînement en désignation étant plafonnés, ils ne peuvent démontrer ni un effet de fréquence, ni un effet d'approche. Afin de déterminer s'il y a un effet de fréquence selon l'approche, nous avons comparé les résultats post-entraînement en dénomination. Nous avons uniquement pris en compte les items qui avaient une fréquence élevée ou faible. Nous avons ensuite comparé ces items aux résultats des enfants en dénomination. Pour terminer, nous avons séparé les items en deux groupes : ceux travaillés avec une approche sémantique et ceux travaillés avec une approche phono-sémantique.

D'après le graphique ci-dessous, nous observons des disparités entre les résultats des enfants. Toutefois, on peut observer un effet de fréquence pour l'approche sémantique chez AS et FT. En effet, AS réussit à dénommer 100% des items de fréquence élevée contre 66,7% pour les items de faible fréquence. FT obtient elle aussi plus de bonnes réponses pour des items de forte fréquence (100%) contre un score de 44,4% pour les items de faible fréquence. En revanche, cet effet de fréquence pour les séquences sémantiques n'est pas valable pour MW et EO (Scores respectifs : FQ+ : 71,4% et 41,9% et FQ- : 88,9% et 44,4%).

Concernant l'approche phono-sémantique, aucun effet de fréquence ne peut être dégagé au vu de la disparité des résultats. En effet, AS plafonne à 100% que ce soit pour les items de forte ou de faible fréquence, ce qui nous empêche d'analyser un éventuel effet de fréquence. Quant aux résultats de FT et EO, les items peu fréquents sont mieux réussis (même score : 85,7%) que les items de forte fréquence (score de FT : 71,4% et score de EO : 57,1%), ce qui va à l'encontre d'un effet de fréquence.

En conclusion, l'effet de fréquence selon l'approche ne peut pas être généralisé à tous les enfants. Toutefois, un effet de fréquence avec l'approche sémantique semble

observable pour deux enfants sur quatre. D'une manière générale, on remarque également que, pour tous les enfants, les mots de faible fréquence travaillés avec l'approche phonosémantique ont été mieux retenus et dénommés que ceux travaillés avec l'approche uniquement sémantique.

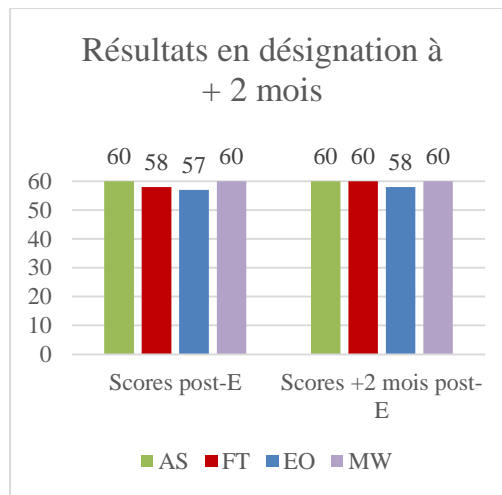


### 3.4. Maintien de l'entraînement à +2 mois

#### 3.4.1. En désignation

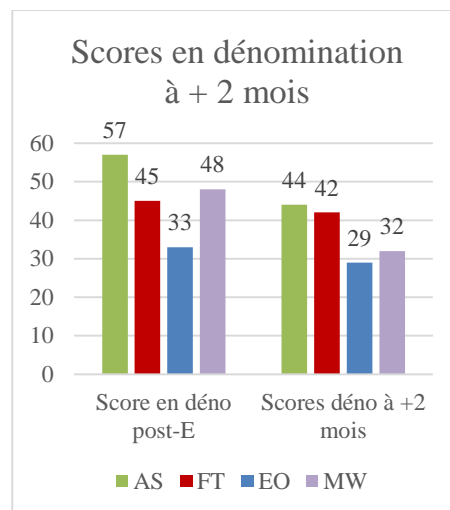
Nous avons de nouveau fait passer les lignes de base aux enfants 2 mois après la fin de l'entraînement afin d'observer si les effets de l'entraînement avaient perduré. D'après le graphique ci-dessous, les scores post-entraînement et à + 2 mois sont sensiblement les mêmes et ce, pour tous les enfants. Prenons par exemple AS et MW qui conservent le même score (60/60) et possèdent donc tous les items dans leur lexique passif 2 mois après l'entraînement. L'effet de l'entraînement s'est donc bien maintenu 2 mois plus tard.

Au vu de ces scores quasi saturés en désignation, nous ne pouvons conclure à un effet d'approche ou un effet de fréquence, c'est pourquoi, ils ne seront pas présentés dans les sous-parties qui suivent.



### 3.4.2. Dénomination

Afin de savoir si les items présents dans leur lexique passif et actif à la fin de l'entraînement l'étaient toujours 2 mois plus tard, nous avons fait repasser les lignes de base en dénomination. D'après les données explicitées dans l'histogramme ci-dessous, nous pouvons observer une baisse significative des résultats en dénomination pour tous les enfants. AS a pu dénommer 57 items sur 60 à la fin de l'entraînement ; 2 mois plus tard, il ne peut en dénommer que 44 sur 60, soit un différentiel de 13 items. Les résultats en dénomination ne se sont donc pas entièrement maintenus à + 2 mois.



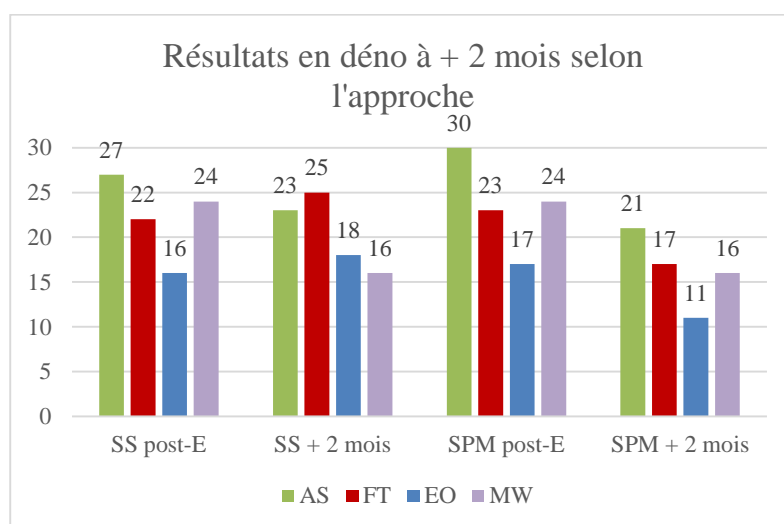
### 3.4.3. En fonction de l'approche

L'histogramme ci-dessous compare les résultats (sur 30) en dénomination selon l'approche sémantique (SS) ou phono-sémantique (SPS) en post-entraînement (post-E) et deux mois plus tard. Concernant les séquences phono-sémantiques, on observe une baisse des scores en dénomination pour tous les enfants. Par exemple, FT passe de 23 items dénommés sur 30 en post-entraînement à 17 items sur 30 deux mois plus tard. Quant aux

séquences travaillées avec une approche sémantique, on dégage une hétérogénéité des résultats :

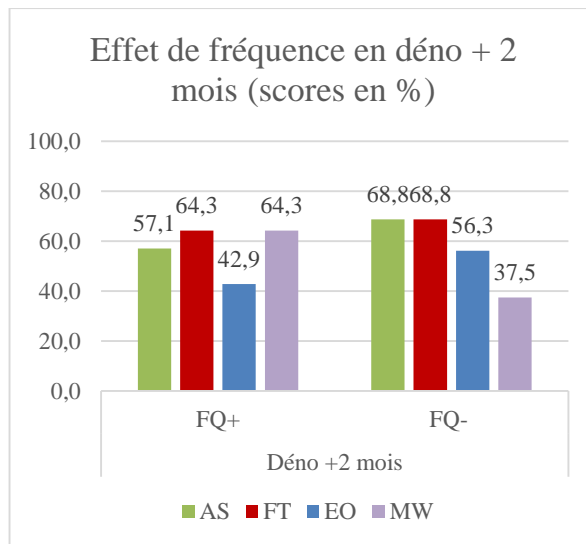
- FT et EO améliorent sensiblement leur score (respectivement 22 et 25 pour FT ; 16 et 18 pour EO) en post-entraînement et à +2 mois. Les thèmes abordés avec l'approche sémantique ont suscité davantage d'intérêt que les thèmes abordés avec l'approche phono-sémantique. Cela pourrait expliquer le meilleur maintien de ces items pour EO et FT.
- tandis qu'on observe une baisse des résultats à + 2 mois de MW (qui passe de 24 à 16/30) et d'AS (qui passe de 27 à 23 items dénommés sur 30).

Nous remarquons également qu'il se dégage une tendance en faveur de l'approche sémantique si l'on compare les résultats selon l'approche à + 2 mois. En effet, FT et EO dénomment plus d'items travaillés avec l'approche sémantique. Ils dénomment respectivement 25 et 18 items sur 30 pour les séquences sémantiques contre 17 et 11 items sur 30 pour les séquences phono-sémantiques.



#### 3.4.4. En fonction de la fréquence

D'après l'histogramme ci-dessous, nous ne pouvons conclure à un effet de fréquence en dénomination 2 mois après la fin de l'entraînement au vu de l'hétérogénéité des résultats. En effet, les résultats d'EO et AS tendent à démontrer un effet de fréquence inverse, ils réussissent à dénommer plus d'items de faible fréquence (scores de 68,8% pour AS et 56,3% pour EO) que d'items de fréquence élevée (42,9% pour EO et 57,1% de réussite pour AS). A contrario, MW réussit à dénommer 64,3% d'items de fréquence élevée contre 37,5% d'items de faible fréquence, laissant penser qu'il serait sensible à la fréquence des items travaillés.



## DISCUSSION

---

### 1. Confrontation des hypothèses aux résultats

*Hypothèse 1 : Suite à l'entraînement dispensé pendant 8 semaines, les enfants ont enrichi leur lexique passif et actif.*

Les résultats obtenus, par comparaison des lignes de base pré et post-entraînement, nous ont permis de mettre en évidence un effet d'entraînement suite à l'amélioration significative des scores en désignation de tous les enfants. L'effet est item spécifique, les enfants s'améliorent uniquement sur les mots travaillés. On observe également une disparité entre les scores de désignation et de dénomination. Comme le décrivent Garcia-Debanc et coll. (2013) et Grossmann et coll. (2010) on apprend des mots et on les comprend avant de pouvoir les dire, d'où le décalage entre le lexique passif (mots compris qui restent en mémoire) et le lexique actif (mots compris et produits).

Selon les enfants, on observe des résultats hétérogènes attribuables à des différences initiales :

- le nombre d'items connus en pré-entraînement est plus ou moins important selon les enfants (entre 27 et 40), ce qui signifie que tous les enfants ne commencent pas l'entraînement avec le même nombre d'items à retenir,
- le différentiel entre les scores obtenus en désignation et ceux obtenus en dénomination post-entraînement, donc entre le lexique passif et le lexique actif, est plus ou moins important (entre 3 et 24).

*Hypothèse 2 : Les résultats sont meilleurs avec l'approche phono-sémantique.*

Comme le montrent l'étude de Gray (2005), celle de Jong et coll. (2000) et celle de Munro et coll. (2008), un travail combiné de la phonologie et de la sémantique, donc une intervention mixte, optimiserait les effets de l'entraînement. La phonologie faciliterait la récupération des nouveaux items compris et encodés grâce au travail sémantique. Cette intervention mixte renforcerait les représentations et favoriserait leur maintien à long-terme.

Nous ne pouvons conclure à un effet de cette approche phono-sémantique ni en désignation, étant donné que les résultats sont plafonnés, ni en dénomination, du fait de l'hétérogénéité des résultats obtenus selon les enfants. Toutefois, si on analyse les scores en dénomination des mots appris pour chaque enfant (sans prendre en compte les mots déjà

connus en pré-entraînement), nous constatons un effet positif de cette approche pour deux d'entre eux (EO et FT).

En désignation, que ce soit en post-entraînement ou à + 2 mois, comme énoncé dans la présentation des résultats, les scores ne sont pas significatifs du fait d'un effet plafond et d'un différentiel trop faible. Les enfants ont obtenu des résultats quasi-similaires que ce soit avec l'approche phono-sémantique ou sémantique.

*Hypothèse 3 : Les items avec une fréquence élevée sont plus facilement retenus et / ou dénommés que les items avec une faible fréquence.*

Suite à l'analyse des résultats, on observe un effet de fréquence significatif en pré-entraînement avec un différentiel compris entre 8 et 40,1 selon les enfants. Toutefois, les résultats obtenus en post-entraînement et ceux à + 2 mois ne nous permettent pas de conclure à un effet de fréquence pour tous les enfants, que ce soit pour les mots travaillés avec l'approche sémantique ou phono-sémantique, ou que ce soit pour les résultats en désignation ou en dénomination. En effet, en désignation post-entraînement et à + 2 mois, nous nous heurtons à un effet plafond des résultats qui ne nous permet pas de les exploiter. On constate un effet de fréquence en dénomination post entraînement, et également pour les mots travaillés avec l'approche sémantique chez deux des quatre enfants du groupe (AS et FT). Les résultats à + 2 mois ne montrent pas d'effet de fréquence, excepté pour MW.

Il convient de pondérer ces résultats étant donné que nous prenons comme référence la base lexicale Manulex qui définit la fréquence des mots en se basant sur des manuels de lecture, donc sur du langage écrit. A ce jour, il n'existe pas de base de données lexicales sur le langage oral. De plus, notre échantillon d'items de fréquence élevée et faible ne comprend que 30 mots, ce qui n'est peut-être pas suffisant pour démontrer un effet de fréquence. Enfin, le différentiel entre les fréquences faibles et élevées est peut-être insuffisant (59, 21).

*Hypothèse 4 : Les effets de l'entraînement se maintiennent à + 2 mois.*

Suite à l'analyse des résultats, les effets de l'entraînement se sont maintenus en désignation (donc en compréhension). Cependant on observe une baisse des résultats en dénomination (donc en production) plus ou moins importante selon les enfants. Une tâche de désignation ne nécessite qu'une faible représentation sémantique pour identifier le mot

alors qu'une tâche de dénomination requiert une représentation mentale plus robuste et plus précise aussi bien au niveau du lemme (niveau sémantique) que du lexème (niveau phonologique). Ceci pourrait expliquer la baisse des scores en dénomination (Zens, 2009).

## **2. Réflexions sur notre étude**

### *2.1. Réflexions sur notre population*

Nous avons inclus dans notre étude quatre enfants issus d'une même école, au sein de la même classe. Notre objectif était de créer un groupe de quatre à cinq enfants afin d'enrichir leur stock lexical en L2. Le nombre d'enfants est relativement limité dans notre expérimentation, ce qui nous invite à pondérer les résultats obtenus. Nous ne pouvons actuellement pas généraliser les effets positifs de nos entraînements chez tous les enfants bilingues.

Ce groupe nous a cependant permis d'observer finement les capacités de chacun dans les tâches proposées et d'effectuer ainsi une analyse qualitative. Ceci permet donc un suivi personnalisé de chaque enfant. En effet, chacun présentait des compétences relativement différentes. Pour l'approche phono-sémantique par exemple, nous avons tenté d'introduire un exercice d'indilage phonémique qui n'était pas à la portée de certains enfants, comme FT et EO.

Nous avons également pu constater une bonne dynamique sur le plan des échanges entre les quatre enfants, et ce notamment lors de la tâche des devinettes, où l'enfant ayant de meilleures performances (comme AS), soutenait son partenaire.

Au sein de notre étude, les enfants présentent des profils hétérogènes, ainsi les résultats sont à interpréter individuellement. Leurs résultats ne nous ont permis de conclure ni à un effet positif de l'approche phono-sémantique, ni à un effet de fréquence, généralisés à tous les enfants du groupe. Il aurait été préférable que les enfants aient un profil commun afin d'observer de manière quantitative leurs résultats sur le plan lexical après entraînement. Ceci nous aurait permis de déduire des régularités et des interprétations en fonction de celui-ci.

Néanmoins, bien que ces enfants présentaient tous des profils distincts, cela nous a permis d'analyser de manière qualitative leurs résultats, d'observer quelles étaient les performances en fonction des tâches proposées et les corrélations que nous pouvions



effectuer sur leurs résultats en dénomination. Pour FT par exemple, de nombreuses déformations phonologiques sont constatables lors de la dénomination. Celles-ci sont en accord avec ses difficultés lors des tâches de type phonologique (comme la décomposition phonémique des mots par exemple). Nous avons également pu adapter les exercices proposés lors des entraînements, en fonction des résultats de chacun. Par exemple, pour la reconnaissance des mots, AS est performant dans les tâches d'indication phonémique, contrairement à EO, à qui nous avons proposé un indicage syllabique.

## *2.2. Réflexions sur notre protocole d'expérimentation*

Nous avons décidé d'enseigner 10 mots par séquence aux enfants. Néanmoins, à la fin de nos séquences d'entraînement et à +2 mois, on observe un effet plafond sur le plan de leur lexique passif. En effet, suite à leurs résultats en désignation, les enfants ont retenu la totalité des mots (excepté EO : 58/60), ce qui ne nous permet pas de conclure à un effet d'approche (phonologique ou phono-sémantique) ou à un effet de fréquence. Toutefois, en dénomination post-entraînement, nous retrouvons un effet d'approche phono-sémantique pour deux enfants sur quatre (FT et EO), et un effet de fréquence également pour deux enfants (AS et FT).

Nous pouvons poser une autre limite à notre protocole : nous avons utilisé les mêmes images pour les entraînements que pour les lignes de base. Ainsi, il est fort probable que lorsque nous faisons passer les lignes de base en post entraînement et +2 mois, les enfants reconnaissaient les images qui leur ont été présentées.

## **3. Apport de notre étude sur le plan théorique**

Actuellement il n'existe que peu d'études répertoriées sur la rééducation du lexique en elle-même, sur la mesure de ses effets, et ce, encore moins chez les enfants bilingues. Dans la littérature, comme nous l'avons vu précédemment, plusieurs méthodes d'enrichissement lexical sont proposées, nous avons souhaité comparer deux approches : sémantique et phono-sémantique. L'intérêt de notre étude a donc été d'observer les apports de la rééducation lexicale chez les bilingues ayant une restriction lexicale, d'observer un éventuel effet d'approche sur leurs performances et d'analyser leurs difficultés.

Nous nous sommes également documentées sur les recherches menées chez les bilingues sur l'enrichissement lexical, mais nous n'avons pas trouvé de données d'entraînements effectués chez ceux-ci, avec une méthode spécifique et un protocole

établi. Ce protocole peut donc être suggéré comme méthode d'enrichissement lexical, dans le but de soutenir les enfants bilingues dans l'apprentissage de leur L2 dominante.

Ce protocole d'enrichissement lexical est basé en partie sur l'Evidence Based Practice (EBP) : « Il s'agit d'un courant, pour réduire l'incertitude liée à une décision clinique et pour guider les choix thérapeutiques, l'utilisation active des connaissances issues de la recherche, et ce, en conjonction étroite avec l'expertise du clinicien d'une part et des aspects liés au patient d'autre part » (Schelstraete, 2011). Comme le préconise l'EBP, nous avons également établi des lignes de base permettant de mesurer l'effet de l'entraînement, l'effet à long terme, et l'effet de l'item spécifique. Ainsi, grâce à cela, nous pouvons constater que les lignes de base en pré et post entraînements sont nécessaires afin de mesurer l'évolution quantitative de chacun sur le plan lexical.

En dépit des écueils rencontrés, notre étude a donc mis en évidence les capacités de ces enfants bilingues à intégrer de nouveaux mots grâce à ce protocole d'enrichissement lexical, et dans quelles proportions ils pouvaient les retenir dans leur lexique passif et actif. Enfin cette étude a également mis en évidence la nécessité d'utiliser des lignes de base afin de mesurer l'évolution des performances.

## **4. Ouverture**

### *4.1. Pistes d'amélioration de notre étude*

Il est possible de prolonger l'entraînement, en apportant de nouvelles séquences avec des nouveaux mots, tout en conservant la ritualisation des séquences (1<sup>ère</sup> séance hors contexte, 2<sup>ème</sup> séance en contexte), dans le but d'observer les effets à long terme.

Il pourrait également être intéressant d'établir une collaboration plus étroite avec l'enseignante et/ou les parents afin de maximiser l'efficacité de l'intervention.

Comme vu précédemment dans les réflexions sur notre protocole, davantage de mots pourraient être enseignés par séquence, évitant ainsi cet effet plafond, et permettant aux enfants d'enrichir davantage leur stock lexical. Cela viendrait étayer les conclusions de cette étude quant aux résultats observés.

Il serait également intéressant d'effectuer davantage de groupes avec des enfants aux profils plus homogènes, ce qui permettrait de proposer des tâches qui soient adaptées au niveau du groupe et non au niveau de chaque enfant. De plus, les enfants de notre étude étant tous issus d'un niveau socioculturel (NSC) faible, il serait intéressant d'observer les effets de cette prise en charge chez les enfants au NSC moyen ou élevé. Enfin, ce protocole

pourrait être également adapté à des enfants présentant des pathologies du langage, afin d'enrichir leur stock lexical.

Pour vérifier plus précisément l'effet de l'entraînement, il conviendrait de modifier les images de la ligne de base, afin d'éviter cet effet de reconnaissance.

Enfin, il serait intéressant d'observer les résultats d'un groupe contrôle n'ayant pas bénéficié de cet entraînement, afin de vérifier que l'augmentation lexicale sur les mots travaillés est bien due à l'entraînement, et non à une part développementale.

#### *4.2. Pistes d'utilisation du matériel créé*

Cet outil d'enrichissement du vocabulaire pourra servir tant aux enseignants, sur le plan préventif, qu'aux orthophonistes, sur le plan rééducatif. Il peut servir comme base de données sur le plan des images, des entraînements effectués et du protocole établi. Il peut être réutilisé ou réadapté selon les besoins de l'enfant et selon son niveau.

## CONCLUSION

---

Les résultats de notre étude ne peuvent que nous conforter dans l'apport des bénéfices de notre protocole d'enrichissement lexical de la L2 chez les enfants bilingues précoces. Ces quatre enfants bilingues ont, en réception, maintenu tous les mots appris en post-entraînement et à +2 mois. Toutefois, contrairement à ce qui était attendu, nous n'avons pas mis en évidence d'effet d'approche sur le plan réceptif, à cause de l'effet plafond. Sur le plan productif, en post-entraînement, nous avons pu constater qu'il y avait un effet positif de l'approche phono-sémantique pour deux enfants sur quatre, et un effet de fréquence pour certains. Le taux de récupération des items connus et appris fluctue d'un enfant à l'autre.

Nos recherches théoriques nous ont aidées à affiner nos connaissances sur les bilinguismes existants, sur le développement et l'organisation du lexique. Cette étude nous a également permis d'accroître nos connaissances sur les approches d'enseignement lexical permettant d'enrichir le lexique.

Notre étude nous a appris à être rigoureuses dans la démarche expérimentale en employant des lignes de base qui nous ont permis de mesurer efficacement les effets de notre intervention. Nous avons également dû apprendre à gérer un groupe d'enfants, à nous adapter aux difficultés et comportement de chacun. Nous avons pu voir l'importance des échanges avec l'enseignante et les familles qui nous ont permis de préciser les profils des enfants. Cette communication a permis d'enrichir notre analyse sur leurs difficultés, connaître leur développement dans leurs deux langues, et leurs difficultés rencontrées à l'école.

D'autres études sur l'enrichissement lexical chez des enfants bilingues pourront par la suite venir étayer les résultats que nous avons obtenus avec notre protocole lexical systématique.

## BIBLIOGRAPHIE

---

- Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Le défi des enfants bilingues: grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. La Découverte.
- Antheunis, P., Ercolani-Bertrand, F., Roy, S. (2012). Promotion du multilinguisme et multiculturalisme. Analyse des fausses croyances, questionnements et choix des parents bilingues d'enfants en bilan orthophonique. *Entretiens d'orthophonie de Bichat 2012*, pp 153-159
- Badard épouse Billard, G. (2007). *Activation et intégration multimodales en mémoire à long terme*. Université Lumière Lyon 2.
- Barateau, M. (2013). *Prise en charge des élèves allophones en maternelle : Expérimentation de séances d'Éveil aux langues en petite et grande sections*. Université Stendhal - Grenoble III.
- Bardyn, N., Martin C. (2012): Variables prédictives de la récupération chez cinq patients aphasiques bilingues tardifs. *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?*, chapitre 11, sous la direction de P.Gatignol et S.Topouzkhianian, Orthoédition.
- Barthet, A. (2011). *L'enfant bilingue présentant des troubles d'acquisition du langage: pistes de réflexion pour la clinique orthophonique*. Lille, France.
- Basso, Marangolo, P., Piras, F., & Galluzzi, C. (2001). Acquisition of new "words" in normal subjects: a suggestion for the treatment of anomia., *77(1)*, 45–59.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. (2007). Increasing Young Low-Income Children's Oral Vocabulary Repertoires through Rich and Focused Instruction, *107(3)*, 251–271.
- Bensekhar-Bennabi, M., Serre, G. (2005). *L'univers bilingue et la réalité des familles bilingues*. 10ème session des Entretiens de la petite enfance. La Revue des entretiens de Bichat, septembre, pp 15-25.
- Bertrand, A., & Garnier, P.-H. (2005). *Psychologie cognitive*. Studyrama.
- Bhatia, T. K., & Ritchie, W. C. (Eds.). (2005). *The Handbook of Bilingualism*. Oxford,

UK: Blackwell Publishing Ltd.

- Bialystok, E. (2006) Second-Language Acquisition and Bilingualism at an Early Age and the Impact on Early Cognitive Development. Publication en ligne : <http://nieer.org/publications/related-publications/second-language-acquisition-and-bilingualism-early-age-and-impact>
- Bijeljac-Babic, R. (2000). Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce. Dans Fayol, M., Kail, M. *L'Acquisition du langage, tome 1 : Le langage en émergence, de la naissance à trois ans*. (pp. 169-192). Paris. Edition PUF.
- Billard, C., Touzin, M. (2011). EDA - Evaluation Des fonctions cognitives et Apprentissages. Orthoedition
- Billard, C. (à paraître). Développement et troubles du langage oral chez l'enfant. EMC-Pédiatrie 2014.
- Bogliotti, C. (2012). Les troubles de la dénomination. *Langue Française*, (174), 95–110.
- Boutard, C. (2008). La mémoire lexico-sémantique Aspects développementaux et rééducatifs. *L'orthophoniste*, (275), 19–26.
- Bragard, A., & Maillart, C. (2005). Evaluation et rééducation de l'organisation sémantique chez l'enfant : étude d'un cas clinique. *Glossa*, 94, 48–69.
- Brousse, R. (2013). *Enseignement et apprentissage du lexique à l'école élémentaire en lien avec l'autisme sans déficience intellectuelle*. Université Toulouse II.
- Canut, E. (2006). *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit: Travailler avec un chercheur dans l'école*. SCÉRÉN-CRDP Académie d'Amiens.
- Carrasco, H., & Frenck-Mestre, C. (2012). Représentations grammaticales en langue seconde. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, (27), 27–38.
- Castellotti, V. (2001). *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*. Publication Univ Rouen Havre.
- Cellier, M. (2011, November). Le vocabulaire et son enseignement Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire.

- Chevalier, L. (2012, July 24). *Élaboration d'un protocole d'évaluation quantitatif et qualitatif de la dénomination orale*. Université Victor Segalen - Bordeaux II.
- Chomel-Guillaume, S., Leloup, G., & Bernard, I. (2010). *Les aphasies: Evaluation et rééducation*. Elsevier Masson.
- Chomentowski, M. (2009). *L'échec scolaire des enfants de migrants : L'illusion de l'égalité*. Paris: L'Harmattan.
- Claessen, M., Heath, S., Fletcher et al. (2009). Quality of phonological representations: a window into the lexicon? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(2), 121–144.
- Comblain, A., Rondal, J.-A. (2001). *Apprendre les langues: où, quand, comment?* Editions Mardaga.
- Costermans, J. (1980). *Psychologie du langage*. Editions Mardaga.
- Cremer, M.-H. (2005). *Évaluation de la croissance du vocabulaire chez des enfants allophones dans différents programmes d'enseignement*. Université du Québec à Montréal.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.
- Dabène, L. (1991). Quelques aspects du rôle de l'environnement familial dans un contexte multilingue. *Enfance*, 44(4), 291–295.
- Dalgalian, G. (2012) : Comment le jeune enfant acquiert en même temps langue et langage ? *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?*, chapitre 6, sous la direction de P.Gatignol et S.Topouzkhianian, Orthoédition.
- De Houwer, A. (2002): How different are monolingual and bilingual acquisition? *Ilha do Desterro, A journal of English language, literatures in English and cultural studies* 43, pp 127-148.
- De Houwer, A. (2006): *Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme*

- de l'enfant au sein de la famille*. Maison des sciences de l'homme. Langage et société. P29-49
- De Houwer, A., Bornstein, M. H., & Putnick, D. L. (2013). A bilingual–monolingual comparison of young children's vocabulary size: Evidence from comprehension and production. *Applied Psycholinguistics, FirstView*, 1–23.
- De Jong, P. F., Seveke, M. J., van Veen, M. (2000). Phonological sensitivity and the acquisition of new words in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 76(4), 275–301.
- Delamotte, R., Akinci, M. (2012): Enfants de migrants et enfants créolophones: un défi pour les orthophonistes. *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?*, chapitre 22, sous la direction de P.Gatignol et S.Topouzkhania, Orthoédition.
- Demke, T. L., Graham, S. A., Siakaluk, P. D. (2002). The influence of exposure to phonological neighbours on preschoolers' novel word production. *Journal of Child Language*, 29(2), 379–392.
- De Pietro, J.-F., & Matthey, M. (2001). L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence. *Langage et Pratiques*, (28), 31–34.
- Devillers, L., Renard, M. (2012). *Le développement lexical des enfants bilingues français/portugais entre 24 et 36 mois*. Université de Lorraine.
- Dreyfus, M. (2004). Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire. Actes du 9ème colloque de l'AIRDF.
- Estival, F. (2011): *Difficultés d'apprentissage de la lecture pour les enfants migrants*. Université Paris 13.
- Eustache, F., Lechevalier, B., & Viader, F. (2008). *Traité de neuropsychologie clinique*. De Boeck Supérieur.
- Extramiana, C., Sibille, J. (2008). Migration et plurilinguisme en France. *Cahiers de l'Observatoire Des Pratiques Linguistiques*.



- Filhon, A., Blum, A. (2009). *Langues d'ici et d'ailleurs : Transmettre l'arabe et le berbère en France*. Paris: INED.
- Garcia-Debanc, C., Masseron, C., Ronveaux, C., Association internationale pour la recherche en didactique du français, & Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français. (2013). *Enseigner le lexique* (Vols. 1-1). Namur, Belgique: Presses universitaires de Namur, DL 2013.
- Gavornikova-Baligand, Z. (2005). Catégories implicites, catégories explicites et déficience intellectuelle. *Enfance*, Vol. 57(3), 253–260.
- Gellman-Garçon, È. (2008). Le mutisme sélectif chez l'enfant : un concept transnosographique. revue de la littérature et discussion psychopathologique. *La psychiatrie de l'enfant*, Vol. 50(1), 259–318.
- Genesee, F., & Nicoladis, E. (2005). Bilingual First Language Acquisition (pp. 326–342).
- Gillon, G. T., Moran, C. A., Hamilton, E., et al. (2007). Phonological Awareness Treatment Effects for Children from Low Socioeconomic Backgrounds. *Asia Pacific Journal of Speech Language and Hearing*, 10(2), 123–140.
- Gillon, G. T. (2008). Phonological awareness development during the pre-school and early school years. Christchurch, New Zealand: New Zealand Special Education Association Canterbury.
- Gray, S. (2004). Word learning by preschoolers with specific language impairment: predictors and poor learners. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research : JSLHR*, 47(5)
- Gray, S. (2005a). Word learning by preschoolers with specific language impairment: effect of phonological or semantic cues. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research : JSLHR*, 48(6), 1452–1467.
- Gray, S. (2005b). Word learning by preschoolers with specific language impairment: Semantic cues. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(6), 1452–

1468.

- Gray, S. (2006). The relationship between phonological memory, receptive vocabulary, and fast mapping in young children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research : JSLHR*, 49(5), 955–969.
- Grebot, E. (1994). *Images mentales et stratégies d'apprentissage: explication et critique, les outils modernes de la gestion mentale*. Esf Editeur.
- Grob-Nicolas, I., & Muchembled, A. (2002). *La Batterie d'Évaluation des Troubles Lexicaux: Normalisation de la version écrite de la BETL (en Français)*. Université de Lille 2 - Institut d'orthophonie G. Decroix.
- Grosjean, F. (2004). Le bilinguisme et le biculturalisme: quelques notions de base. C. Billard, M. Touzin et P. Gillet. *Troubles spécifiques des apprentissages : l'état des connaissances 3, langage oral*. Paris : Signes Editions. 114 p.
- Grossmann, F., Paveau, M.-A., & Petit, G. (2010). Didactique du lexique: langue, cognition, discours. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (159), 195–196.
- 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 ?*, chapitre 24, sous la direction de P.Gatignol et S.Topouzkhianian, Orthoédition.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368–1378.
- Honoré épouse Masson, S. (2002). *Etude de l'organisation des connaissances sémantiques en mémoire : Approches cognitives, neuropsychologiques et développementale*. Université Lumière Lyon 2.
- Jenkins, J. R., Matlock, B., & Slocum, T. A. (1989). Two Approaches to Vocabulary

- Instruction: The Teaching of Individual Word Meanings and Practice in Deriving Word Meaning from Context. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 215–235.
- King, K., Fogle, L. (2006). *Raising Bilingual Children : common parental concerns and current research*. Online Resources: Digests. Georgetown University.
- Kohl, M., Beauquier-Maccotta, B., Bourgeois, M., et al. (2009). Bilinguisme et troubles du langage chez l'enfant : étude rétrospective. *La psychiatrie de l'enfant*, Vol. 51(2), 577–595.
- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment : issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders*, pp.456-473
- Lété, B., Sprenger-Charolles, L., Colé, P. (2004). Manulex : A grade-level lexical database from French elementary-school readers . *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 156-166.
- Laloi, A., Baker, A., De Jong, J., Le Normand, M. (2012). Capacités langagières des enfants bilingues présentant un trouble spécifique du langage oral. *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?*, chapitre 10, sous la direction de P.Gatignol et S.Topouzkhianian, Orthoédition.
- Lecocq, P., & Segui, J. (Eds.). (1989). *L'Accès lexical* (Vols. 1-1). Villeneuve d'Ascq, France: Presses universitaires de Lille.
- Leonard, L. B. (1998). *Children with specific language impairment* (Vols. 1-1). Cambridge (Mass.), Etats-Unis, Royaume-Uni.
- Lieven, E. (2010). Bilingual Language Acquisition. *Human Development*, 53(5), 256–263.
- Marquer, P. (2005). *L'organisation du lexique mental: des "contraires" aux expressions idiomatiques*. Harmattan.
- Mazaux, J.-M., Pradat-Diehl, P., & Brun, V. (2007). *Aphasies et aphasiques*. Elsevier Masson.

- McGregor, K. K. (1994). Use of phonological information in a word-finding treatment for children., *37(6)*, 1381–1393.
- McGregor, K. K., Friedman, R. M., Reilly, R. M., et al. (2002). Semantic representation and naming in young children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *45(2)*, 332-346.
- Meisel, J. M. (2004). The Bilingual Child. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism* (pp. 90–113). Blackwell Publishing Ltd.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (n.d.). Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 portant sur l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. Bulletin officiel, n° 37 du 11 octobre 2012.
- Munro, N., Lee, K., & Baker, E. (2008). Building vocabulary knowledge and phonological awareness skills in children with specific language impairment through hybrid language intervention: a feasibility study. *International Journal of Language & Communication Disorders / Royal College of Speech & Language Therapists*, *43(6)*, 662–682
- Nash, M., & Donaldson, M. L. (2005). Word learning in children with vocabulary deficits. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research : JSLHR*, *48(2)*, 439–458.
- Nex, F. (2011). *Développement du langage bilingue chez les enfants de famille migrante. Proposition d'une action de prévention autour du conte bilingue et élaboration d'un livret destiné aux parents*. Université de Nancy.
- Niklas-Salminen, A. (2008). Premiers énoncés d'une enfant bilingue précoce français-finnois. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, (27), 93–110.
- Nylander, E. (2012). *L'acquisition du vocabulaire dans l'enfance. Une analyse qualitative du vocabulaire d'enfants monolingues, bilingues simultanés et successifs*. Université de Lund
- Pallier, C., Argenti, A.-M. (2003). *Imagerie cérébrale du bilinguisme*, 11–25.

- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 31(02), 227–252.
- Parisse, C. & Maillart, C. (2010). Nouvelles propositions pour la recherche et l'évaluation du langage chez les enfants dysphasiques. In C. Gruaz & C. Jacquet-Pfau (Eds), *Autour du mot : pratiques et compétences*. Lambert-Lucas, Limoges : France, 201-222
- Parsons, S., Law, J., & Gascoigne, M. (2005). Teaching receptive vocabulary to children with specific language impairment: a curriculum-based approach, 21(1), 39–59.
- Paveau, M.-A. (2006). Chronique «Linguistique». Leçon de vocabulaire (1). *Le français aujourd'hui*, n° 154(3), 121–128.
- Petitto, L. A., & Koverman, I. (2004). Le paradoxe du bilinguisme. *Imaginaire & Inconscient*, n° 14(2), 205–222.
- Philippart, E. (2012). *L'enseignement-apprentissage du français au cycle 1 : le cas particulier des élèves allophones*. Université d'Orléans.
- Pillot-Loiseau, C., Benoist-Lucy, A., Vaissiere, J. (2012) : Fréquence fondamentale moyenne, qualité vocale et bilinguisme : quelles implications pour la rééducation vocale ? *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?*, chapitre 3, sous la direction de P.Gatignol et S.Topouzkhania, Orthoédition.
- Raven, J. (1998). PM Progressive matrices de Raven
- 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(3), 58–65.
- Sanson, C. (2012). «L'ELAL d'Avicenne», objet de recherche, objet clinique. *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?*, sous la direction de P.Gatignol et S.Topouzkhania, Orthoédition.
- Scheidecker, C. (2011, June 17). *Mémorisation du lexique : apport des neurosciences*

*cognitives*. Université Stendhal - Grenoble III.

Schelstraete, M.-A. (2011). *Traitements du langage oral chez l'enfant: Symptômes et interventions*. Elsevier Masson.

Sutherland, D., & Gillon, G. T. (2005). Assessment of phonological representations in children with speech impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 36*(4),

Tosques, M., Tossan, J., Tossan, F., Boldych, N. (2012). Outil expérimental: *Outil vocabulaire et compréhension de textes*, Agir pour l'école

Van der Linden, E. (2006). Lexique mental et apprentissage des mots. *Revue française de linguistique appliquée, Vol. XI*(1), 33–44.

Viole, B. (2011). *La complexité de soi*. Charielleditions.

Zablit, C., Trudeau, N. (2008). Le vocabulaire chez les jeunes enfants libanais arabophones, francophones et bilingues. *Glossa, n°103*, 36-52

Zens, N. K. (2009). *Facilitating word-learning abilities in children with specific language impairment*. University of Canterbury.

Zens, N. K., Gillon, G. T., & Moran, C. (2009). Effects of phonological awareness and semantic intervention on word-learning in children with SLI. *International Journal of Speech-Language Pathology, 11*(6), 509–524.

## LISTE DES ANNEXES

---

- A. ANNEXE 1 : Questionnaire utilisé
- B. ANNEXE 2 : Profil de FT
- C. ANNEXE 3 : PROFIL DE EO
- D. ANNEXE 4 : PROFIL DE AS
- E. ANNEXE 5 : PROFIL DE MW
- F. ANNEXE 6 : Illustration lignes de base de la séquence 1 parties du corps

## ANNEXE 1 : Questionnaire utilisé

---

### Questionnaire parents

Date d'aujourd'hui :

Nom et prénom de l'enfant :

Date de naissance :

Classe :

Age de scolarisation en maternelle :

Age de l'enfant :

Profession des parents :

Père :

Mère :

Rang dans la fratrie :

Langue maternelle :

#### I – développement du langage et transmission des langues :

Age des 1ers mots :

Age des phrases/assemblage « papa parti »

Pensez-vous que votre enfant était différent des autres enfants de même âge quand il a commencé à parler ?

A-t-il été exposé au français avant sa 1<sup>ère</sup> année en maternelle ?

Nombre de mois d'exposition au français :

- Dans quelle langue parlez-vous à votre enfant ? et entre frères et sœurs ?
- Quelle langue utilise votre enfant pour parler à la maison ?
- Dans quelle langue pensez-vous que votre enfant a de meilleures compétences ?  
(Dans quelle langue se sent-il le plus à l'aise)
- S'il est pris en charge en orthophonie, depuis combien de temps et à quel âge ?  
Avez-vous remarqué des progrès dans sa première langue ?

#### II- Histoire des troubles

D'autres personnes de la même famille ont eu des problèmes de langage/parole/  
d'apprentissage scolaire ?



Si oui quelles difficultés ? bégaiement, retard de langage, difficultés de prononciation, troubles du langage écrit, autre.

Qui s'est inquiété des difficultés de votre enfant ? vers quel âge ?

### III- Informations sur ses compétences actuelles dans la L1

1- En comparaison avec d'autres enfants (frères, sœur) comment trouvez-vous que votre enfant s'exprime ?

Pas très bien, pareil, un peu moins bien, beaucoup mieux

2-A-t-il eu des difficultés de prononciation ?

3- comparaison avec d'autres enfants (frères, sœur) trouvez vous que votre enfant a des difficultés à comprendre ce qu'on lui dit ?

4- Est-il facile pour votre famille ou pour des amis d'avoir une conversation avec votre enfant ?

Facile, pas facile, très facile, pas toujours facile

5-difficultés pour produire phrases correctes ?

Pas de difficultés - quelques difficultés - beaucoup de difficultés

6- difficultés pour trouver mots exacts pour s'exprimer ? oui / non

7- difficultés pour expliquer ou décrire les choses ? (ce qu'il a fait de sa journée etc...) oui / non/

8-Enfant frustré de ne pas se faire comprendre ? oui / non

9- Est-ce que votre enfant mélange les 2 langues dans une même phrase ? oui / non

10- Besoin de répéter plusieurs fois les questions à votre enfant plus qu'aux autres enfants ? oui / non

Remarques :

## ANNEXE 2 : PROFIL FT

---

FT est âgée de 6 ans 1 (en septembre 2013) scolarisée en CP depuis septembre 2013. A la maison, elle parle le français avec ses frères et ses sœurs. La langue parlée aux enfants par les parents est le malinké et les enfants répondent en français. Nous pouvons la classer en tant qu'enfant bilingue précoce simultané, passif en L1 et actif en L2.

FT est également prise en charge depuis 2 ans par une orthophoniste.

### **1. Résultats aux épreuves de présélection septembre 2013 :**

Les résultats à l'épreuve de compréhension lexicale de l'EDA (-2DS) et à l'épreuve de phonologie (-2DS) étant déficitaires, nous avons choisi de l'inclure dans la passation complète de l'EDA.

### **2. Résultats aux épreuves de l'EDA:**

Ses résultats en phonologie à l'épreuve de répétition de logatomes sont en-dessous de la moyenne (-0.9ET), on note un effet de longueur, les 2 erreurs étant situées sur les logatomes de plus de 3 syllabes.

Ses performances lexicales sont déficitaires avec un score à l'épreuve de compréhension de -2.3ET et un score de -2.5ET à celle d'évocation. FT entre donc dans nos critères d'inclusion, puisqu'elle présente un déficit sur le plan lexical.

Concernant l'épreuve de fluences, FT présente des résultats un peu faibles. (-1.1ET)

Sur le plan de l'expression et de la compréhension syntaxique, nous constatons que le plan réceptif (-4ET) est davantage altéré que le plan expressif (-1.9ET), ses résultats sont pathologiques.

L'épreuve de dénomination rapide automatisée montre des scores très chutés (-5ET).

### **3. Résultats au PM47 :**

FT se situe entre les percentiles 50 et 75, ce qui coïncide avec ses résultats aux épreuves non verbales de l'EDA qui sont dans la moyenne.

### **4. Place au sein du groupe et observations lors des activités :**

FT s'est bien intégrée et bien investie dans le groupe durant toute la période d'entraînement. Sur le plan comportemental, c'est une enfant qui semble avoir des difficultés au niveau attentionnel, suite à de fréquents décrochages attentionnels. Il était

donc nécessaire de recentrer son attention sur l'activité et les échanges, ce qu'elle faisait volontiers.

Nous avons constaté de nombreuses erreurs d'évocation avec des confusions de type sémantique et phonologique lors de la dénomination d'images. L'histoire racontée lors de la séance en contexte n'était pas appréciée par FT, elle présentait des difficultés pour maintenir son attention et comprendre la globalité de l'histoire.

Le jeu de plateau créé pour les séances de révision a également été bien accueilli. Toutefois, lorsque nous lui demandions de désigner le plus rapidement possible une image, nous constatons des manifestations d'angoisse et d'impulsivité.

Nous avons travaillé la segmentation phonémique, cependant cela restait difficile à effectuer pour FT.

##### ***5. Particularités des résultats obtenus à la fin du protocole :***

En pré-entraînement, FT connaissait 31 mots sur 60. En post-révision, elle les connaissait tous au niveau réceptif.

FT semble sensible à l'approche phono-sémantique d'après ses résultats en post-entraînement en dénomination. En effet, elle obtient un score de 13/13 soit 100% contre un score de 8/15 soit 53,33% pour l'approche uniquement sémantique.

FT semble également sensible à l'effet de fréquence en dénomination post-entraînement. D'après ses résultats, elle obtient 85,7% de réussite pour les items de fréquence élevée contre seulement 62,5% de réussite des items de faible fréquence. Lorsqu'on affine les résultats, l'effet de fréquence n'est retrouvé que sur les mots travaillés avec l'approche sémantique. En effet, FT obtient plus de bonnes réponses pour des items de forte fréquence (100%) contre un score de 44,4% pour les items de faible fréquence.

Enfin, on observe qu'à + 2mois, elle récupère et dénomme plus d'items travaillés avec l'approche sémantique (score de 22 en post-entraînement à 25 à + 2 mois contre 23 en post-entraînement et 17 seulement à + 2 mois pour l'approche phono-sémantique).

TABLEAU DES SCORES DE FT A L'EDA :

		MOYENNE	ECART TYPE	NOTE	DS
<b>Langage oral</b>	<b>Phonologie</b>	<b>19,4</b>	1,5	<b>18</b>	-0,93333
	<b>évoocation lexicale</b>	<b>48,6</b>	4,6	<b>37</b>	-2,52174
	<b>compréhension lexicale</b>	<b>29,1</b>	2,2	<b>24</b>	-2,31818
	<b>expression syntaxique</b>	<b>27,7</b>	4,5	<b>19</b>	-1,93333
	<b>compréhension syntaxique</b>	<b>24,3</b>	3,3	<b>11</b>	-4,03030
	<b>fluence (optionnel)</b>	<b>5,9</b>	1,8	<b>8</b>	1,16667
<b>Fonctions non verbales</b>	<b>graphisme, copie de figures</b>	<b>4,8</b>	2,1	<b>3</b>	-0,85714
	<b>labyrinthe</b>	<b>7,7</b>	1,8	<b>9</b>	0,72222
	<b>complétion de formes</b>	<b>18,3</b>	5,2	<b>16</b>	-0,44231
	<b>attention visuelle</b>	<b>13,5</b>	3,6	<b>10</b>	-0,97222
<b>Apprentissages</b>	<b>LETTRES</b>				
	1er trimestre	<b>11</b>	1,5	<b>9</b>	-1,33333
	<b>MOTS</b>				
	1er trimestre	<b>3,8</b>	1,8	<b>5</b>	0,66667
	<b>SYLLABES</b>				
	1er trimestre	<b>9,1</b>	2,8	<b>6</b>	-1,10714
	<b>DIGRAPHERS</b>				
	1er trimestre	<b>2,7</b>	2,4	<b>3</b>	0,12500
	<b>LOGATOMES</b>				
	1er trimestre	<b>1,4</b>	1,9	<b>0</b>	-0,73684
	<b>TRIGRAPHERS</b>				
	1er trimestre	<b>0,8</b>	1,9	<b>0</b>	-0,42105
	<b>PHRASES</b>				
	1er trimestre	<b>6,7</b>	6,6	<b>0</b>	-1,01515
	<b>LECTURE TOTALE/65</b>				
	1er trimestre	<b>35,5</b>	15,8	<b>23</b>	-0,79114
	<b>DICTEE</b>				
	1er trimestre	<b>17,2</b>	4,4	<b>8</b>	-2,09091
	<b>math abrégée</b>				
	1er trimestre	<b>10,7</b>	3,2	<b>6</b>	-1,46875
<b>mémoire chiffre endroit</b>	<b>5,2</b>	1,3	<b>3</b>	-1,69231	
<b>mémoire chiffre envers</b>	<b>1,4</b>	1,2	<b>0</b>	-1,16667	
<b>RAN TEMPS</b>	<b>22,8</b>	5,5	<b>51,69</b>	-5,25273	

## ANNEXE 3 : PROFIL EO

---

EO est un enfant de 7ans7 (en septembre 2013) qui, avant d'être scolarisé en CP a passé un an dans une CLIN. A la maison, il parle le français avec ses frères et sœurs et alterne entre le français et le comorien quand il répond à ses parents. Nous pouvons le classer en tant qu'enfant bilingue précoce successif.

### **6. Résultats aux épreuves de présélection septembre 2013 :**

Les résultats à l'épreuve de compréhension lexicale étant déficitaires (-2DS), nous avons choisi de l'inclure dans la passation complète de l'EDA.

### **7. Résultats aux épreuves de l'EDA:**

Ses performances lexicales sont bien en dessous de la moyenne, avec un score à l'épreuve de compréhension de -4.7ET et un score de -2.7ET à celle d'évocation lexicale. EO entre donc dans nos critères d'inclusion, puisqu'il présente une restriction lexicale.

Concernant l'épreuve de fluence, l'accès au lexique est un peu faible, ce qui peut s'expliquer par le faible stock lexical d'EO, cependant il est fonctionnel.

Sur le plan de l'expression et de la compréhension syntaxique, nous constatons que les plans réceptif (-1.9ET) et expressif (-2.3ET) sont altérés.

L'épreuve de dénomination rapide automatisée montre de bonnes capacités d'accès au lexique (moyenne).

Le profil d'EO est assez homogène avec des difficultés globales au niveau des fonctions verbales et non-verbales.

### **8. Résultats au PM47**

EO se situe au 10<sup>e</sup> percentile, ce qui corrobore les résultats déficitaires en raisonnement visuo-spatial à l'épreuve de complétion de formes de l'EDA.

### **9. Place au sein du groupe**

EO s'est bien intégré et bien investi dans le groupe durant toute la période d'entraînement. C'est un enfant discret, plutôt « suiveur » attentif et compliant. Il participe à toutes les activités proposées et fait de son mieux. Quand il se sent en échec devant une tâche plus difficile, il a tendance à se renfermer. Concernant les activités, les histoires lui ont beaucoup plu lors des séances en contexte, ainsi que le jeu de plateau créé pour les séances de révision. En revanche, les tâches de phonologie, dans lesquelles il se retrouvait en difficulté, l'ont moins intéressé.

### ***10. Particularités des résultats obtenus à la fin du protocole :***

En pré-entraînement, EO connaissait 32 mots sur 60. En post-entraînement, il en connaissait 57/60 soit 25 nouveaux mots au niveau réceptif.

En post entraînement, on note que l'approche phono-sémantique est plus efficace pour EO qui obtient un score de 9/15 soit 60% de réussite contre un score de 5/12 soit 41,67% d'items correctement dénommés avec l'approche uniquement sémantique.

L'effet de fréquence, excepté en pré-entraînement n'a pas été observé chez EO. Ses scores allaient même à l'encontre de l'effet de fréquence étant donné qu'il a réussi à dénommer plus d'items de faible fréquence (score en dénomination à + 2 mois : 53.6 % de réussite) que d'items de fréquence élevée (score en dénomination à + 2 mois : 42.9 % de réussite).

A + 2 mois, on observe une meilleure récupération et dénomination des items travaillés avec l'approche sémantique (score de 16 en post-entraînement à 18 à + 2 mois contre 17 en post-entraînement et 11 seulement à + 2 mois pour l'approche phono-sémantique).

TABLEAU DES SCORES D'EO A L'EDA :

		MOYENNE	ECART TYPE	NOTE	DS
<b>Langage oral</b>	<b>Phonologie</b>	<b>19,4</b>	1,5	<b>20</b>	0,40000
	évoocation lexicale	<b>48,6</b>	4,6	<b>36</b>	-2,73913
	compréhension lexicale	<b>29,1</b>	2,2	<b>19</b>	-4,59091
	expression syntaxique	<b>27,7</b>	4,5	<b>17</b>	-2,37778
	compréhension syntaxique	<b>24,3</b>	3,3	<b>18</b>	-1,90909
	fluence (optionnel)	<b>5,9</b>	1,8	<b>4</b>	-1,05556
<b>Fonctions non verbales</b>	graphisme, copie de figures	<b>4,8</b>	2,1	<b>5</b>	0,09524
	labyrinthe	<b>7,7</b>	1,8	<b>8</b>	0,16667
	complétion de formes	<b>18,3</b>	5,2	<b>4</b>	-2,75000
	attention visuelle	<b>13,5</b>	3,6	<b>13</b>	-0,13889
<b>Apprentissages</b>	<b>LETTRES</b>				
	1er trimestre	<b>11</b>	1,5	<b>4</b>	-4,66667
	<b>MOTS</b>				
	1er trimestre	<b>3,8</b>	1,8	<b>0</b>	-2,11111
	<b>SYLLABES</b>				
	1er trimestre	<b>9,1</b>	2,8	<b>0</b>	-3,25000
	<b>DIGRAPHERS</b>				
	1er trimestre	<b>2,7</b>	2,4	<b>0</b>	-1,12500
	<b>LOGATOMES</b>				
	1er trimestre	<b>1,4</b>	1,9	<b>0</b>	-0,73684
	<b>TRIGRAPHERS</b>				
	1er trimestre	<b>0,8</b>	1,9	<b>0</b>	-0,42105
	<b>PHRASES</b>				
	1er trimestre	<b>6,7</b>	6,6	<b>0</b>	-1,01515
	<b>LECTURE TOTALE/65</b>				
	1er trimestre	<b>35,5</b>	15,8	<b>4</b>	-1,99367
	<b>DICTEE</b>				
	1er trimestre	<b>17,2</b>	4,4	<b>8</b>	-2,09091
	<b>math abrégée</b>				
	1er trimestre	<b>10,7</b>	3,2	<b>5</b>	-1,78125
<b>mémoire chiffre endroit</b>	<b>5,2</b>	1,3	<b>5</b>	-0,15385	
<b>mémoire chiffre envers</b>	<b>1,4</b>	1,2	<b>0</b>	-1,16667	
<b>RAN TEMPS</b>	<b>22,8</b>	5,5	<b>23,16</b>	-0,06545	

## ANNEXE 4 : PROFIL AS

---

AS est un enfant de 6 ans 4 (en septembre 2013) scolarisé en CP depuis septembre 2013. A la maison, il parle le français avec ses frères et sœurs, ainsi qu'avec ses parents. Il comprend quelques notions uniquement en réceptif dans les langues bambara et malinké, qui sont les langues maternelles des parents.

AS est bilingue précoce simultané, ayant comme langue dominante le français. Il est bilingue passif en L1 (bambara et malinké) et actif en L2 (français).

### ***11. Résultats aux épreuves de présélection septembre 2013 :***

Les résultats à l'épreuve de compréhension lexicale de l'EDA étant déficitaires, (scores pathologiques -2DS) nous avons choisi de l'inclure dans la passation complète de l'EDA.

### ***12. Résultats aux épreuves de l'EDA :***

A l'épreuve de répétition de logatomes, les performances d'AS le situent à -1.6ET, suite à des imprécisions sur les logatomes de 4 syllabes.

Ses scores à l'épreuve de compréhension lexicale sont de -2.3ET et un score de -1.8ET à celle d'évocation lexicale. AS entre donc dans nos critères d'inclusion, puisqu'il présente un déficit lexical sur le plan expressif et réceptif.

Sur le plan de l'expression et de la compréhension syntaxique, nous constatons que le plan réceptif (-3.7ET) est davantage altéré que le plan expressif (-2.1ET), ses résultats sont pathologiques.

### ***13. Résultats au PM47 :***

AS se situe entre les percentiles 50 et 25 des enfants de son âge, ce qui semble écarter un déficit cognitif global. Nous notons qu'AS était particulièrement agité lors de cette épreuve, avec une tendance à l'impulsivité.

### ***14. Place au sein du groupe :***

AS s'est bien intégré et bien investi dans le groupe durant toute la période d'entraînement. Sur le plan comportemental, c'est un enfant réactif, plutôt « meneur » qui participe bien à toutes les activités proposées qu'il s'approprie plus vite que les autres enfants. Durant les dernières séquences, nous avons observé un changement de comportement, une tendance à perturber le groupe. AS a montré un investissement plus ou moins important selon le thème des séquences. Concernant les activités, les tâches de devinettes en duo lui ont beaucoup plu, nous avons pu observer une reprise de stratégies



d'étayage que nous utilisons (notamment l'ébauche orale ou phrases à trous) afin d'aider son camarade à deviner le mot. Le jeu de plateau créé pour les séances de révision a également été bien accueilli générant un esprit de compétition marqué. Il a également été le seul à réussir la segmentation phonémique expérimentée lors de la dernière séquence phono-sémantique.

#### ***15. Particularités des résultats obtenus à la fin du protocole :***

AS est l'enfant qui connaissait le plus de mots avant l'entraînement : 40/60. En post entraînement, il les connaissait tous au niveau réceptif. Le différentiel entre pré et post entraînement est donc de 20 items.

En post entraînement, selon l'approche utilisée, nous constatons que sur le plan réceptif et expressif, les différences entre les résultats ne sont pas significatives du fait d'un effet plafond.

De même, nous ne constatons pas d'effet de fréquence en désignation, les résultats étant plafonnés. Cependant, cet effet se retrouve en dénomination, et particulièrement pour les séquences avec l'approche sémantique : les items à fréquence élevée sont mieux réussis que ceux à fréquence faible (fréquence élevée : 100%, fréquence faible : 81.3%). Les items de faible fréquence ayant engendré le moins bon pourcentage de réussite (66.7%) sont ceux de la séquence sémantique.

Enfin, on observe qu'à +2 mois, AS récupère autant de mots avec l'approche sémantique qu'avec l'approche phono-sémantique. Il a maintenu 44/60 items en dénomination et 60/60 en désignation. Nous ne constatons pas d'effet de fréquence.

TABLEAU DES SCORES DE AS A l'EDA :

		MOYENNE	ECART TYPE	NOTE	DS
<b>langage oral</b>	<b>Phonologie</b>	19,4	1,5	17	-1,60000
	évocation lexicale	48,6	4,6	40	-1,86957
	compréhension lexicale	29,1	2,2	22	-3,22727
	expression syntaxique	27,7	4,5	18	-2,15556
	compréhension syntaxique	24,3	3,3	12	-3,72727
	fluence (optionnel)	5,9	1,8	5	-0,50000
<b>fonction non verbales</b>	<b>graphisme, copie de figures</b>	4,8	2,1	2	-1,33333
	labyrinthe	7,7	1,8	8	0,16667
	complétion de formes	18,3	5,2	10	-1,59615
	attention visuelle	13,5	3,6	10	-0,97222
<b>apprentissages</b>	<b>LETTRES</b>				
	1er trimestre	11	1,5	12	0,66667
	<b>MOTS</b>				
	1er trimestre	3,8	1,8	5	0,66667
	<b>SYLLABES</b>				
	1er trimestre	9,1	2,8	8	-0,39286
	<b>DIGRAPHERS</b>				
	1er trimestre	2,7	2,4	0	-1,12500
	<b>LOGATOMES</b>				
	1er trimestre	1,4	1,9	0	-0,73684
	<b>TRIGRAPHERS</b>				
	1er trimestre	0,8	1,9	1	0,10526
	<b>PHRASES</b>				
	1er trimestre	6,7	6,6	8	0,19697
	<b>LECTURE TOTALE/65</b>				
	1er trimestre	35,5	15,8	34	-0,09494
	<b>DICTEE</b>				
	1er trimestre	17,2	4,4	11	-1,40909
	<b>math abrégée</b>				
	1er trimestre	10,7	3,2	8	-0,84375
<b>Métaphonologie</b>					
mémoire chiffre endroit	5,2	1,3	5	-0,15385	
mémoire chiffre envers	1,4	1,2	0	-1,16667	
<b>RAN TEMPS</b>	22,8	5,5	25,71	-0,52909	

## ANNEXE 5 : PROFIL MW

---

MW est âgé de 5 ans 10 (en septembre 2013), scolarisé en CP depuis septembre 2013. A la maison, il parle le français avec ses frères et ses sœurs. La langue parlée aux enfants par les parents est le soninké et les enfants répondent en français ou en soninké. MW est un enfant bilingue précoce simultané, ayant comme langue dominante la L2 (le français). Il est actif dans les deux langues.

### **1. Résultats aux épreuves de présélection septembre 2013 :**

Les résultats à l'épreuve de compréhension lexicale de l'EDA (-2DS) étant déficitaires, nous avons choisi de l'inclure dans la passation complète de l'EDA.

### **2. Résultats à l'épreuve de compréhension et d'évocation lexicales et syntaxiques à l'EDA :**

On remarque de nombreuses erreurs (simplification de groupes consonantiques) qui le situent à -5.6ET de la moyenne.

Nous constatons un réel déficit lexical sur le plan de la production, ce qui le situe à -4.4ET de la moyenne. Ses performances en compréhension lexicale sont meilleures (-1.4ET de la moyenne). Du fait de la restriction sur le plan lexical, MW entre donc dans nos critères d'inclusion. Ses performances en expression syntaxique sont aussi très altérées (-4.8ET), contrairement à la compréhension qui n'est que très peu déficitaire (-1ET).

L'épreuve de dénomination rapide automatisée montre une légère lenteur dans l'accès au lexique (-1.1ET).

### **3. Résultats au PM47 :**

MW se situe entre les percentiles 50 et 25, ce qui ne va pas dans le sens d'un déficit global.

### **4. Place au sein du groupe et observations lors des activités :**

MW s'est, d'une manière générale, bien intégré et bien investi dans le groupe durant toute la période d'entraînement. Toutefois, sur le plan comportemental, c'est un enfant qui a des difficultés attentionnelles, qui a tendance à être distractible, perturbateur et parfois opposant. Il a donc souvent été nécessaire de le rappeler à l'ordre afin d'éviter une dispersion attentionnelle du groupe.

Malgré ces difficultés sur le plan attentionnel, nous avons remarqué que MW était capable d'apprendre des mots, tant sur le plan passif qu'actif.

L'histoire racontée lors de la séance en contexte n'était pas appréciée par MW, qui ne souhaitait pas l'écouter.

Le jeu de plateau créé pour les séances de révision a été bien accueilli. Nous avons pu remarquer que MW avait réussi à maintenir les mots appris, malgré une attention labile. La segmentation syllabique était possible pour MW, de même que pour retrouver le mot à partir de l'ébauche phonémique.

##### ***5. Particularité des résultats obtenus à la fin du protocole :***

MW connaît 27 items sur 60 en pré-entraînement contre 60/60 en post-entraînement sur le plan réceptif, soit un différentiel de 33 items entre le début et la fin de l'entraînement.

En post entraînement, nous ne constatons pas de différence de résultats selon l'approche utilisée, que ce soit en désignation ou en dénomination (approche sémantique : 29/30 en désignation et 24/30 en dénomination, approche phono-sémantique : 29/30 en désignation et 23/30 en dénomination).

Nous n'observons de manière significative un effet de fréquence en désignation (fréquence élevée : 100%, fréquence faible : 93.8%) et en dénomination (fréquence élevée : 85.7%, fréquence faible : 87.5%).

Enfin, on observe qu'à + 2mois, MW récupère et dénomme autant d'items travaillés avec l'approche phono-sémantique qu'avec l'approche sémantique (16/30). Contrairement aux autres enfants, nous constatons un net effet de fréquence en dénomination (mots fréquence élevée : 64.3%, fréquence faible : 37.5%).

TABLEAU DES SCORES DE MW A L'EDA :

<b>langage oral</b>	<b>Phonologie</b>	<b>19,4</b>	1,5	<b>11</b>	-5,60000
	évocation lexicale	<b>48,6</b>	4,6	<b>28</b>	-4,47826
	compréhension lexicale	<b>29,1</b>	2,2	<b>26</b>	-1,40909
	expression syntaxique	<b>27,7</b>	4,5	<b>6</b>	-4,82222
	compréhension syntaxique	<b>24,3</b>	3,3	<b>21</b>	-1,00000
	fluence (optionnel)	<b>5,9</b>	1,8	<b>5</b>	-0,50000
<b>fonction non verbales</b>	<b>graphisme, copie de figures</b>	<b>4,8</b>	2,1	<b>1</b>	-1,80952
	labyrinthe	<b>7,7</b>	1,8	<b>0</b>	-4,27778
	complétion de formes	<b>18,3</b>	5,2	<b>0</b>	-3,51923
	attention visuelle	<b>13,5</b>	3,6	<b>11</b>	-0,69444
<b>apprentissages</b>	<b>LETTRES</b>				
	1er trimestre	<b>11</b>	1,5	<b>10</b>	-0,66667
	<b>MOTS</b>				
	1er trimestre	<b>3,8</b>	1,8	<b>0</b>	-2,11111
	<b>SYLLABES</b>				
	1er trimestre	<b>9,1</b>	2,8	<b>0</b>	-3,25000
	<b>DIGRAPHERS</b>				
	1er trimestre	<b>2,7</b>	2,4	<b>0</b>	-1,12500
	<b>LOGATOMES</b>				
	1er trimestre	<b>1,4</b>	1,9	<b>0</b>	-0,73684
	<b>TRIGRAPHERS</b>				
	1er trimestre	<b>0,8</b>	1,9	<b>0</b>	-0,42105
	<b>PHRASES</b>				
	1er trimestre	<b>6,7</b>	6,6	<b>0</b>	-1,01515
	<b>LECTURE TOTALE/65</b>				
	1er trimestre	<b>35,5</b>	15,8	<b>10</b>	-1,61392
	<b>DICTEE</b>				
	1er trimestre	<b>17,2</b>	4,4	<b>6</b>	-2,54545
	<b>math abrégée</b>				
	1er trimestre	<b>10,7</b>	3,2	<b>7</b>	-1,15625
	<b>métaphonologie</b>				
	mémoire chiffre endroit	<b>5,2</b>	1,3	<b>3</b>	-1,69231
	mémoire chiffre envers	<b>1,4</b>	1,2	<b>0</b>	-1,16667
<b>RAN TEMPS</b>	<b>22,8</b>	5,5	<b>29</b>	-1,12727	

## ANNEXE 6 : ILLUSTRATION LIGNES DE BASE SEQUENCE 3 ENVIRONNEMENT

IP : Intrus phonologique

IS : Intrus sémantique

(s')**abriter**- s'habiller(IP)-se cacher(IS)-bus- maison

Chemin(IS)- armure (IP) -**avenue**- fenêtre- seau

Assis(IS)-fourmi (IP) -loupe- lapin-**accroupi**

Buisson(IS)- **pelouse**- poule(IP)- papillon-rateau

Piscine(IP)-Triste(IS)-prise- **timide**- scie

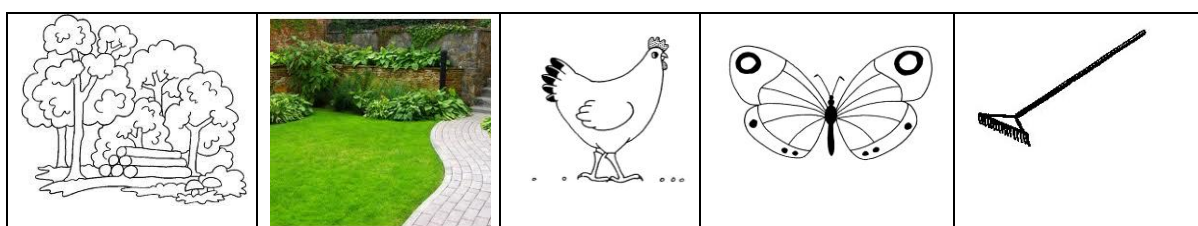
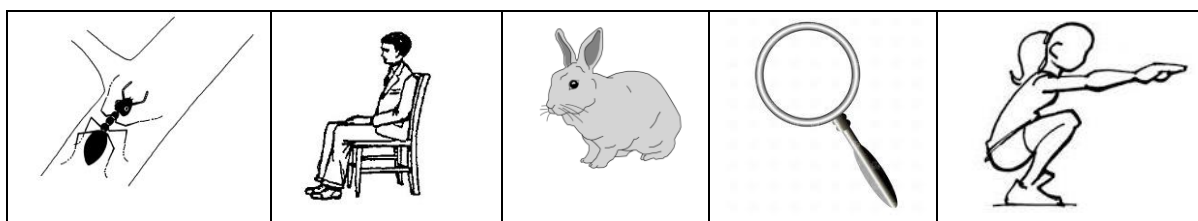
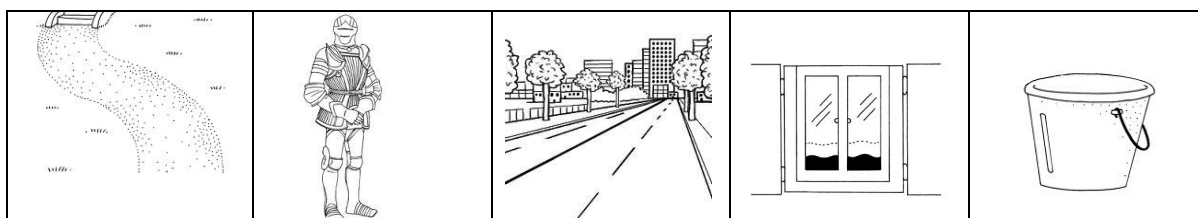
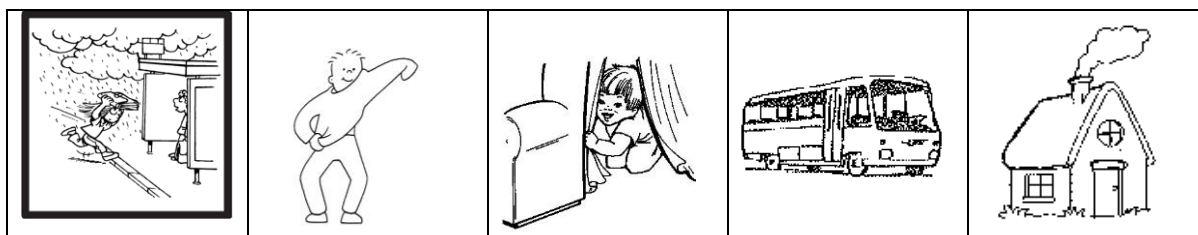
Stylo-**immeuble**- Maison(IS)-tente-meuble(IP)

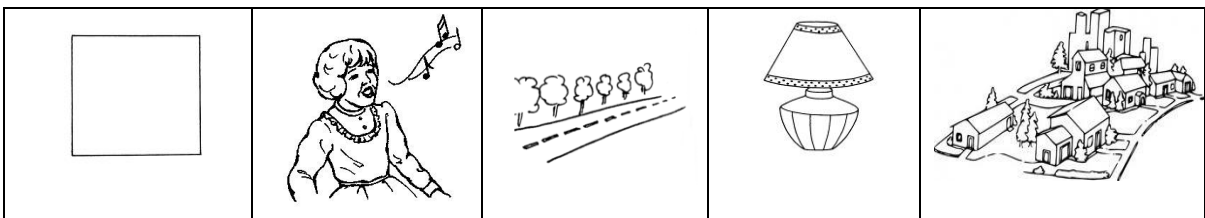
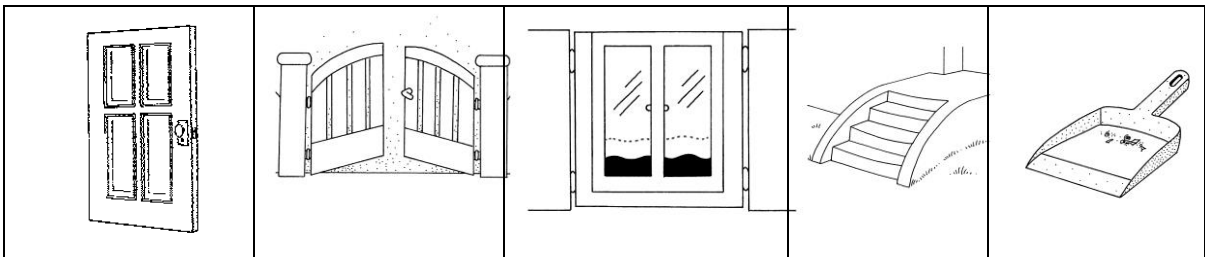
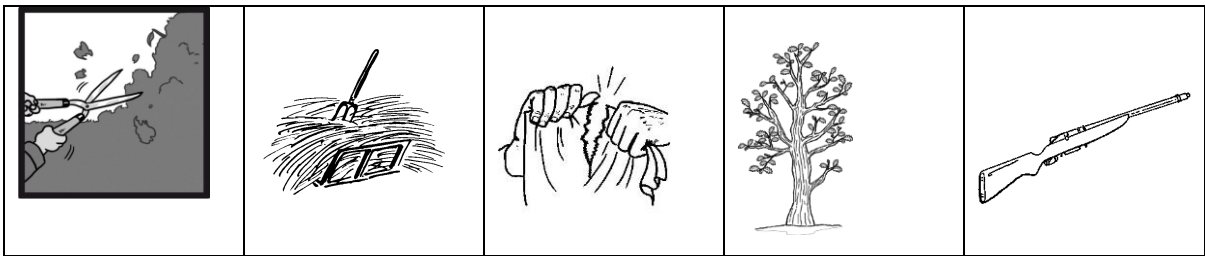
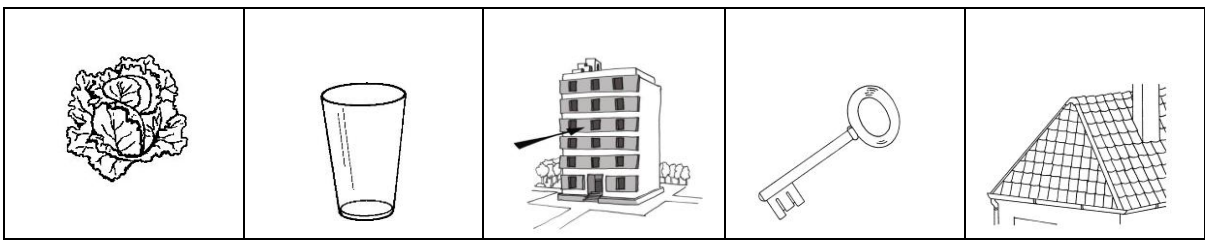
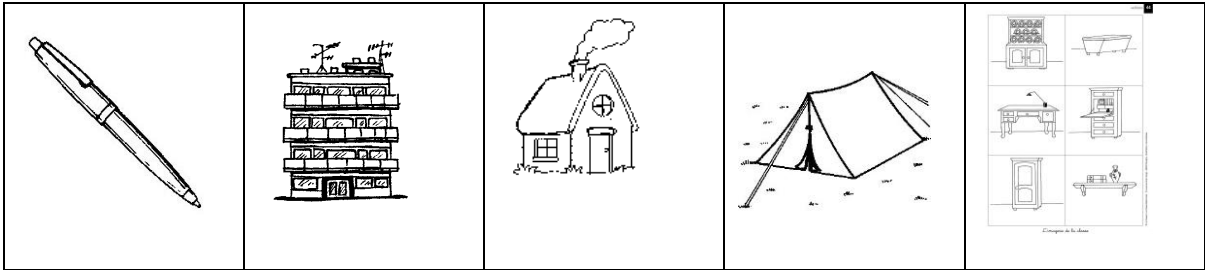
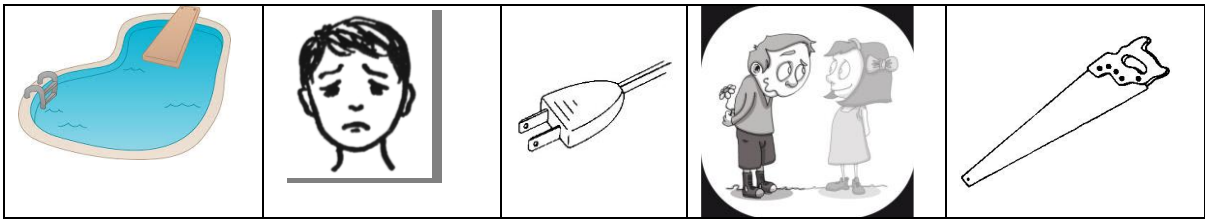
salade(IP)-verre- **façade**-clé-toit(IS)

**tailler**- paille(IP)-déchirer(IS)-arbre-fusil

porte(IP)-**portail**-fenêtre(IS)-escalier-pelle

carré(IP)- chanter-route(IS)-lampe-**quartier**





**RESUME :** Le bilinguisme est un phénomène très répandu aujourd'hui, et les orthophonistes reçoivent de plus en plus d'enfants bilingues, pouvant présenter des difficultés d'apprentissage notamment en L2. Notre étude consiste à dispenser pendant huit semaines un entraînement lexical systématique et protocolé à un groupe de quatre enfants bilingues issus d'une classe de CP qui présentent tous une restriction lexicale. Nous avons comparé deux méthodes d'enseignement lexical : sémantique et phono-sémantique, en présentant chaque semaine dix mots par séquence, hors puis en contexte. Les résultats mettent en évidence l'efficacité de l'entraînement tant sur le plan réceptif que productif avec un maintien des résultats en réception à + 2 mois. Toutefois, en post-entraînement, et à + 2 mois, nous n'avons pas mis en évidence d'effet d'approche et d'effet de fréquence pouvant être généralisés à tous les enfants du groupe.

**MOTS-CLES :** Bilinguisme – enrichissement lexical – approche phono-sémantique - approche sémantique

**ABSTRACT :** Today, bilingualism is a widespread phenomenon, and speech therapists treat more and more bilingual children who may have learning difficulties, especially in L2. This study is about a eight-week lexical training program given to a group of four bilingual children in their first year of primary school who suffer from lexical restriction. We compared two strategies for teaching vocabulary: the semantic and the phono-semantic matching methods. Every week we presented them with ten words in and out of context. The findings revealed the effectiveness of the training program both on the receptive and the productive levels and also showed that two months later the improvements persisted for receptive vocabulary. We have not been able to evidence, immediately after training and two months later, a word frequency effect or a method effect for all of these children.

**KEY-WORDS :** Bilingualism- lexical enrichment - phono-semantic intervention – semantic intervention

Nombre de pages : 87

Nombre de références bibliographiques : 103