



HAL
open science

Étude des compétences linguistiques à l'oral et à l'écrit chez des enfants du CE2 au CM2 : comparaison entre des enfants francophones versus non francophones dans une approche diglossique du français

Ilhem Achkir

► To cite this version:

Ilhem Achkir. Étude des compétences linguistiques à l'oral et à l'écrit chez des enfants du CE2 au CM2 : comparaison entre des enfants francophones versus non francophones dans une approche diglossique du français. Médecine humaine et pathologie. 2018. dumas-01826246

HAL Id: dumas-01826246

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01826246>

Submitted on 29 Jun 2018

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.

MEMOIRE DE RECHERCHE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE
ET DU GRADE DE MASTER 2 D'ORTHOPHONIE

Présenté et soutenu le 22 juin 2018 par

ACHKIR Ilhem

Née le 16 août 1990 à Bordeaux

***ETUDE DES COMPETENCES LINGUISTIQUES
A L'ORAL ET A L'ECRIT CHEZ DES ENFANTS
DU CE2 au CM2 : Comparaison entre des enfants
francophones versus non francophones dans une
approche diglossique du français.***

Directeur de Mémoire : **MALQUARTI Patricia,**

Orthophoniste

Co-directeur de Mémoire : **PALASIS Katerina,**

Maître de conférences en linguistique

Nice

2018

Université de Nice Sophia Antipolis - Faculté de Médecine – Ecole
d'orthophonie

MEMOIRE DE RECHERCHE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE
ET DU GRADE DE MASTER 2 D'ORTHOPHONIE

Par

ACHKIR Ilhem

Née le 16 août 1990 à Bordeaux

***ETUDE DES COMPETENCES LINGUISTIQUES
A L'ORAL ET A L'ECRIT CHEZ DES ENFANTS
DU CE2 au CM2 : Comparaison entre des enfants
francophones versus non francophones dans une
approche diglossique du français.***

Directeur de Mémoire : **MALQUARTI Patricia,**

Orthophoniste

Co-directeur de Mémoire : **PALASIS Katerina,**

Maître de conférences en linguistique

Nice

2018



REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier mes directrices de mémoire Mme Katerina Palasis et Patricia Malquarti qui m'ont soutenue et accompagnée pendant ces deux années de recherche. Votre rigueur et votre analyse fine font de ce mémoire un écrit pointu et approfondi. Je vous remercie de l'intérêt que vous avez porté à ce projet, vos nombreuses relectures, votre disponibilité et vos conseils avisés.

Je remercie également mes maîtres de stage qui m'ont formée et m'ont permis de progresser tout au long de la formation. Un merci tout particulier à Christine Lagautrière pour son implication et son aide tout au long de cette année.

Merci à tous les enfants de l'école Marcel Pagnol d'avoir accepté de participer à ce projet de recherche.

Je remercie ma famille pour son soutien indéfectible, sa présence, son dévouement et ce malgré les quelques mille kilomètres qui nous séparent.

Un merci des plus sincères à mon mari pour m'avoir supportée, soutenue et encouragée pendant ces cinq années. Le meilleur reste à venir...

Et enfin, à mes amies niçoises...les meilleures... pour qui j'ai une pensée émue...Mille mercis d'avoir toujours été présentes dans les mauvais comme dans les bons moments. Ces merveilleux souvenirs et ces belles années passées ensemble resteront gravés...

SOMMAIRE

Remerciements	3
SOMMAIRE.....	4
INTRODUCTION	6
PARTIE THEORIQUE	8
I. Monolinguisme et multidimensionalité du bilinguisme	9
1. Définitions et typologies	9
2. Bilinguisme précoce versus bilinguisme tardif	12
II. La variation intralinguistique : les concepts de « diglossie » et « variationnisme » appliqués au français.....	13
1. Eléments de linguistique générale.....	13
2. La diglossie	14
3. Le variationnisme	17
III. Les marqueurs du phénomène de variation en français et arabe	18
1. La réalisation de la négation.....	18
2. La présence du pronom-sujet	21
3. La réalisation de la négation et la place du pronom-sujet en arabe.....	22
IV. L'opération du passage du français « spontané » vers le français « normé » chez les monolingues versus bilingues	25
1. Le processus acquisitionnel de la variation (français spontané/normé) chez l'enfant francophone.....	25
2. Eléments de comparaison chez l'enfant bilingue, maghrébin.....	27
3. Aspects didactiques et intérêt orthophonique.....	30
PARTIE PRATIQUE	33
1. Problématique & Objectifs.....	34
2. Matériel & méthode	35
3. Stratégie d'analyse des données	48
4. Résultats.....	49
4.1. Les empans	49
4.2. Dépouillement des questionnaires	50
4.3. L'élision du phonème /l/ dans le pronom « il ».....	50
4.4. La cooccurrence du syntagme nominal avec un pronom-sujet.....	54
4.5. L'utilisation de la négation	56
4.6. Traitement des données enfant par enfant	60
4.7. Synthèse des résultats	61

5. Discussion	61
Conclusion	70
Bibliographie	72
glossaire	77
ANNEXES.....	78
Annexe I : Note d'information destinée aux parents	79
Annexe II : Questionnaire parental Beyrouth-Tours	80
Annexe III : Cotation du questionnaire parental Beyrouth-Tours.....	88
Annexe IV : Exercice de transformation de phrases	89
Annexe V : Corpus de réponses des parents sur leur « rapport aux langues ».....	90
Annexe VI : L'alphabet arabe en transcription phonétique.....	91
Annexe VII : Exemple d'échange avec un enfant en arabe dialectal	92
Annexe VIII : Création d'un exercice de production d'énoncés	93
Annexe IX : Images présentées lors de l'épreuve de production d'énoncés	94
Table des Illustrations.....	98

INTRODUCTION

L'enfant bilingue ou multilingue construit son système linguistique propre, en fonction des apports de son environnement et des interactions qu'il entretient avec lui. Cette richesse linguistique lui permet de développer une compétence communicative comparable à celle de l'enfant monolingue.

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéresserons à une des innombrables associations de langues : le bilinguisme français-arabe. Cette combinaison est intéressante à plusieurs titres. Tout d'abord, ces deux langues sont très différentes dans la mesure où elles se distinguent par leurs aspects phonémique, morphologique, lexical, syntaxique et graphique. Ces divergences profondes s'expliquent par le fait que l'arabe et le français appartiennent à deux familles de langues différentes : la famille Chamito-sémitique pour l'arabe et la famille Indo-européenne pour le français.

Néanmoins, ces deux langues se rejoignent sur un point particulièrement intéressant. Elles présentent toutes les deux de très grandes variations de registres. En effet, le français offre un éventail de variations entre le français spontané, parlé et le français normé, écrit. D'ailleurs, nous utiliserons cette même paire de termes tout au long de notre argumentation.

A l'instar du français, la langue arabe est marquée par une grande variation entre l'arabe littéraire, écrit et l'arabe dialectal, oral. Cet aspect est donc également à prendre en compte dans le cadre de cette combinaison de langues.

De plus, le choix de l'arabe et du français se justifie par la présence croissante de populations d'origine maghrébine en France. L'arabe représente ainsi actuellement la première langue d'immigration parlée en France. L'objectif est ainsi de permettre aux professionnels de mieux comprendre et appréhender le fonctionnement linguistique de ces enfants afin de proposer une remédiation orthophonique adaptée.

Le présent projet s'intéresse aux compétences linguistiques chez l'enfant de 8 à 11 ans évoluant au sein d'un environnement familial scolaire francophone (groupe des enfants monolingues) versus un environnement familial arabophone combiné à un milieu scolaire francophone (groupe des enfants bilingues). Notre étude à un instant précis a pour but

d'objectiver des différences ou similitudes dans les performances linguistiques de chaque groupe.

L'objectif primaire est de recueillir puis analyser les données issues de chaque population en prenant les mêmes concepts linguistiques, pour chacune d'elles. Puis, secondairement de discuter, analyser les éventuelles différences de performances entre les groupes, dans le cadre de l'hypothèse diglossique du français (cf. Partie I, 3). Partant de cet arrière-plan, nous tenterons d'abord de définir le plus précisément possible les notions de monolinguisme et bilinguisme. Puis, nous insisterons d'une part sur les marqueurs du phénomène de « variation » en langue française, et d'autre part sur l'acquisition et les enjeux du glissement entre les deux entités du français spontané puis normé.

Nous décrirons notre démarche méthodologique en présentant la population étudiée (enfants monolingues vs. bilingues) et le protocole d'expérimentation choisi (recueil de données orales et écrites en français). Enfin, nous exposerons nos résultats, et dans une dernière partie, nous discuterons ces résultats en rapport avec nos hypothèses afin d'en extraire une interprétation tout en exposant les apports et les limites rencontrées lors de cette étude. Nous proposerons également des perspectives de recherche ainsi que divers éléments de réflexion, en orthophonie.

PARTIE THEORIQUE

I. Monolinguisme et multidimensionalité du bilinguisme

1. Définitions et typologies

Le monolinguisme s'applique à « des individus ou des populations qui ne parlent qu'une seule langue, par opposition au bilinguisme ou plurilinguisme » (Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du langage, 1994, pp.90). Ainsi, actuellement dans bon nombre de foyers, la langue française n'est pas la seule langue parlée (familles issues de l'immigration, couples mixtes...). Effectivement, un enfant sur cinq naît dans un foyer bilingue (Gabriel, 2017).

Tout d'abord, l'enfant monolingue est confronté à un environnement linguistique avec lequel il interagit de diverses façons. Il évolue au sein d'un système linguistique dans lequel il utilise des variétés d'un même français par le biais de la manipulation de registres, ou de styles différents. En effet, il peut utiliser la négation dans sa forme normée dans des phrases telles que: « Je **ne** veux **pas** y aller », ou une forme spontanée : « Je veux **pas** » (dans lesquelles la négation est simple ou discontinue). Concernant l'emploi du pronom, l'enfant monolingue est en mesure d'utiliser le français normé : « Le garçon joue » ou le spontané : « Le garçon **i** joue ».

Ces différents marqueurs nous permettent de déduire que le sujet monolingue est capable de manipuler, avec un certain degré de conscience en fonction de son âge, ces différents systèmes, tout en s'adaptant aux situations de communication (Nantes, 2011). La seconde thématique qui nous intéresse est celle du « bilinguisme ».

Cette notion est pluridimensionnelle puisqu'elle recouvre plusieurs réalités. Il s'agit « d'une situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux ou les situations, deux langues différentes [...] sur le plan individuel, [le bilinguisme] est l'aptitude à s'exprimer facilement et correctement dans une langue étrangère apprise. » (Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du langage, 1994, p.66). Certains linguistes tels que Hamers et Blanc, 1983 parlent d'un bilinguisme parfait, équilibré décrit comme « le fait de posséder deux langues et de parler chacune aussi bien qu'une personne monolingue ». Or cette double inscription langagière n'est maîtrisée que par une infime partie de la population concernée. Dans une même trajectoire de pensée, Hagège, (1996, p. 218) affirme « qu'être vraiment bilingue implique que l'on sache parler,

comprendre, lire et écrire deux langues avec la même aisance ». Ces définitions sont sans doute restrictives dans la mesure où ces faits ne correspondent pas vraiment à la réalité. Le bilinguisme est « relatif » car il dépend de plusieurs facteurs propres à l'histoire individuelle du locuteur, à la place accordée aux langues dans son environnement ce qui suppose une certaine inégalité du niveau de compétence dans chacune des deux langues (Rezzoug Dalila, De Plaën Sylvaine, Bensekhar-Bennabi Malika et al. 2007)

La personne bilingue est placée au cœur des interactions familiales ou sociales ce qui l'invite à acquérir une double compétence linguistique jusqu'à la possession de compétences minimales dans les deux langues (J. F. Hamers & M. Blanc, 1983 ; H. Bialystok, 1991 ; F. Grosjean, 1982). Certains locuteurs utilisent préférentiellement leur compétence orale dans leurs échanges quotidiens, sans manipuler le système écrit de manière assidue. D'autres utilisent les deux langues conjointement, au quotidien sans pour autant pouvoir les lire ou les écrire. C'est pourquoi, la maîtrise parfaite des deux idiomes (oral/écrit) n'est pas toujours possible. Ce postulat suppose qu'un bilinguisme dit « équilibré » est tout aussi singulier dans une société monolingue puisqu'un même locuteur ne peut utiliser concomitamment les deux langues dans diverses situations quotidiennes. (Abdelilah-Bauer, 2015). En réalité, il existe un certain « cloisonnement » dans leur utilisation puisque la langue « non officielle » est utilisée dans une sphère familiale et/ou privée ou lors d'activités spécifiques. La langue « officielle » est employée pendant le temps scolaire. Par conséquent, avant de parler de « maîtrise » des deux langues il est avant tout question d'une compétence à des fins profondément communicatives (Grosjean, 1993). Elles sont complémentaires sans être en concurrence et le bilingue va tenter de développer « une compétence égale à celle du monolingue ».

Dans ce sens, Abdelilah-Bauer, (2015) affirme que « le bilinguisme n'est pas simplement une juxtaposition de deux compétences linguistiques, c'est un état particulier de compétence langagière qui ne peut être évalué avec les termes de la norme monolingue ». Chaque système fait intervenir des compétences particulières avec des normes propres à chaque langue. Néanmoins, nous pouvons objectiver la présence de caractéristiques du bilinguisme qui trahissent une forme d'interaction entre les deux systèmes : L'enfant utilise des formulations avec des interférences, des emprunts ou du code-switching. Ces choix de langues sont « également présents dans le langage monolingue » notamment lorsqu'il utilise des styles et des registres littéraires différents. (Grosjean, 1984). Dès lors, nous

pouvons considérer à juste titre que les notions de bilinguisme-monolinguisme présentent des similitudes et se trouvent sur un même « continuum variationnel » (Grosjean, 1984).

Bien qu'il apparaisse difficile de définir le concept multidimensionnel de « bilinguisme » par manque de consensus clair. Certains auteurs ont tenté de hiérarchiser les différents types de bilinguismes, sous formes de typologies.

En effet, même si cette notion n'accepte pas de définitions, d'aucuns ont envisagé un essai de typologie du bilinguisme. Dans la littérature, il apparaît un bilinguisme dit « individuel et familial » qui concerne les enfants européens ayant vécu à l'étranger pour les exigences professionnelles des parents, les couples mixtes, à double nationalité etc. (De Heredia-Deprez, 1977).

Il existe également un bilinguisme scolaire qui fait référence à l'apprentissage d'une deuxième voire d'une troisième langue, à l'école. De Heredia-Deprez remarque déjà qu'il existe deux sous-types de français : « le français parlé dans la famille, surtout parmi les couches défavorisées » et le « français parlé à l'école, comme deux véritables langues ou du moins comme deux variétés de langues très éloignées ». Cette définition fait écho à la notion de diglossie qui sera définie plus tard.

Enfin le dernier type concerne le bilinguisme d'enfants immigrés qui découle naturellement de ces catégories puisqu'il s'agit d'abord d'un « phénomène individuel » dans la mesure où la langue du pays d'origine est importée. Puis d'un « phénomène social » car cette population vit regroupée et en grand nombre. Enfin, un « phénomène scolaire » avec un cloisonnement dans l'utilisation de cette langue, entre la sphère familiale et scolaire. (De Heredia-Deprez, 1977)

In fine, le concept de monolinguisme accepte plus aisément une définition contrairement au terme de bilinguisme, plus complexe. Néanmoins, l'essai de typologie de ce phénomène individuel, social et scolaire permet d'affirmer que bilinguisme est relatif : il peut être précoce ou tardif.

2. Bilinguisme précoce versus bilinguisme tardif

Le bilinguisme se définit d'après des modalités environnementales mais aussi un âge d'acquisition précis. La typologie d'Abdelilah-Bauer propose trois catégories de bilinguismes reprises ci-dessous :

- *Bilinguisme précoce et simultané* : l'enfant est immergé, dès la naissance, dans un bain linguistique composé de deux langues. Dans la majorité des cas, il s'agit d'enfants de couples mixtes dans lesquels l'un des parents parle la langue officielle du pays (Couëtoux-Jungman, F., Wendland, J., Aidane, É., Rabain, D., Plaza, M. & Lécuyer, R., 2010).
- *Bilinguisme précoce et consécutif* : A partir du moment où une seconde langue, différente de celle des parents est introduite dans l'environnement après l'âge de 3 ans. Généralement il s'agit de l'entrée en maternelle qui signe le début de l'apprentissage de cette langue seconde.
- *Bilinguisme tardif* : Dès lors que cette même langue s'intègre à l'environnement après l'âge de 6 ans.

Dans ce cas, le sujet a besoin de capacités cognitives plus importantes comme l'explique (J. Hirsh, 2003) « Lorsqu'on apprend une langue très tôt, le cerveau traite plusieurs langues comme une langue unique... Mais si la langue est apprise plus tard, on a besoin de plus d'espace pour classer ces langues ». La capacité autrefois intuitive pour l'apprentissage informel de la langue maternelle va s'estomper au détriment de la langue seconde.

En général, le bilinguisme des enfants de migrants est souvent précoce, consécutif et se transmet en modalité active ou passive. En effet, lorsqu'il est actif, le sujet est en mesure de comprendre et de produire des actes de langage dans ses deux langues. En revanche, le bilinguisme est passif si l'enfant vit dans un environnement bilingue sans pouvoir se servir de ces langues (M. Bensekhar-Bennabi & G. Serre, 2005). Cependant, une variable apparaît comme étant indispensable : celle de l'importance des facteurs environnementaux, sociolinguistiques et psychoaffectifs dans le développement de ces types de bilinguismes, chez l'enfant.

Comme mentionné dans l'introduction, les langues française et arabe possèdent toutes les deux la particularité de présenter une grande variation intralinguistique. Cette variation est

formalisée à travers deux approches linguistiques concurrentes : le variationnisme et la diglossie.

II. La variation intralinguistique : les concepts de « diglossie » et « variationnisme » appliqués au français

1. Éléments de linguistique générale

Le cadre théorique choisi est celui de la diglossie francophone décrite par Massot (2008, 2010), Zribi-Hertz (1994, 2011), Palasis (2010) à la suite de Ferguson (1959). Cette hypothèse postule que les locuteurs-scripteurs s'expriment en français en utilisant deux grammaires distinctes : le français spontané et le français normé. Un débat intéressant semble opposer deux écoles différentes : la diglossie versus le variationnisme. Ce dernier postule qu'il existe une seule grammaire dans laquelle se trouve de la variation, soit diverses formes de productions dont dispose le locuteur-scripteur pour s'exprimer en français. Cette tentative de formalisation de la variation est intéressante puisqu'elle ouvre le champ de la didactique et de l'enseignement du français (qu'il s'agisse d'enfants francophones natifs ou d'apprenants du français, langue seconde).

Ferguson (1959) est le premier à avoir formalisé la variation intralinguistique dans le cadre de la diglossie, notamment en langue arabe (section 3.2.). Le parallèle fait avec l'arabe a permis de nous interroger sur la diglossie francophone vécue par des enfants bilingues arabe-français. Certaines études ont montré le comportement langagier d'enfants monolingues qui utilisent toutes les variations du français spontané et normé (Palasis, 2010). Les conclusions de ces études ont indiqué qu'il existe un processus acquisitionnel spécifique chez les enfants francophones dans la mesure où le français spontané est produit en premier. Le français normé émerge dans un second temps à des moments très variables d'un enfant à l'autre.

Partant de l'hypothèse diglossique du français et des observations objectivées chez l'enfant monolingue, nous souhaitons recueillir des données issues d'une population bilingue arabe-français, scolarisée en France. L'unique variable est celle de l'apport linguistique monolingue versus bilingue ce qui suppose un apport du français à différents âges et sous différentes formes.

De plus, les études décrites précédemment ont analysé les usages de chaque enfant d'après trois marqueurs morphosyntaxiques spécifiques (section III) : l'élision ou non du phonème

/l/ dans le pronom « il », la cooccurrence ou non du syntagme nominal avec un pronom-sujet et la négation simple ou discontinue. La description de ces usages permet d'observer si l'enfant s'exprime en français spontané ou français normé.

En conclusion, ces hypothèses linguistiques proposent une formalisation de la variation. Cette formalisation suppose un ensemble de critères qui appartiennent soit à l'hypothèse diglossique soit à la vision variationniste.

2. La diglossie

La diglossie et le variationnisme sont deux hypothèses prônées dans le champ de la linguistique et appartiennent à deux écoles distinctes.

Ferguson en 1959, traduit par Matthey (2014) a défini le concept de diglossie comme « une situation langagière relativement stable dans laquelle, en plus des dialectes premiers de la langue (qui peut inclure un standard ou un standard régional) appris dans la socialisation première, il y a une variété superposée, hautement codifiée, qui diverge fondamentalement, et qui est souvent grammaticalement plus complexe » (p.325-340). En effet, certains auteurs partent du postulat précis qui consiste à considérer d'abord une langue dite de la « socialisation première », dialectale mais avec des exigences de l'écrit qui doivent passer par une langue « standard » Matthey, (2014). Ainsi, les deux entités sont hiérarchisées dans un but purement sociopolitique et ce d'après une liste de critères décrits par Ferguson (1959) et résumés ici par Massot, (2008) :

- « Ils perçoivent l'ensemble de leurs productions comme ressortissant à une unique langue (à la différence du bilinguisme) ;
- Ils acquièrent deux compétences linguistiques identifiables et concurrentes, indépendantes mais pas étanches (à la différence de la simple variation diaphasique [*cf glossaire*] sans changement de grammaire) ;
- Les deux compétences grammaticales sont utilisées chacune pour deux ensembles distincts de fonctions de la langue : basses (L) et hautes (H), c'est-à-dire paritaires et protocolaires »

Par conséquent, chaque code linguistique est utilisé dans des circonstances précises. Nous distinguons, d'une part, une langue utilisée dans une sphère publique, normée avec des contextes d'utilisation spécifiques. D'autre part, il existe une langue appliquée le plus souvent à l'oral, avec un statut socio-culturel moindre, appelée « langue vernaculaire » (Soutet, 2011). Leur utilisation s'articule dans différents contextes et dépend de plusieurs

variables, notamment diaphasique avec une différence entre l’oral et l’écrit. En effet, la variation de ces structures peut également être d’ordre géographique, sociale, sémantico-pragmatiques etc... (Dagnac, 2013)

D’ailleurs, en ce qui concerne la conception diglossique, Ferguson oppose deux variétés d’une même grammaire : la première variété « H » figée par des normes écrites et la seconde avec les dialectes régionaux « L ». A l’instar de la langue arabe il existe une relation stable entre les formes dialectales parlées (l’arabe dialectal) et la forme classique du Coran (l’arabe classique) (Ferguson, (1959), cité par Tabouret-Keller (2006). Burkous, (1995) confirme l’existence d’une diglossie entre ces formes dans la langue arabe : l’une est utilisée dans les échanges de la vie courante et l’autre dans un contexte littéraire, majoritairement écrit et formel.

Ajoutons, toujours d’après Ferguson, (1959), que la forme « H » est appelée « ‘al-fusha » et la « L » fait référence à « ‘al-ammiyyah, ad-darij » en arabe.

La grammaire standard francophone apparaît suite à une volonté de standardisation. Zribi-Hertz (2011) parle d’une grammaire « standard » (GS) qui s’oppose à une grammaire dite « dialectale, (GD) intériorisée par le processus naturel d’acquisition du langage [...] sans guidance externe ».

Nous avons tenté de formaliser la diglossie d’après l’utilisation des marqueurs de la variation du français : spontané versus normé.

	Français spontané	Français normé
Emploi de la négation	Elle vient pas .	Elle ne vient pas .
Emploi du pronom-sujet (co-occurrence)	Pierre i mange.	Pierre mange.
Elision du pronom	I boit de l’eau.	Il boit de l’eau.

Tableau 1 : Utilisation des marqueurs de la variation

De plus, il existe une réelle corrélation entre GS/GD et les différentes situations de communication (formelles vs informelles). Les adultes activent préférentiellement la GS en situation formelle, apprise à l’école. Chez les enfants, on attend plutôt l’activation de la

GD (grammaire dialectale) puisque certains sont trop jeunes pour maîtriser la GS (mais aussi chez les adultes lorsqu'ils sont en situation informelle).

Le tableau ci-dessous propose la formalisation des « dimensions de la variation » (Zribi-Hertz, 2006)

Tableau 2 : Les dimensions de la variation

Dimensions	Dichotomies	
Norme	Standard	Non standard
Medium	Ecrit	Parlé
Sociologie	bourgeois	Populaire
Pragmatique	formel	Informel
Stylistique	Soutenu, littéraire	recherché, Vulgaire, relâché, châtié

Ainsi, le français offre diverses possibilités et variétés que Zribi-Hertz (1994) a choisi de renommer en prenant comme base, le français spontané versus normé. Elle a donc reformulé ces notions en « français avancé » (FA) (celui qui échappe aux normes de l'écrit) et le « français standard moderne » (FSM) qu'elle définit comme une langue « débarrassée de ses archaïsmes [...] des tournures bien formées du français classique devenues improductives aujourd'hui ». Ainsi, il existe un « français parlé courant » utilisé dans les échanges ordinaires dans lesquels les clitiques sujets (représentés comme des formes non accentuées indissociables du verbe) sont employés de diverses manières.

Néanmoins, cette fixation terminologique (L et H) demeure réductrice. D'après Tabouret-Keller, cette hypothèse Fergusonienne n'a pas valeur « d'universalisme ». Les situations linguistiques sont rarement aussi figées et leur hétérogénéité fait de la diglossie un concept en perpétuelle évolution.

En définitive, l'hypothèse diglossique est une tentative de formalisation de la variation présente en français. En effet, l'activation d'une double grammaire réside dans le degré de conscience du locuteur/scripteur ainsi que sa capacité à passer du français spontané au normé.

3. Le variationnisme

Par ailleurs, il apparaît nécessaire de formaliser le concept de « variation » avec des grammaires que nous pouvons qualifier plutôt de « concurrentes » sans pour autant être hermétiques l'une à l'autre (Massot, 2011).

Depuis Labov dans les années 80, nous savons que « le variationnisme » est par définition « un moyen pour saisir une propriété des langues, qui offrent différentes façons de dire la même chose. » Gadet, (1997). En effet, il existe un panel de structures possibles pour signifier un même élément. Certaines structures grammaticales se retrouvent dans le discours de personnes appartenant à différentes classes sociales avec plusieurs niveaux de langues. Ces utilisations correspondent réciproquement au registre « populaire » ou « relâché » qui font référence au niveau social et scolaire de ces locuteurs. Ainsi, cette approche variationniste considère qu'il existe plusieurs « variantes » dans l'utilisation des structures grammaticales, connotées en fonction du statut social des locuteurs, sans pour autant changer la signification du mot ou de l'énoncé (Coveney, 1997).

Par conséquent, ce phénomène s'objective en morphologie avec la neutralisation du genre « *Les filles, ils disent...* ». Mais aussi l'apparition de la variation en syntaxe avec des phrases du type : « *I pleut, j'veiens pas !* » / « *I pleut, alors j'veiens pas !* » Gadet, (1997).

Dans le cas du bilinguisme, la difficulté du choix des structures en fonction de la situation de communication ainsi que la manipulation des systèmes est augmentée. Le locuteur doit tenir compte de la « valeur communicative » de chaque variante, soit de sa valeur sémantique et pragmatique mais il doit aussi juger du caractère acceptable de cette dernière. De son côté, Blanche-Benveniste, (1990) suggère le fait qu'il existe en réalité deux types de grammaires en une. D'une part, la « grammaire première » qui fait référence à celle que les locuteurs acquièrent avant leur entrée à l'école. D'autre part, la « grammaire seconde » qui correspond à celle utilisée en milieu scolaire. Cette dernière diffère d'un locuteur à un autre. Il existe un certain nombre de variables sociolinguistiques et stylistiques qui permettent de distinguer clairement ces variantes du français. Ajoutons que l'hypothèse variationniste postule de l'existence de variations dans une grammaire unique. Par conséquent, la volonté de décrire une grammaire interne unique du français est un projet complexe puisque nous avons vu qu'il existe un bon nombre de variations chez un même locuteur (Zribi-Hertz, 2006, citée par Palasis, 2010).

C'est pourquoi, il convient de distinguer les notions de « diglossie » et « variationnisme ». En effet, la première, décrite précédemment, distingue deux grammaires (GS/GD). Le second postule qu'il existe des variables sociolinguistiques intrinsèques à une grammaire unique. C'est-à-dire qu'il existe différentes manières d'exprimer une même chose, avec des formulations stylistiques particulières et qui véhiculent la classe sociale du locuteur.

En somme, ces concepts doivent être scrupuleusement dissociés (Zribi-Hertz). D'une part, la diglossie sous-entend une distinction entre les notions de « spontané » versus « normé » dans lesquelles chaque locuteur doit prendre en considération une norme imposée par une entité extérieure. D'autre part, la « variation » fait référence à une compétition entre différentes formes, associées à « des effets communicatifs » perçus comme étant similaires. Dès lors, nous allons tenter d'identifier les différents marqueurs du phénomène de variation dans la langue française.

III. Les marqueurs du phénomène de variation en français et arabe

D'un point de vue développemental, l'enfant produit des énoncés « spontanés » avant de produire des énoncés « normés », en fonction des différentes situations de communication (Palasis, 2010).

1. La réalisation de la négation

L'opposition entre la double modalité du français fait consensus tout en conservant la nuance entre le français « normé » et « spontané » (Palasis, 2011).

1.1. L'emploi de la négation en français normé versus français spontané

D'abord, certains traits sont propres au versant spontané de la langue, notamment l'élimination du clitique négatif « ne » Lambrecht, (1981). En effet, Blanche-Benveniste (2000) citée par Palasis, affirme que cette particule « ne » n'est pas usitée en français parlé et évalue son taux d'absence dans les corpus, à 95%, et ce peu importe le type de locuteurs. Le tableau ci-dessous objective l'utilisation de la négation dans le corpus enfantin de l'étude menée par Palasis. K. en 2011 (chez des enfants francophones natifs de moins de 4

ans). Sur les 1311 énoncés, le marqueur « pas » est majoritairement plus utilisé par rapport aux deux autres « plus » et « jamais ». Le clitique « ne » est parfois associé à « pas » et « plus » pour n'apparaître finalement que 16 fois dans ce corpus.

Tableau 3 : Utilisation des marqueurs de la négation

Marqueurs	pas	plus	Jamais	Totaux	%
X	1164	126	5	1295	98,8
Ne X	7	9	0	16	1,2
Totaux	1171	135	5	1311	100,0

De plus, il apparaît nécessaire de spécifier que lorsque cette particule « ne » émerge, elle est concomitante à l'absence d'un clitique nominatif : « Le facteur n'est pas passé ». Dans le corpus de l'étude précédente, l'utilisation du clitique négatif "ne" n'intervient que dans un contexte particulier, qui est celui du jeu ou du chant (comptines pour enfants). Il ne s'agit donc pas d'une utilisation en situation écologique, dans un discours spontané.

D'autre part, nous ne pouvons pas parler d'une élision du « ne » puisque d'un point de vue acquisitionnel l'enfant produit le « pas » puis dans un second temps le « ne...pas ». En revanche, nous pouvons affirmer que l'apparition de cette particule surgit dès lors que le clitique est absent.

Cette particule est déjà absente dans des corpus de conversation d'adultes, dans plus de 80% des cas. Nous avons pu constater que ce phénomène s'objective chez l'enfant, à l'oral Clark et Marneffe (2012). Donc le « ne » est rarement utilisé en français spontané alors que l'écrit ne peut que difficilement s'en passer Jisa (2004). Néanmoins, la tournure « pour pas que » au lieu de « pour que ... ne...pas » n'est pas absente des corpus, même chez les plus aguerris. Les enfants l'utilisent comme les adultes : « Maman elle me confisquait pour pas que je l'avale » (Enfant de 11 ans) (Pallaud et Savelli, 2001).

Ainsi, les enfants francophones produisent plus majoritairement la variété spontanée. Ce postulat se confirme dans certains corpus enfantins avec l'utilisation massive de la négation simple « Mon papa i voulait pas. » plutôt que la négation discontinue. Cette dernière appartient à la variété du français normé décrit précédemment.

1.2. Négation simple versus négation discontinue

De plus, il existe une corrélation entre le type de négation utilisé (simple/discontinue) et la forme du clitique « il » en version élidée ou pleine (Palasis, 2014).

Tableau 4 : Les différentes réalisations de la négation

Négation simple/forme élidée	Négation discontinue/forme pleine
« i nous mangera pas »	« il ne chante plus »

En effet, il semblerait que la négation discontinue appartienne plutôt à la variante normée du français. Nous pouvons affirmer, grâce au corpus enfantin de l'étude de Palasis, (2014) qu'un enfant qui produit ce type de négation utilise la forme « normée » du français. Cette corrélation est visible notamment lorsque la particule « ne » est présente et que le clitique « il » est dans sa forme pleine.

D'après Massot (2010), l'activation d'une première grammaire, est caractérisée par l'emploi de la négation simple (qui apparaît en premier chronologiquement). En revanche, la négation discontinue et l'utilisation de clitiques provient de l'activation d'une grammaire interne unique, normée.

Nous pouvons résumer ces constats en affirmant que la négation simple ne peut jamais apparaître dans une phrase où le sujet n'est pas doublé. La négation discontinue ne peut pas siéger dans une assertion où le sujet est doublé. De plus, tous les clitiques-sujets avec une négation simple sont élidés s'ils se trouvent devant une consonne. Mais aussi, tous les clitiques-sujets avec une négation discontinue sont utilisés dans leur forme pleine.

En résumé, le locuteur francophone manipule quotidiennement deux grammaires internes. L'acquisition des deux formes du français repose sur un processus acquisitionnel chronologique précis avec le français spontané, d'une part, puis le français normé d'autre part. Chaque locuteur a la capacité de formuler la négation simple du français, contrairement à la négation discontinue qui suppose une maîtrise plus codifiée du système standard.

2. La présence du pronom-sujet

2.1. Description du phénomène

Tout d'abord, le terme « pronom » doit son étymologie au latin « *pronomen* », de « *pro* » qui signifie « à la place de » et « *nomen* » « nom ». D'après la définition du dictionnaire Robert, il s'agit d'un « mot grammatical qui sert à représenter un nom de sens précis déjà employé à un autre endroit du contexte ou qui joue le rôle d'un nom absent, généralement avec une nuance d'indétermination ». En effet, cette description du terme ne prend pas tout son sens, dans certaines situations, notamment lorsque ce mot ne prend pas réellement la place d'un nom. Prenons l'exemple des travaux de Benveniste affirmant que les pronoms personnels « je » et « tu » ne remplacent jamais un nom. Seul le pronom de la troisième personne peut remplir cette fonction.

Ainsi, dans certaines productions enfantines de type : (Corpus de l'étude, Palasis 2010) :

- « et **l(e) papillon i(l)** vole. » (VII.29a, 323)
- « **Elles** sont là **les** cartes. » (VII.29b, 415)
- « **moi** je veux dessiner. » (VI.26 e, 221)
- « nan regarde **j'**ai la souris **moi**. » (IX.34a, 1247)

2.2. Les particularités de l'emploi du pronom-sujet

Le pronom-sujet possède diverses caractéristiques que nous allons développer. En effet, nous pouvons constater que les sujets sont représentés par deux entités bien différentes. D'une part, nous avons le pronom personnel sujet (atone, clitique ou conjoint), d'autre part, un pronom qui est tonique, disjoint ou alors tout un syntagme nominal (Palasis, 2010).

Généralement la distinction entre l'oral et l'écrit est due au manque d'utilisation des syntagmes nominaux, seuls (à l'oral) puisque les locuteurs francophones ajoutent presque systématiquement un pronom atone devant le verbe (*cf. exemple VII.29a, 323*). Ce genre de procédé relève d'une activation de la grammaire du français spontané dans laquelle le clitique est antéposé au verbe et élidé devant une consonne. En effet, chaque locuteur est libre de choisir entre deux variations linguistiques qui consistent en l'élision du phonème /l/ dans le pronom « il » ou la non-élision. Dès lors que le pronom est utilisé sous sa forme

pleine, ce dernier reprend son sens étymologique « *pro* » « *nomen* » soit « à la place du nom », en position pré ou post-verbale avec une forme fixe. Cet emploi du pronom correspond à l'activation de la grammaire du français normé au sein de laquelle sa forme demeure inchangée, et ce quel que soit le contexte.

Donc, le clitique sujet peut changer de forme en fonction du contexte phonologique, en français spontané mais pas en français normé (Culbertson, 2010 cité par K.Palasis, 2014). En effet, l'étude suivante confirme le postulat qui consiste à affirmer que le phonème /l/ est souvent éliminé devant une consonne et rétabli lorsqu'il est antéposé à une voyelle : dans 99.9% des cas sur une cohorte (n) de 2208 dans des assertions du type : « *I pleut !* » / « *Il est petit !* » (Base de données, Clark, 1985).

Par conséquent, le français offre deux systèmes linguistiques avec plusieurs variations possibles dans lesquels chaque grammaire conserve ses propres particularités. En effet, certains processus qui interviennent en français spontané ne peuvent s'appliquer en français normé, ce qui montre que ces systèmes ne sont en rien superposables.

En somme, nous avons pu constater que le pronom ne remplit pas systématiquement son rôle princeps et se déploie volontiers à travers les variations du français. Les productions sont pluriformes, hétérogènes et complexifient la formalisation d'une grammaire interne, intériorisée par ses locuteurs.

Les locuteurs francophones activent plusieurs grammaires qu'ils utilisent en fonction des situations de communication. La négation et le pronom-sujet présupposent un ensemble de variations que l'on peut éventuellement objectiver en langue arabe.

3. La réalisation de la négation et la place du pronom-sujet en arabe

L'arabe dialectal est utilisé dans tous les pays du Maghreb (Maroc, Algérie, Tunisie). Chaque pays possède des variations dans l'emploi de la négation ainsi que dans la place accordée au pronom-sujet mais qui permettent néanmoins une intercompréhension. Nous nous intéresserons dans cette partie à l'expression de la négation et du syntagme sujet les plus usités dans ces pays maghrébins.

3.1. L'emploi de la négation

Tout d'abord, dans les pays du Maghreb, la négation se caractérise par l'emploi du marqueur « ma » antéposé au verbe ou aux formes verbo-nominales ou à des syntagmes non-verbaux Caubet, (1999). L'utilisation de cette particule s'accompagne généralement de l'élément [ʃa :j] qui signifie « chose » et qui permet la formation de la négation discontinue « ma...ʃ », « ma...ʃi », « ʃa :j » (Stoffel, H. & Daniel, V. 2003). Cette formulation s'applique à des phrases avec des verbes de « l'accompli » alors que le préfixe verbal correspond à de « l'inaccompli ». Dès lors, les clitiques sont intégrés aux prédicats verbaux. Pour illustrer notre propos :

- « **ma** ka-ibri ʃ » : négation 1 « ma » + « ka » (action en cours) + verbe aimer à la 3^{ème} personne du singulier inaccompli + négation 2 = Il n'aime pas.
- « **ma** n3esst ʃ » : négation 1 « ma » + verbe dormir à la 1^{ère} personne du singulier + négation 2 = Je n'ai pas dormi.

De plus, la négation discontinue peut également être formée par le morphème « la...ʃ ». Elle s'emploie avec des verbes à conjugaison préfixale « inaccompli » dans des phrases du type : « **la** takhdam ʃ lyoum » (négation 1 + verbe travailler à la 2^{ème} personne du singulier inaccompli + négation 2 + aujourd'hui). Ce qui signifie « Ne travaille pas aujourd'hui »

Par ailleurs, son emploi peut avoir lieu lors de réponses à des interrogations (Khamis & al.2011) avec le morphème seul « la » comme par exemple :

- siri (pars !)
- la ! (non !)

En ce qui concerne la négation « maʃi », elle s'applique aux unités averbales et s'impose autour d'un prédicat non verbal : « maʃi huwa lli bra iji » (négation + lui + qui + verbe vouloir à la 3^{ème} personne du singulier accompli) qui signifie « Ce n'est pas lui voulait venir. » Ainsi, les phénomènes décrits précédemment nous permettent d'affirmer que l'emploi de la négation dépend de la présence ou non d'un verbe, de sa conjugaison préfixale/suffixale et en fonction de la valeur sémantique accordée. Le morphème le plus usité est le « ma » qui se réalise préférentiellement sous la forme discontinue dans les phrases construites autour d'un prédicat verbal (Chatar-Moumni, N. 2008). En français, la négation opère en position post-prédicative alors qu'en arabe il s'agit d'un système à position pré-prédicative.

En bref, la négation grammaticale en arabe dialectal provient de l'arabe classique qui propose des variations entre les différents contextes. Chaque locuteur a intériorisé ce type de grammaire qui consiste à considérer le type de prédicat nié, sa morphologie et le mode d'action du verbe pour exprimer la négation.

3.2. L'emploi du pronom-sujet

A l'instar du français, le pronom-sujet/syntaxme nominal en arabe peut être redoublé ou disloqué. En effet, dans le premier cas, le syntaxme nominal est co-indiqué à un marqueur de la phrase s'il est situé à droite du prédicat nominal, sans provoquer de rupture prosodique. Dans ce type de structures phrastiques, le verbe est placé au début (verbe-sujet-objet) et gouverne le syntaxme nominal, ce qui donne des formulations de type : « akala al-walad al-tufah » (ont mangé + les enfants + les pommes) / « Les enfants ont mangé les pommes » (El Kassas & al. 2004). Nous pouvons ajouter que lorsque la proposition est verbale ou nominale il existe également un pronom co-référent du sujet. La forme du verbe véhicule systématiquement une information qui permet l'identification de ce pronom sujet. (Ben Gharbia, 2011) Ce constat s'objective dans une phrase du type : « Al-would, **hu** la3ab » / « Le garçon, **il** joue ».

Néanmoins, cet ordre des composants de la phrase n'est pas systématiquement respecté puisque le sujet peut être préposé au verbe et sa flexion remplacée par un pronom clitique sujet : « **Al-walad** akalhou limoun » / « Les enfants, ils ont mangé des oranges. » En revanche, si le syntaxme est prépositionnel ou circonstanciel, il n'y a pas de co-référence : « Al-would fi dar » / « Le garçon est à la maison. ».

De plus, le pronom-sujet ou syntaxme nominal peut être disloqué à droite ou à gauche dans la phrase. Dans le cas suivant : « **Eux, ils** ont choisi un livre » / « **Hum, 3azal-u** kitab » le pronom « hum » « eux » est co-référencé avec le morphème **-u** et disloqué à gauche. L'élément disloqué est éjecté en-dehors du domaine syntaxique de la phrase et se repère grâce à la prosodie qui accentue l'intonation de ce mot suivi d'une pause (d'où la présence d'une virgule) (Taine-Cheikh, C., 1997)

En résumé, nous pouvons objectiver le fait qu'il existe des ressemblances entre chaque grammaire français-arabe. Qu'il s'agisse de la formation de la négation ou du pronom-sujet chaque locuteur/scripteur a intériorisé ces variations, qu'il active dans divers

contextes morphosyntaxiques. Toutefois, l'utilisation de marqueurs de l'une ou l'autre grammaire de l'arabe est clairement visible puisqu'il s'agit de deux systèmes linguistiques indépendants et qui ne partagent que peu de similitudes. Certaines de ces variantes appartiennent à l'arabe dialectal, d'autres à l'arabe classique et le passage de l'un à l'autre suppose une maîtrise de chaque système comme du français spontané au français normé.

IV. L'opération du passage du français « spontané » vers le français « normé » chez les monolingues versus bilingues

L'hypothèse diglossique nous permet d'affirmer qu'il existe deux grammaires avec lesquelles l'enfant monolingue interagit depuis son plus jeune âge. En revanche, l'enfant bilingue manque d'un apport linguistique précoce en français spontané, antérieur au français normé.

1. Le processus acquisitionnel de la variation (français spontané/normé) chez l'enfant francophone

Nous avons vu qu'en français il existe une interaction complexe, aux multiples dimensions entre l'oral/l'écrit, soit entre le registre soutenu versus formel.

1.1. Le passage complexe du français spontané vers le français normé

Le locuteur est capable de s'adapter à différentes situations de communication en sélectionnant ses mots en fonction de son statut social, ses interlocuteurs, la relation entre les locuteurs, le contexte physique, le but et le type de discussion, mais aussi le mode de production (oral/écrit) (Jisa, 2004).

Cependant cette transition entre les types de français demeure une opération complexe puisque d'après Ravid et Tolchinsky (2002), la transcription de textes demande plus de temps notamment en termes de planification, de recherche dans le lexique mental des items, de la grammaire etc...Mais ils supposent une diversité lexicale plus enrichie que pour des textes à l'oral.

De plus, les sphères orale et écrite font appel à des capacités linguistiques et cognitives qui se développent depuis l'enfance avec un processus acquisitionnel lent et progressif. Par conséquent, l'utilisation de ces deux entités va permettre à l'enfant de passer plus

« facilement » au langage dit académique. Sachant que le langage oral des enfants francophones est forcément impacté par l'apprentissage de la norme écrite (Jisa, 2004).

Par ailleurs, cet impact est objectivé dans une étude sur la production narrative à l'oral et à l'écrit (Berman et Slobin, 1994, cités par Jisa 2004) d'enfants âgés de 5, 7 et 10 ans. La cohorte de 20 sujets, divisée en deux groupes, a permis d'observer un certain nombre de faits. D'une part, les sujets qui ont rédigé l'histoire ont utilisé plus de formes qui appartiennent au registre formel/normé (passé simple, négation avec particule, ellipse pronominale etc...). D'autre part, les sujets qui ont raconté cette histoire à l'oral ont choisi une grammaire plus simplifiée, qui appartient à un français moins formel. Dans les deux cas, il existe des variations dans l'encodage de la grammaire qui diffère en fonction de la modalité adoptée.

De ce fait, lorsque l'enfant apprend à écrire, le fait d'avoir un discours oral consolidé, soutient le langage écrit futur qui va venir s'y greffer (Strömqvist et al. 2003, cités par Jisa, 2004). L'écrit peut donc se déployer sous diverses formes notamment avec l'utilisation de la forme passive qui met en lumière l'objet plutôt que l'agent. Dès lors, il existe plusieurs nuances qu'un même locuteur peut adopter en fonction de la situation d'énonciation. Une étude révèle qu'à 9 ans, les enfants utilisent quelques constructions passives à l'écrit et presque jamais à l'oral. Puis à 12 ans, ils l'utilisent dans les deux modalités (orale et écrite), uniquement dans des textes de type explicatifs, avec une tendance plus accrue à l'écrit. Ces constructions à la forme passive améliorent leur accès à l'oral. Effectivement, plus ils sont exposés à ce type de constructions (de plus en plus complexes), plus ils pourront les utiliser par ailleurs, dans différents contextes, et développer des capacités dans le discours écrit. Par conséquent, il apparaît évident que l'apprentissage de l'écrit impacte l'utilisation de certaines structures grammaticales et syntaxiques chez l'enfant. De manière réductrice, nous pouvons affirmer qu'ils écrivent comme ils parlent et qu'ils apprennent à parler comme ils écrivent (Jisa, 2004).

1.2. Deux grammaires et des variations multiples

Nous pouvons ajouter que ces types de « français » doivent être envisagés différemment dans la mesure où il existe beaucoup de « variations » qui appartiennent à deux grammaires internes distinctes. Le français spontané est, d'après Lambrecht en 1981, lorsqu'un locuteur élimine ou remplace des structures qui appartiennent au français normé. Or, nous savons d'un point de vue de chronologique et acquisitionnel que l'enfant baigne dans un système

plutôt spontané dans lequel il évolue et intègre de manière implicite une première grammaire. Son environnement linguistique lui permet d'acquérir les paramètres intrinsèques de cette grammaire. En parallèle, dès le début de la scolarisation de l'enfant, il acquiert une seconde grammaire, explicitée par les enseignements écrits et enseignés qui correspondent à la norme du français. Prenons l'exemple d'exercices que l'enfant doit effectuer pour manipuler ce système comme la transformation de phrases affirmatives à la forme négative afin d'observer comment il manipule ces particules discontinues caractéristiques de la négation du français normé.

Cependant, cette norme écrite ne s'apprend pas uniquement dans le système scolaire. En effet, la lecture d'histoires permet à l'enfant d'avoir un contact précoce avec un français normé de par l'écoute des sonorités et structures syntaxiques de la langue (Palasis, 2010).

En somme, l'acquisition de ces systèmes commence par le français spontané pour chaque enfant. Toutefois, le passage entre le français spontané et le normé varie en fonction des sujets, de leur capacité à manipuler ces entités, de leur degré de conscience, de l'intérêt porté à ces systèmes mais aussi des difficultés rencontrées.

Nous avons vu dans quelles mesures cette transition est complexe chez les enfants francophones, monolingues. Il serait intéressant d'observer si ce constat est similaire dans une population maghrébine, bilingue.

2. Eléments de comparaison chez l'enfant bilingue, maghrébin

La langue arabe est utilisée dans bon nombre de pays, notamment en Afrique du Nord (avec plusieurs dialectes au sein de ses pays : Maroc, Algérie, Tunisie), en Egypte, au Liban, en Syrie etc. Bien que la langue arabe soit variée, tous les pays parviennent à se comprendre mutuellement. En effet, cette intercompréhension est due à des dialectes qui s'influencent et génèrent des degrés différents allant de l'arabe classique aux langues orales, moins normées.

De plus, la langue arabe n'est pas une seule langue unique que tous les arabophones maîtrisent. D'une part, elle est une langue maternelle, naturellement acquise par tous les locuteurs et qui fait partie du quotidien. D'autre part, l'arabe classique et le français sont enseignés et appris en milieu scolaire. Le premier n'est pas utilisé dans la vie courante, sauf par des personnes lettrées comme les journalistes, les enseignants etc. Le français a une double position puisqu'il peut être la langue maternelle de certains mais aussi une langue

enseignée à l'école pour d'autres (notamment dans des milieux socio-économiques élevés) (Caubet, 1999)

2.1. Capacités métalinguistiques/métasyntaxiques

Par ailleurs, certains auteurs s'accordent à dire que l'enfant bilingue possède des capacités métalinguistiques/métasyntaxiques qui permettent de « faciliter » ce passage entre le français normé et le français spontané. En effet, il paraît que « la confrontation et l'emploi de plusieurs systèmes linguistiques engendrent une distanciation précoce entre les aspects formels et sémantiques du code, et donc de meilleures capacités d'abstraction et de manipulation conceptuelle ainsi qu'une facilité à porter attention aux aspects formels du langage ». L'avantage de ces enfants réside dans le fait qu'ils perçoivent la particularité de chaque système avec les différentes opérations linguistiques. Ces formes linguistiques deviennent plus probantes et donc plus facilement accessibles à la conscience. (MacLaughlin, 1991 ; Peal & Lambert, 1962 ; Vygotsky, 1934, cités par Besse, Breton, Demont, 2010).

Ainsi, un enfant qui a pu former des capacités métalinguistiques, en âge préscolaire, dans sa langue première, pourra apprendre une langue seconde, distinguée de la première, grâce à ces mêmes habiletés. La bilingualité qui s'ensuit va renforcer ces capacités avec des effets positifs sur la lecture et l'entrée dans l'écrit. En effet, ils apparaissent moins distraits par les distracteurs non-pertinents lors de certaines tâches linguistiques et/ou non-linguistiques (pendant une activité de classification de cartes) (Bialystok, 1999). La conscience métalinguistique leur permet de réfléchir de manière consciente sur la langue et la place de chaque élément (syntaxique, sémantique, phonologique etc.)

Toutefois, une étude menée par Schmitt, Simoës-Perlant, (2015) affirme que dans une épreuve de production de récit, les résultats du groupe bilingue sont significativement inférieurs à ceux du groupe des monolingues. Cette différence significative est due à la production d'éléments dyssyntaxiques, avec une utilisation moindre de morphèmes fonctionnels. En revanche, ils possèdent une conscience syntaxique (la connaissance analytique des règles grammaticales) efficiente, notamment dans des épreuves de jugement et de corrections d'erreurs grammaticales. Cette capacité est à corrélérer au degré de bilinguisme et au niveau de maîtrise de la langue exercée dans cette tâche. Plus l'enfant est « hautement bilingue », meilleures seront ses capacités d'analyse syntaxique (Demont, 2001). Contrairement aux enfants bilingues précoces, consécutifs en situation

d'apprentissage d'une langue seconde, ont des résultats inférieurs dans ce même type d'épreuves par rapport aux monolingues (Geva & Yaghoub Zahed, 2006, cités par Besse, 2010). Ainsi, la durée d'exposition à la langue des enfants bilingues et la difficulté syntaxique de la langue peuvent jouer un rôle sur le développement des habiletés métasyntaxiques.

2.2. Habiletés morphosyntaxiques

Le développement de la morphosyntaxe s'effectue dès lors que l'enfant est en mesure de créer une topologie des langues. En effet, certaines langues sont très différentes en raison de leurs caractéristiques morphosyntaxiques complexes. Prenons l'exemple de l'arabe, une langue au sein de laquelle les verbes pronominaux n'existent pas et la négation se construit la plupart du temps différemment, avec un seul mot (« **Ma** Iktebch » = « Il n'écrit pas »). C'est pourquoi, le locuteur bilingue est en mesure de hiérarchiser ces différentes structures syntaxiques en fonction des caractéristiques de chaque langue. Il parvient à distinguer les deux systèmes grammaticaux et hiérarchise tous les éléments de la phrase de manière appropriée et ce dans chaque langue (De Boysson-Bardies, 1996). De plus, l'enfant bilingue est capable d'agencer parfaitement ces éléments en suivant l'ordre conventionnel (sujet-verbe-objet) du français. Alors que dans sa langue maternelle, cet ordre diffère et suit le modèle inverse : (verbe-sujet-objet). Ainsi, il possède deux stocks distincts de « schémas de phrases » avec différentes structures morphosyntaxiques et de multiples stratégies linguistiques pour échanger avec ses pairs (Dalgalian, 2000). Ces compétences morphosyntaxiques apparaissent clairement notamment dans les cas où le sujet bilingue doit manipuler des règles flexionnelles, plutôt que des règles dérivationnelles, pour lesquelles il a plus de difficultés (Besse, 2007). Par ailleurs, nous pouvons affirmer que l'enfant bilingue se focalise précocement sur la forme et l'ordre des énoncés. Cette faculté est due à la présence d'une « conscience syntaxique » plus élevée corrélée à son degré de bilinguisme. En effet, ils maîtrisent les spécificités syntaxiques qui composent chacune des deux langues et les manipulent souvent dans un contexte approprié, contrairement aux enfants monolingues (Demont, 2001).

En bref, les enfants bilingues développent des capacités morphosyntaxiques et métalinguistiques qui leur permettent de manipuler chaque système indépendamment.

3. Aspects didactiques et intérêt orthophonique

Les aspects théoriques développés précédemment permettent de dégager des perspectives didactiques concernant la manipulation de ces systèmes en apparence semblables mais distincts.

3.1. Enjeux

Il apparaît essentiel de postuler que le français spontané ne se superpose en aucun cas au français normé puisqu'il existe de nombreuses dissimilitudes entre chaque entité. Certains enfants, à l'école primaire, vont avoir plus de facilité à manipuler les structures grammaticales que d'autres alors qu'ils ont tous le français comme langue de base, dite « première ». Pourtant, elle n'est pas la première langue de tous les enfants francophones, ce qui crée des disparités nettement visibles. De plus, paradoxalement, la manipulation et l'intégration de structures grammaticales plus ou moins complexes peut demeurer difficile même pour des francophones avec le français comme première langue (Palasis, 2010). L'enfant bilingue est donc d'autant plus enclin à éprouver des difficultés face aux enseignements à l'école primaire.

Par ailleurs, l'acquisition du français normé est d'autant plus aisée si l'enfant est en contact précoce, privilégié et permanent avec les récits d'histoires, les émissions de télévision, de radio etc. Ce type d'activité permet à l'enfant de se familiariser avec ce mode de production et de l'intégrer plus facilement. Sachant que l'objet-livre constitue un prédicteur de réussite scolaire s'il est utilisé dès le plus jeune âge.

D'autre part, pour l'enfant bilingue avec une acquisition plus tardive du français normé, c'est-à-dire, peu ou prou exposé à cet environnement linguistique spontané, la situation sera différente. En effet, l'introduction du français normé est plus tardive chez ces enfants, même s'il fera partie, a posteriori, de leur environnement linguistique quotidien. Il est donc circonscrit au cadre strict de l'école. Ainsi, les paramétrages de ce type de français diffèrent d'un enfant à l'autre, en fonction de plusieurs variables. A terme, ces enfants n'ayant pas eus la même exposition au français d'abord spontané puis normé auront peut-être quelques difficultés à en repérer les subtilités (Palasis, 2010). Nous pouvons supposer que certains de ces enfants vont consulter un orthophoniste, avec un obstacle majeur pour le thérapeute

qui est de cerner quel est le rôle du bilinguisme dans les difficultés de langage de l'enfant. Le diagnostic et l'élaboration d'un projet thérapeutique seront impactés. Néanmoins, l'étude rétrospective menée par Kohl et al. (2008) réalisée entre deux groupes d'enfants avec des troubles du langage (le premier bilingue, le second monolingue) montre que la proportion de troubles spécifiques du langage (ou *dysphasies*) est la même dans les deux groupes. La proportion d'enfants avec des troubles envahissants du développement est deux fois plus supérieure dans le groupe des enfants bilingues. Contrairement aux idées reçues, le contexte environnemental de bilinguisme ne semble jouer aucun rôle dans l'apparition d'un trouble spécifique du langage (Kohl et al. 2008). Par ailleurs, cette étude démontre qu'il existe une fréquence plus importante de retards simples de langage et de parole majorée dans le groupe des enfants monolingues. Ce phénomène expliquerait la sous-identification de ce type de pathologie puisqu'elle est volontiers attribuée au développement normal des enfants bilingues.

3.2. Perspectives orthophoniques

Nous avons vu que plus l'enfant est exposé à un français normé, avec un mode de transmission privilégié meilleure sera la détection de ses caractéristiques et le « paramétrage » de la seconde grammaire (Palasis, 2010). En effet, l'enfant familiarisé avec le « plaisir de la narration » (contes, récits...) va pouvoir consolider sa langue maternelle ou renforcer sa deuxième langue (Dalgalian, 2009) et avoir un contact avec le français normé.

Ainsi, le rôle de l'orthophoniste se joue à trois niveaux (Denni-Krichel, 2006) :

- La prévention (l'information, l'accompagnement des parents)
- Le dépistage et l'évaluation
- La prise en charge thérapeutique

Dans l'action de prévention, l'idée est d'informer la population concernée en luttant contre les idées reçues qui consistent à penser que le bilinguisme est un facteur de risque pour l'échec scolaire etc. Le thérapeute favorise les interactions entre les deux langues avec une prise en compte des spécificités culturelles de l'enfant, tout en valorisant la langue maternelle auprès des parents. Le but est de permettre le renforcement ainsi que le transfert de compétences vers la langue du pays d'accueil (Barthet, 2011).

Lefebvre, (2008) (p. 77) ; propose quelques conseils à l'attention des parents comme le fait de « parler dans la langue avec laquelle le parent se sent le plus à l'aise pour communiquer, afin de favoriser le plaisir d'échanger ». Mais aussi la mise en place du principe de Grammont, soit « une langue, une personne », notamment dans des cas de troubles du langage. Il s'agit également de fournir un « bain de langage » convenable dans les deux langues, de les valoriser. Enfin, il est conseillé de ne pas privilégier la langue seconde au détriment de la langue maternelle. A contrario, « plus le niveau en L1 (la langue maternelle) sera élevé, meilleurs seront les facultés en L2 (langue du pays d'accueil) ». La lecture d'histoires dans chacune des langues est aussi vivement recommandée.

En outre, nous avons prédit que le contact avec le français normé, avant l'entrée à l'école, permettait de mieux en cerner les caractéristiques intrinsèques. D'après Bonnel et Lentin, 1985 les textes et les reformulations de l'adulte ont un apport bénéfique dans la « structuration syntaxique à long terme du langage des enfants. »

Toutefois, bien qu'il soit conseillé de lire des histoires à l'enfant pour l'aider à se familiariser avec la norme, les livres pour enfants sont écrits avec des tournures réservées au récit écrit (qui brouillent la compréhension de l'enfant). Ces structures syntaxiques sont parfois très éloignées de leurs capacités langagières (Lentin, 1971).

C'est pourquoi, l'intérêt orthophonique réside également dans l'identification précise, par les thérapeutes, des différents aspects du fonctionnement de la langue contenus dans ces histoires. Le but est de cerner si elles sont adaptées aux aptitudes langagières des enfants à ce stade de leur développement et dans quelle mesure ces histoires ont un apport bénéfique.

In fine, l'approche diglossique du français suppose des enjeux didactiques mais aussi orthophoniques. Les enfants monolingue-bilingue (locuteur-scripteur) composent avec ces formes de grammaires sécantes qu'on leur demande d'intérioriser, malgré le manque de cohérence du français normé. L'enfant monolingue va se créer une grammaire interne plus cohérente avec son usage de la langue pour pouvoir la manipuler plus aisément. Mais qu'en est-il pour l'enfant bilingue français-arabe ?

Ainsi, nous tenterons d'étayer ces arguments, de façon singulière dans notre partie pratique.

PARTIE PRATIQUE

1. Problématique & Objectifs

L'hypothèse diglossique nous amène à penser que l'enfant monolingue qui évolue dans un environnement francophone développe successivement une grammaire du français spontané puis une grammaire du français normé.

D'une part, le français spontané, qui est toujours la première grammaire, est acquis par tous les locuteurs francophones natifs dans le cadre familial. D'autre part, le français normé, qui se développe toujours en second, apparaît à des âges plus divers : précocement si les parents utilisent cette grammaire dans le cadre familial ; plus tardivement et plutôt à l'école, si les parents ne l'utilisent pas.

Notre étude propose de comparer l'utilisation de ces deux grammaires chez des enfants monolingues francophones et des enfants bilingues dont la langue des parents est l'arabe. Par conséquent, est-ce que l'utilisation des marqueurs du français normé permet-elle d'objectiver les mêmes performances entre les enfants du groupe monolingue versus bilingue ?

Nous émettons l'hypothèse qu'il existe des différences de performances linguistiques dans l'utilisation des deux grammaires du français, entre les deux groupes.

De plus, nous faisons la prédiction que les enfants bilingues, n'ayant pas été baignés dans un environnement de français spontané dans leur petite enfance, devraient utiliser plus de marqueurs du français normé que les enfants monolingues.

Notre objectif primaire est de recueillir puis d'analyser les données issues de chaque population en prenant les mêmes phénomènes linguistiques pour chacune d'elles (décrits dans notre partie théorique). L'idée est d'objectiver les performances linguistiques des deux groupes en fonction des marqueurs propres à chaque grammaire.

Notre objectif secondaire est de discuter les éventuelles différences de performances entre ces groupes, dans le cadre de la diglossie. Nous souhaitons observer si nos résultats correspondent à l'une ou l'autre des hypothèses théoriques sur la variation.

2. Matériel & méthode

2.1. Sujets

Nous avons choisi un échantillon de 10 enfants tout-venants, nés entre 2007 et 2009 et âgés de 8 à 11 ans. La cohorte a été divisée en deux groupes distincts :

- 5 monolingues français
- 5 bilingues arabe-français

La sélection s'est faite d'après un questionnaire parental pour tenter de mieux appréhender l'environnement linguistique, les habitudes langagières, les interactions avec les proches, mais aussi l'histoire personnelle et le développement général de ces enfants.

Les enfants sélectionnés figurent dans le tableau 5. Nous les avons classés par type de bilinguisme pour le premier groupe et par classe d'âge pour le groupe des monolingues.

Tableau 5 : Présentation des participants à l'étude

Code	Age	MERE		PERE		Langues parlées	Type de bilinguisme
		Profession	Niveau d'études	Profession	Niveau d'études		
<u>Bilingues</u>						F : Français A : Algérien M : Marocain	S : Simultané C : Consécutif T : Tardif
DOU	9;2	Mère au foyer	Primaire	?	Université	F/M	S
MOU	10;8	Vendeuse	Supérieur	?	?	F/A	S
IBT	11;2	Aide à domicile	Primaire	Sans profession (handicapé)	Université	F/M	S
SEL	9;3	Infirmière	Supérieur	Ouvrier (aluminium)	Primaire	F/M	C
ANI	9;11	Femme de ménage	Primaire	Agent de sécurité	Brevet	F/A	T
<u>Monolingues</u>							
AUR	8;2	Technicienne de laboratoire	Université	Infirmier	Université	F	X
LIL	9;9	Aide-soignante	Supérieur CAP	Vendeur	Supérieur	F	X
GIL	10;2	Femme de ménage	Primaire	?	Primaire	F	X

LUN	10;11	Sans emploi	CAP	Sans emploi	Supérieur	F	X
OLI	11;1	Eployée de restauration scolaire	Niveau BAC	Intérimaire	Brevet	F	X

Cet échantillon est composé de cinq filles et cinq garçons ce qui donne une représentation des genres parfaitement équitable. La plupart des enfants sont nés en France (sept enfants), trois d'entre eux sont nés en Algérie ou au Maroc et sont issus de familles récemment arrivées en France. Les deux autres enfants représentent la seconde génération installée dans ce pays. Dès lors, nous avons pu constater qu'il était difficile de constituer un échantillon parfaitement homogène puisque les situations de bilinguismes sont par nature diverses.

Nous avons sélectionné trois types de bilinguismes :

- Précoce simultané
- Précoce consécutif
- Tardif

Le premier concerne trois enfants qui ont été exposés à l'arabe dialectal et au français depuis leur naissance jusqu'à leurs trois ans. Le second fait référence à un seul enfant qui a appris le français à partir de trois ans, ce qui correspond à son entrée en maternelle. Enfin, le dernier type de bilinguisme correspond à un enfant, arrivé il y a moins de deux ans en France. Son apprentissage du français s'est fait après l'âge de six ans.

De l'âge de 0 à 3 ans, tous les enfants de notre cohorte bilingue ont été gardés par la mère, à domicile. Il n'y a pas eu d'autres modes de garde (crèche, assistante maternelle etc.) En revanche, dans le groupe des monolingues, 4 enfants sur 5 ont été en crèche vers l'âge de 6 mois. Nous avons également relevé les interactions langagières au sein de la fratrie (*cf. questionnaire parental Beyrouth-Tours : tableau 6*)

En ce qui concerne les monolingues, nous savons que les deux parents parlent uniquement le français ce qui implique que ces enfants n'ont pas été exposés à une autre langue (de la naissance jusqu'à ce jour).

Les renseignements sur la catégorie socioprofessionnelle des parents, traités dans le tableau ci-dessus sont incomplets. Nous pouvons supposer que certains parents ne souhaitent pas divulguer certaines informations ou que le manque de maîtrise du français écrit ne leur a pas permis de le faire. Néanmoins, nous observons trois professions intermédiaires

(technicien de laboratoire, infirmier etc...), deux employés de commerce (vente...), deux ouvriers qualifiés (employé de restauration), un employé (agent de sécurité), deux sont inactifs. Concernant le niveau d'études, nous pouvons observer que six parents ont un niveau de formation qui s'est arrêté au primaire, deux d'entre eux ont un niveau correspondant au Brevet des collèges, deux ont un niveau CAP (Capacités d'Aptitudes Professionnelles). Ajoutons qu'il y a six parents qui ont poursuivi leurs études jusqu'au lycée. Enfin, quatre parents ont mené des études supérieures à l'université.

Ce critère est présenté ici puisque nous supposons qu'il s'agit d'un facteur qui favorise la manipulation des systèmes du français, par l'enfant bilingue arabe-français (à condition que ces études aient été faites en français).

2.1.1. Critères d'inclusion

Pour participer à cette étude, nous avons diffusé un questionnaire de pré-sélection à des enfants scolarisés en CE2, CM1 ou CM2 et qui devaient présenter l'un des critères suivants :

- Etre monolingue francophone/avoir grandi dans un milieu exclusivement monolingue avec des parents ne parlant que le français.
- Avoir grandi en milieu bilingue (précoce simultané/consécutif ou tardif) :
 - Etre arabophone.
 - Avoir des parents qui parlent l'algérien, le marocain ou le tunisien à l'enfant.
 - Etre scolarisé en France.

2.1.2. Critères de non inclusion

Pour participer à cette étude, les enfants ne devaient pas présenter les critères suivants :

- Trouble du développement diagnostiqué pouvant impacter l'utilisation du langage et les interactions entre parents/enfants, de type : déficience intellectuelle, autisme, épilepsie, polyhandicap ou syndromes génétiques.
- Suivi orthophonique actuel.
- Avoir des parents qui ont deux langues maternelles différentes, dont l'une est le français (couple mixte).
- Inquiétude des parents sur le niveau de langage de l'enfant.

- Bilinguisme passif (l'enfant qui ne parle pas l'arabe mais le comprend).
- Trilinguisme.
- Bilinguisme français + une autre langue.

2.2. Matériel

Nous avons utilisé différentes batteries afin d'objectiver l'efficacité de la mémoire de travail et phonologique à court terme avec la BALE. Puis l'Evaluation du Langage Oral en langue française (Khomsi, 2001) et le récit en images issu de la batterie N-EEL. Nous avons également créé un exercice de transformation de phrases affirmatives à la forme négative. Et nous avons adapté l'épreuve de production d'énoncés du ELO. Enfin, en ce qui concerne la récolte d'informations générales sur le profil global de l'enfant nous avons opté pour le questionnaire parental Beyrouth-Tours.

2.2.1. Epreuve d'empans mnésiques : Batterie Analytique du Langage Ecrit (BALE)

Dans un premier temps, nous avons tenté d'explorer les capacités mnésiques de ces enfants qui est, à juste titre, une compétence importante dans le développement du langage oral et écrit. C'est pourquoi, nous avons choisi une épreuve d'empans de chiffres à l'endroit afin d'obtenir des informations sur la mémoire phonologique à court terme. Puis, nous avons proposé l'empan de chiffres à rebours pour vérifier l'efficience de la mémoire de travail, impliquée dans la procédure analytique de lecture. L'idée était d'exclure les éventuels sujets avec un déficit mnésique important.

Chaque section est composée de 2 à 7 chiffres à restituer à l'endroit puis à l'envers. Pour l'empan verbal les items vont de 2 à 4 mots. L'épreuve se termine si l'enfant échoue deux fois pour une suite de même nombre de chiffres. L'examineur note le nombre de chiffres de la plus longue série correctement restituée (pour les empans endroit et envers).

2.2.2. Evaluation du langage oral en français

Dans un second temps, nous avons utilisé la batterie d'Evaluation du Langage Oral de A.Khomsni qui objective et évalue les compétences langagières des enfants, de la première année de maternelle jusqu'au CM2. Nous avons choisi l'ELO dans la mesure où il s'agit d'un test rapide (il était difficile de prévoir plus de temps de passations) et simple d'utilisation. De plus, les épreuves proposées dans l'ELO nous ont permis de modifier certains items tout en conservant la consigne initiale. Nous n'avons pas pu utiliser une autre batterie puisqu'il s'agit du seul test qui nous a été prêté par une orthophoniste.

Dans notre cas d'enfants bilingues versus monolingues, nous avons privilégié les éléments de production.

L'idée était d'évaluer le niveau morphosyntaxique, lexical et phonologique de ces enfants. Cette batterie est composée de six épreuves et évalue le langage oral sur les versants réceptif et productif :

- L'épreuve de lexique en réception (LexR) est composée de 20 items où l'enfant doit désigner une image parmi une planche de 4 autres, en fonction du nom de l'objet préalablement donné par l'examineur.

- L'épreuve de lexique en production (LexP) est une épreuve de dénomination composée de deux ensembles :
 - Les noms d'objets correspondent à la question : « *Qu'est-ce que c'est ?* »
 - Les verbes qui répondent à la question : « *Qu'est-ce qu'il fait ?* »

Le nombre d'items à dénommer varie en fonction du niveau scolaire de l'enfant ainsi que de son âge, allant de 30, 42 à 50 items.

- L'épreuve de répétition fait partie du module « phonologie » et consiste en la répétition simple de mots (RepM) (16 ou 32 items, en fonction de l'âge)

- L'épreuve de compréhension d'énoncés (C1) - (C2) : l'enfant doit montrer la bonne image sur une planche de 4 à partir d'une phrase énoncée par l'examineur. En cas d'erreur, on lui demande implicitement de renouveler sa désignation.

- La morphosyntaxe est évaluée grâce à une tâche de production linguistique appelée : Répétition d'énoncés (RepSyn) ou Production d'énoncés (MorSyn). Cette épreuve explore les compétences morphosyntaxiques de l'enfant avec une tâche de complétion de phrases énoncées partiellement, par l'examineur, d'après un support imagé.
- L'épreuve de répétition d'énoncés (RepE) dans laquelle l'enfant doit répéter un ensemble de phrases proposées.

De plus, nous avons souhaité respecter les conditions de passation au maximum afin d'assurer la validité de nos résultats.

Nous avons choisi trois épreuves pour tenter d'étayer notre problématique sur l'utilisation des marqueurs du français normé :

- L'épreuve de lexique en production (LexP) : Nous avons sélectionné le second module qui évalue plus précisément les compétences morphosyntaxiques avec la dénomination d'actions (QQF). Nous avons laissé de côté la dénomination d'objets puisque nous ne voulons pas tester l'étendue du stock lexical de ces enfants.
- L'épreuve de répétition d'énoncés dans laquelle nous avons utilisé tous les énoncés disponibles. L'intérêt était d'observer l'emploi de structures syntaxiques et de déterminer si elles étaient intégrées dans le système de l'enfant (Seeff-Gabriel & al. 2010)
- L'épreuve de production d'énoncés (ProdE) : Nous avons proposé 10 items en question afin d'identifier l'utilisation de la négation.

Cotation : Nous avons coté 1 point par item correctement produit.

Nous avons souhaité modifier cette dernière épreuve (ProdE). Pour cela, nous avons conservé le même principe qui consiste à lire une phrase en montrant une première image, commencer le deuxième énoncé, en pointant la seconde image et laisser l'enfant le terminer.

Nous avons choisi trois exemples pour que l'enfant comprenne le principe et ce qui lui est demandé.

- Exemple 1 : Ici, le garçon court.
Là, le garçon...*ne court pas*. (Réponse de l'enfant attendue)
- Exemple 2 : Ici, la fille porte un collier.
Là, la fille...*ne porte pas de collier*.
- Exemple 3 : Ici, l'éléphant dort.
Là, l'éléphant ... *ne dort pas*.

Nous avons conservé un item de l'épreuve de base : « Ici, ce sont des filles qui ont un chapeau » « Là, ce sont des filles...*qui n'ont pas de chapeau*. » et nous avons ajouté neuf énoncés (cf. annexe VIII)

Cette épreuve nous a permis d'objectiver l'emploi de la négation en observant la proportion d'enfants qui utilisent la négation simple et/ou discontinue.

Pour conclure, nous avons fait ce choix de matériel car la batterie d'évaluation du langage oral est un outil répandu et accessible en orthophonie. Il nous a permis de tester les trois marqueurs (de variations) linguistiques qui intéressent notre étude.

2.2.3. Expression – Récit en images

Nous avons opté pour l'histoire en images « La chute dans la boue » dans laquelle l'enfant doit raconter une histoire à partir des images séquentielles présentées face à lui. En effet, ces images ont pour but de déclencher une expression spontanée afin d'objectiver un éventuel trouble de la production. L'analyse des corpus permet de visualiser les performances narratives, pragmatiques mais aussi les aptitudes morphosyntaxiques de l'enfant. Ainsi, le matériel est composé de 5 images en noir et blanc disposées dans l'ordre, dans le souci de respecter la logique du récit.

La consigne est la suivante : « Regarde, voilà l'histoire en images d'un petit garçon » (L'examineur montre en même temps le garçon en question sur chaque image en respectant la séquence). « Tu les regardes toutes et tu me racontes ce qui lui arrive. »

Nous avons utilisé un magnétophone pour enregistrer chaque production afin de compléter la transcription du récit. Les enregistrements ont permis de compléter, si besoin, les notes

prises lors de la passation. L'idée est de repérer les éventuelles répétitions, reprises, élisions etc. tout en s'aidant de la prosodie adoptée par l'enfant.

2.2.4. Création d'un exercice de « transformation de phrases »

Nous n'avons pas réussi à nous procurer d'outil d'évaluation du récit à l'écrit. C'est pourquoi, nous avons créé un exercice de transformation de phrases affirmatives à la forme négative (annexe IV) afin d'objectiver les modalités de sa formation, à l'écrit. En effet, cette tâche est composée de douze énoncés présentés sur une feuille simple avec la seule consigne suivante : « Transforme ces phrases affirmatives à la forme négative ».

Nous avons souhaité analyser tous les types de transformations morphosyntaxiques qui pouvaient avoir lieu dans ce genre de tâche écrite.

De plus, les énoncés ont été choisis en fonction des bases lexicales Manulex (Sprenger-Charolles, Bernard Lété & Pascale Colé, 2009-2010) qui est une banque de données lexicales fournissant les fréquences d'occurrences des mots. Ces listes de mots ont été calculées d'après un vaste corpus d'une cinquantaine de manuels scolaires qui représentent 1,9 millions de mots. Ces bases lexicales concernent le niveau qui intéresse notre étude, soit le cycle 3 (CE2, CM1, CM2), dans lequel le stock lexical va s'enrichir pour se consolider à force de l'exposition au langage écrit. Nous avons également utilisé la base de données lexicales pour les élèves de primaire : Novlex (Lambert & Chesnet, 2016), un outil qui permet d'estimer la fréquence lexicale du vocabulaire écrit, mais aussi son étendue. Il existe 20 600 entrées orthographiques qui constituent des bases d'occurrences et 9300 racines lexicales. En ce qui concerne la fréquence syntaxique, nous nous sommes fondés sur un ensemble de manuels scolaires pour chaque niveau scolaire, puisque nous ne voulions pas nous situer au-dessus de la *zone proximale de développement*: Il s'agit de « la distance entre ce que l'enfant peut effectuer ou apprendre seul et ce qu'il peut apprendre uniquement avec l'aide d'une personne plus experte » (Vygotski cité par Cole & al. 1978) C'est pourquoi, nous avons souhaité proposer des énoncés peu complexes afin que les enfants puissent réaliser l'exercice en parfaite autonomie.

De plus, nous avons souhaité jouer sur la variation des temps de chaque phrase (avec d'une part, le présent/imparfait, d'autre part, le passé composé et le plus que parfait). Nous avons évité le passé simple puisque ce temps est rare, à leur niveau. Nous avons utilisé 2 phrases au présent, 3 phrases à l'imparfait, 3 au passé composé et 4 au plus-que-parfait. La variation s'est également faite sur le choix d'une consonne ou d'une voyelle à l'initiale du verbe ou

de l'auxiliaire. Ces caractéristiques sont déterminantes et révèlent le type de négation que l'enfant va utiliser. Ainsi, nous avons rédigé 7 phrases avec des voyelles à l'initiale du verbe ou de l'auxiliaire et 5 phrases avec des consonnes. Enfin, l'utilisation des déterminants « un », « une » dans 2 phrases nous a permis d'analyser si l'enfant produit ce passage à la forme négative avec l'usage du partitif « de ».

Cet exercice nous a permis d'objectiver l'utilisation de la négation sous toutes ses formes et en fonction du type de français utilisé : normé et/ou spontané.

2.2.5. Questionnaire parental Beyrouth-Tours

Le regroupement des informations générales concernant l'enfant et son environnement linguistique s'est fait grâce à l'utilisation du questionnaire parental Beyrouth-Tours (annexe II). Ce dernier est issu d'une collaboration entre les universités de Tours et Beyrouth, (Liban), dans le but de dépister des troubles du langage dans des environnements plurilingues. Cette action de dépistage fait partie de l'Action COST ISO804 qui a pour objectif de coordonner la recherche en linguistique et les aptitudes cognitives des enfants bilingues dysphasiques.

De plus, le site internet (<http://www.bi-sli.org/>), adapté des travaux de Paradis & al. (2007-2010) ont conçu un questionnaire : l'Alberta Language Development Questionnaire : (ALDeQ) afin de distinguer les enfants au développement global typique de ceux au développement atypique (avec troubles du langage). Par conséquent, le Beyrouth-Tours est un questionnaire, utilisé en version courte dans notre étude, adapté de l'ALDeQ.

La problématique de notre étude nous a amenée à modifier quelques sections de ce questionnaire, d'après le mémoire d'orthophonie de Martinez, E. & Brun, J. (2013) Ainsi, nous avons adapté certaines parties à notre échantillon d'enfants franco-arabe.

Il se compose dorénavant de plusieurs parties :

1. Les informations générales sur l'enfant
2. L'histoire de son développement
3. Les langues utilisées dans la sphère familiale (père, mère, fratrie etc.)
4. Les informations générales sur la mère et le père (lieu de naissance, scolarité, emploi actuel, auto-évaluation sur leur niveau dans les deux langues)
5. Les difficultés à l'école (de la mère, du père, la fratrie...)
6. Le rapport aux langues (jugement positif, neutre ou négatif)

Certains éléments ont été ajoutés afin de mieux correspondre à la population étudiée. Il apparaissait nécessaire de conserver la nouvelle configuration proposée dans le mémoire d'orthophonie cité précédemment. Les informations concernant le rapport aux deux langues est pertinent puisqu'elles permettent de mieux cerner les interactions linguistiques dans l'environnement de l'enfant. De plus, la section qui traite de la durée d'exposition aux langues française-arabe ou autre, nous ont permis de sélectionner notre échantillon en éliminant les trilinguismes ou bilinguismes français utilisé avec une autre langue que l'arabe. Enfin, les suppressions des catégories sur l'évaluation des compétences linguistiques de l'enfant par les parents ainsi que les langues utilisées par l'enfant à l'extérieur du domicile, nous ont paru approprié (puisque'elles ont peu de pouvoir prédictif). Nous avons uniquement conservé la rubrique concernant les voyages dans le pays d'origine. L'objectif était d'accorder plus d'intérêt à son environnement linguistique et des langues utilisées pour interagir avec lui.

Notons que ce questionnaire à un intérêt diagnostique mais aussi thérapeutique puisqu'il permet au thérapeute de mieux appréhender les enjeux du bilinguisme, en fonction des situations rencontrées.

Par ailleurs, pour faciliter la corrélation des résultats obtenus à notre questionnaire parental, en fonction des épreuves décrites précédemment, nous avons codé chaque réponse, à l'aide d'une échelle de fréquence. Nous avons repris le même barème de cotation que celui présenté dans le mémoire d'orthophonie de Martinez, E. & Lebrun, J. (2013)

Le questionnaire Beyrouth-Tours se compose de 6 parties distinctes qui permettent de récolter le maximum d'informations sur l'enfant :

- Les informations générales sur l'enfant : (date, lieu de naissance, la date d'arrivée en France, le sexe, l'ordre de naissance mais aussi les prénoms des enfants qui constituent la fratrie)
- L'histoire précoce de l'enfant : le poids de naissance, l'âge de la marche, l'âge de production du premier mot, l'âge approximatif de la combinaison entre plusieurs mots pour faire des phrases courtes. Mais aussi, les antécédents médicaux, l'exposition aux langues pour déterminer le type de bilinguisme (simultané/ consécutif/ tardif) de chaque enfant. Les informations apportées permettent de situer l'enfant par rapport à la norme et de visualiser son bon développement langagier.

Le score total sur 4 permet d'avoir une idée de la fréquence puis de la durée d'exposition dans chaque langue.

- Les langues utilisées dans la sphère familiale (avec et par l'enfant) : L'idée est d'obtenir des informations sur les interactions langagières entre l'enfant et la mère, le père, les frères et sœurs ou les autres membres de la famille. Les sections sont divisées en deux parties : d'une part les langues utilisées par l'adulte, les frères et sœurs etc. pour s'adresser à l'enfant. D'autre part, les langues que l'enfant utilise pour communiquer avec ses proches. Nous voulions évaluer la fréquence d'utilisation de ces langues.
- Les informations sur la mère et le père : Lieu de naissance, la profession exercée, lieu d'exercice, la scolarité, le niveau de langue en français-arabe.

Nous avons ajouté des questions d'appréciation subjective (auto-évaluation) de type : « Dans quelle langue vous estimez-vous le plus à l'aise ? » et « Dans quelle langue préférez-vous parler ? ». Les réponses apportées nous ont permis d'objectiver la classe socioprofessionnelle et leur niveau dans ces langues.

- Les difficultés scolaires : Il s'agit d'observer les difficultés vécues par la fratrie, la mère, le père ainsi que leurs familles respectives. Ont-ils éprouvé des difficultés en lecture, orthographe, dans la compréhension des autres lorsqu'ils s'expriment ? Ont-ils redoublé ? Ont-ils ressenti une gêne en expression orale (formation des phrases, trouver le bon mot...) ?
- Le rapport aux langues : Nous avons également repris cette section du mémoire d'orthophonie Martinez, E. & Lebrun, J. (2013). Le rapport des parents à ces langues nous a paru pertinent à plusieurs titres. Nous leur avons demandé ce qu'ils pensent du français, de l'arabe. La fréquence des voyages dans leur pays d'origine. Enfin, l'importance accordée au bilinguisme, à la transmission de la langue mais aussi à la culture de cette dernière. Les scores globaux nous informent sur la valeur attribuée à chacune des langues et la nature du projet linguistique envisagé avec leur enfant (annexe II).

Ce questionnaire parental nous a délivré de précieuses informations sur le profil langagier de l'enfant qui évolue dans un environnement bilingue. En effet, il nous a permis d'appréhender les représentations linguistiques inhérentes à ces familles.

Cet outil a permis de compléter l'évaluation morphosyntaxique menée par ailleurs tout en remplaçant les enfants de notre étude, dans une dimension plus globale (cotation du questionnaire annexe III).

2.3. Méthode

2.3.1. Le recrutement

Le recrutement des enfants de notre échantillon a eu lieu à Nice, au sein de l'école primaire publique Marcel Pagnol, dans un quartier populaire de l'Ariane. Classé depuis 2012 dans une zone de sécurité prioritaire (ZSP), il accueille beaucoup de familles issues de l'immigration.

Nous avons rencontré le Directeur de l'école afin de présenter notre projet d'étude ainsi que la première partie du questionnaire parental Beyrouth-Tours. Nous avons choisi les sections suivantes en test de pré-sélection de notre échantillon :

- Informations générales sur l'enfant
- Histoire précoce de l'enfant (exposition aux langues...) (Section décrite dans la partie « Matériel »)

Nous avons récolté 23 questionnaires-réponses dans les classes de CE2, CM1 et CM2 et nous avons sélectionné 10 enfants qui correspondaient à nos critères d'inclusion.

2.3.2. Les conditions de passation

Les passations se sont déroulées dans les locaux de l'école, au sein d'une salle de classe aménagée, au rez-de-chaussée pour créer des conditions optimales. Ces entretiens ont duré entre 45 minutes et 1 heure environ. Dès le début nous avons voulu nous assurer que ces enfants s'exprimaient parfaitement bien en arabe. En effet, nous avons commencé la passation avec des échanges spontanés pour faire connaissance. D'abord en français, puis en arabe, avant de commencer l'étape de l'évaluation. Après avoir posé les questions nécessaires à l'installation d'un climat de confiance, nous avons demandé de poursuivre l'échange en arabe. En effet, la première question (en arabe dialectal) était : « *Parles-tu*

arabe ? » / « « ***Ouach ket hader bi l'arrabiya ?*** ». A chaque fois, tous les enfants ont été capables de répondre à cette question, d'argumenter et de poursuivre avec la réponse à une autre question : « *De quel pays du Maghreb, viens-tu ?* » / « ***Jaw min l'Maghrib, Djazhaïr oula Touness ?*** ». Enfin, la dernière question était : « *As-tu des frères et sœurs ?* » / « ***ChHel handek min khrotek ?*** » (Exemple d'échange, annexe VII). L'intérêt de cet échange en arabe était de s'assurer de leur bilinguisme afin de ne pas biaiser nos résultats.

L'évaluation a commencé par la série de pré-tests d'empans mnésiques dans laquelle nous avons demandé à l'enfant de bien écouter la série de chiffres énoncée pour la répéter exactement dans le même ordre. Nous avons veillé à laisser un espace d'une seconde entre chaque chiffre pour respecter les conditions de passation. Les empans endroit, envers et de mots ont été utilisés dans cet ordre successif, pour chaque évaluation.

Dans un second temps, nous avons fait passer la batterie d'Evaluation du Langage Oral (ELO) soit la tâche de production et répétition d'énoncés afin d'évaluer plus spécifiquement le versant productif. Seules dix minutes étaient nécessaires pour la passation de ces épreuves. En ce qui concerne le récit sur images, nous y avons consacré 5/8 minutes. Toutes nos passations ont été enregistrées ce qui nous a permis de compléter notre analyse. Enfin, l'entretien s'est terminé sur une tâche écrite avec l'exercice de transformations des phrases affirmatives à la forme négative. Le temps dédié à cette épreuve a varié d'un enfant à l'autre et ce en raison de leur âge, de la fluidité de l'écrit puis de la longueur de l'exercice.

Ces passations ont duré deux jours complets dans lesquels nous avons évalué cinq enfants le premier jour, puis les cinq autres, le dernier jour.

Enfin, le Directeur de l'école Marcel Pagnol nous a proposé de distribuer les questionnaires en version intégrale, aux enfants, pour les faire remplir aux parents. En quinze jours, nous avons eu 100% de réponses, même si certaines informations nous ont manqué. Nous aurions préféré rencontrer les parents au sein de l'école, mais ces derniers n'étaient pas disponibles, pour la plupart.

Nous allons à présent exposer la stratégie d'analyse choisie afin d'exploiter plus efficacement ces données.

3. Stratégie d'analyse des données

Dans un premier temps, nous avons procédé au dépouillement des questionnaires de pré-sélection de notre échantillon. En effet, les données recueillies nous ont permis de sélectionner le type de bilinguisme souhaité en fonction du pays d'origine et de l'environnement linguistique propre à chaque enfant. Nous avons utilisé la variable unique monolingue versus bilingue pour nos deux groupes de participants à notre étude.

Dans un second temps, nous avons pris connaissance des réponses de l'intégralité du questionnaire parental ce qui nous a donné la possibilité de compléter nos informations sur la fréquence et la durée d'exposition aux deux langues etc.

Nous avons choisi de ne pas utiliser une batterie en arabe puisque nous avons souhaité analyser les performances linguistiques des enfants bilingues en français uniquement et pas dans leur langue maternelle. De plus, il n'existe que très peu de tests en langue arabe qui évaluent le langage oral et demeurent difficiles d'accès.

Puis, nous avons recueilli les données de chaque épreuve orale et écrite dans un tableau récapitulatif afin d'avoir une idée globale de ces premiers résultats, dans les deux groupes.

Nous avons choisi d'organiser nos résultats en fonction des épreuves passées et de la modalité testée (oral/écrit). Trois domaines ont été analysés au cours de cette étude :

- L'élision du phonème /l/ dans le pronom « il »
- La co-occurrence du syntagme nominal avec un pronom
- La négation

Nous avons comptabilisé toutes les occurrences des marqueurs (ci-dessus) présents dans le corpus infantin pour les regrouper dans un tableau à l'aide du logiciel Microsoft Excel 2016.

De plus, nous avons souhaité utiliser des graphiques tels que l'histogramme et le diagramme afin d'illustrer les résultats obtenus dans chaque thématique et en fonction des différents marqueurs qui nous intéressent. Nous avons également eu recours à un test

statistique pour comparer la variance entre les deux groupes. Le Test de Fisher¹ est généralement utilisé pour de faibles effectifs, c'est pourquoi, nous avons souhaité l'utiliser puisque notre étude ne concerne que dix sujets et quelques dizaines d'occurrences. L'objectif est de savoir si une éventuelle différence de comportement linguistique entre les deux groupes est accidentelle ou significativement liée à la variable monolingue vs bilingues. Ainsi, pour l'analyse des résultats, nous avons pris comme seuil de signification ou de « risque » la valeur $p < 0,05$.

4. Résultats

4.1. Les empanns

Nous avons souhaité utiliser l'épreuve d'empanns de chiffres (endroit-envers) issue de la batterie BALE, comme pré-test. Ces données nous permettent de visualiser les enfants en-dessous de la moyenne des enfants de leur âge et niveau scolaire.

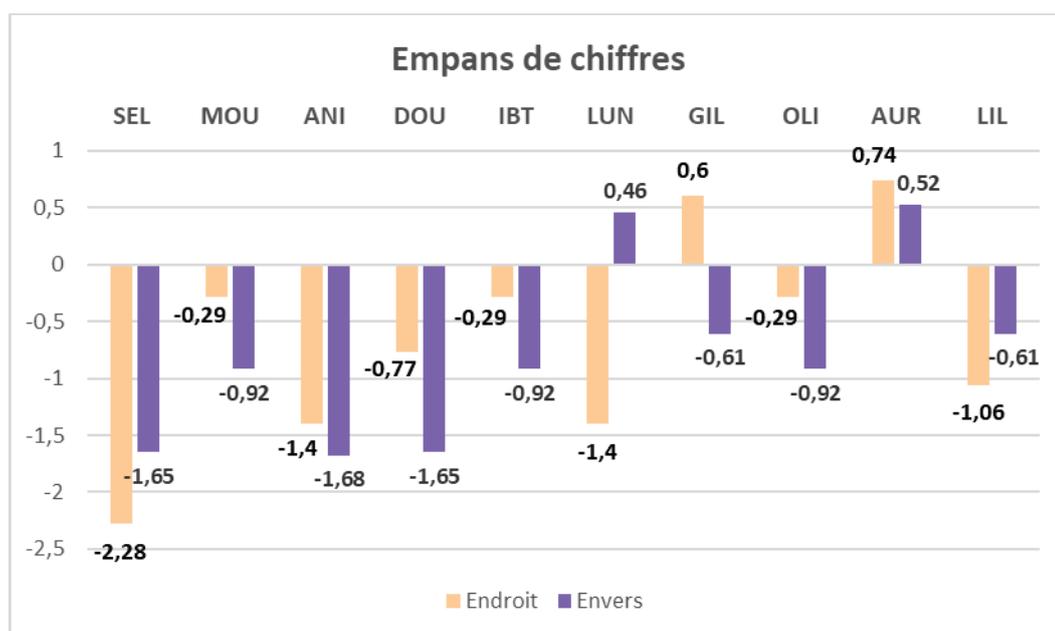


Figure 1 : Epreuve d'empanns de chiffres endroit-envers (BALE)

¹ <https://marne.u707.jussieu.fr/biostatgv/?module=tests/fisher>

La plupart de ces résultats ont une valeur négative et placent les sujets ANI et SEL dans un seuil frontalier à celui de la pathologie (-1,4 E.T) et (-1,68 E.T) pour l'un et (-2,28 E.T) et (-1,65 E.T) pour l'autre. La pathologie est située, généralement à - 2 écart-type.

4.2. Dépouillement des questionnaires

Contact général avant 4 ans, avec du français	Contact général avant 4 ans, avec de l'arabe
3 enfants sur 5 (60% de l'effectif total)	5 enfants sur 5 (100% de l'effectif total)

Ce questionnaire parental Beyrouth-Tours nous a permis d'observer que la langue arabe était la langue maternelle de tous les enfants du groupe « bilingues ». Et que trois enfants sur cinq avaient eu un contact précoce avec le français avant l'âge de quatre ans.

Tableau 6 : Langage adressé à l'enfant dans les 2 langues (Groupe des bilingues)

	Mère-enfant /4		Père-enfant /4		Fratrie-enfant /4	
	français	arabe	français	arabe	français	arabe
M	3,2	4	3,6	4	2,2	2

Le tableau ci-dessus illustre l'environnement linguistique de l'enfant et les interactions entretenues avec chaque membre de sa famille. Dès lors, les moyennes correspondant à la mère (M = 4) et au père (M = 4) montrent qu'ils utilisent préférentiellement la langue arabe pour s'adresser à leur enfant. Contrairement aux échanges présents dans la fratrie qui emploie plus souvent le français (M = 2,2) contre (M = 2) pour l'arabe.

4.3. L'élision du phonème /l/ dans le pronom « il »

Nous avons analysé les trois marqueurs : l'utilisation de la négation, la cooccurrence du pronom-sujet ainsi que l'élision du /l/ dans le pronom « il », dans la modalité orale.

Le graphique ci-dessous représente le pourcentage d'élision du phonème /l/ dans le pronom « il » lorsqu'il est avant une consonne.

Les enfants ANI et DOU sont ceux qui élident le plus souvent avec un taux de **50%**, sur une moyenne globale de **34%**.

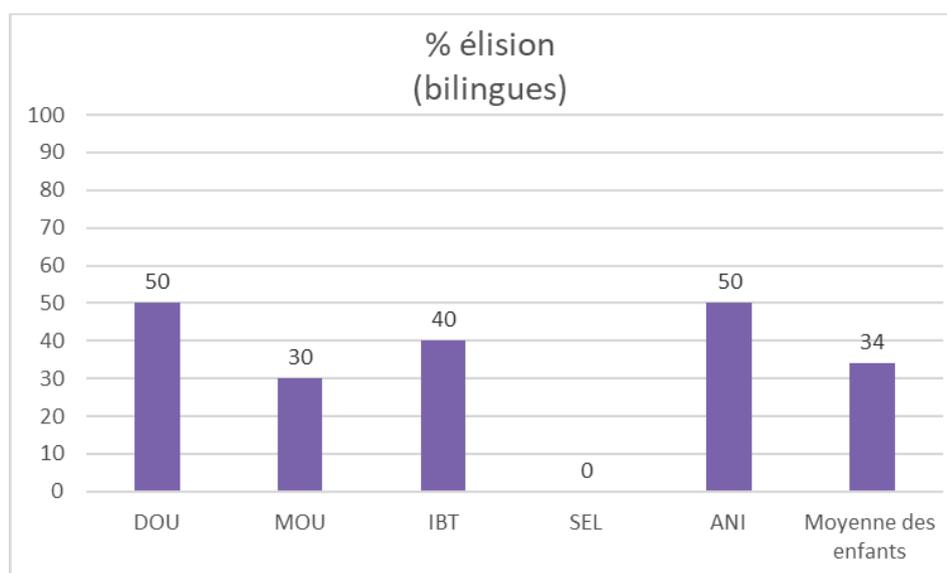


Figure 2 : Pourcentage d'élision du /l/ du pronom « il », à l'épreuve QQF (ELO)

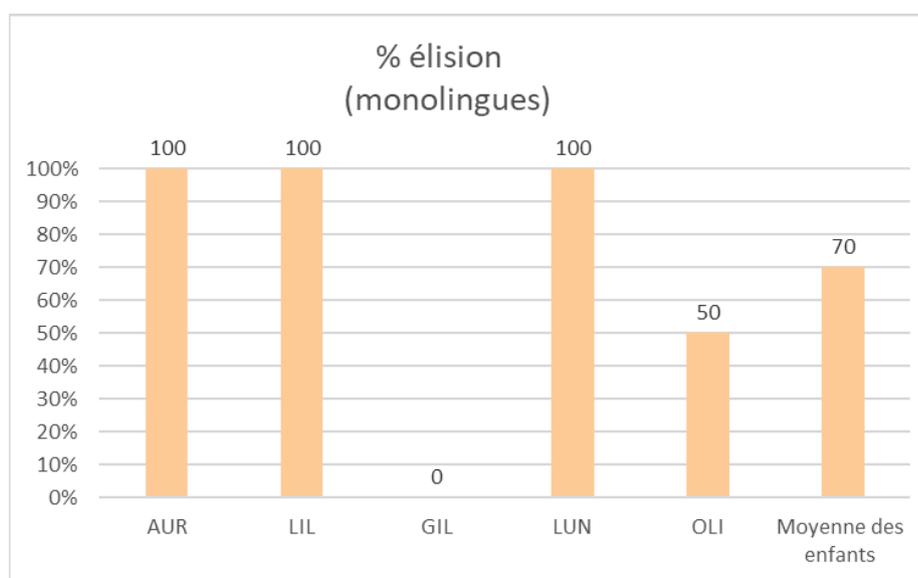


Figure 3 : Pourcentage d'élision du /l/ du pronom « il », à l'épreuve QQF (ELO)

Dans le groupe des enfants monolingues, LUN, AUR et LIL détiennent un taux d'élision maximum (**100%**) sur les 10 items proposés dans cette épreuve.

Nous avons réalisé le test statistique de Fisher, afin de déterminer la valeur exacte de p, d'après un tableau de contingences.

Tableau 7 : Test de Fisher (Élision du /l/)

	Nb d'occurrences (élision)	Nb d'occurrences (non d'élision)
Bilingues	17	33
Monolingues	35	15

Pour remplir ce tableau, nous avons comptabilisé le nombre d'élisions faites sur l'ensemble des items (pour chaque enfant des deux groupes) et le nombre d'items dans lesquels l'enfant n'a pas eu recours à l'élision.

Le résultat est **0,00059** avec un intervalle de confiance à 95% [0.871 ;0.5531]. Le test est **significatif** avec des résultats dus à notre variable bilinguisme-monolinguisme.

Lors de l'épreuve de récit en images, nous avons également tenté d'observer le pourcentage d'élision du phonème /l/ dans le pronom « il ».

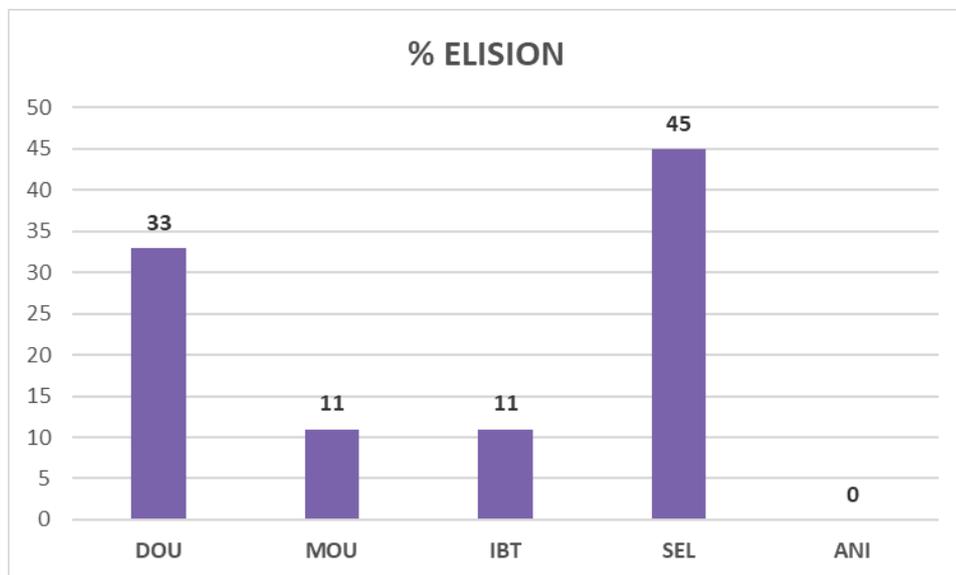


Figure 4 : Pourcentage d'élision du phonème /l/ dans le pronom « il » (Gp bilingues)

Le sujet SEL a une forte tendance à l'élision (**45%**) lorsqu'il est en situation de production spontanée. DOU élide ce même phonème dans **33%** des cas. Enfin MOU et IBT (**11%**) et

ANI est le sujet qui n'a pas recours à ce type de procédé et utilise la forme pleine du pronom « il ».

D'un point de vue qualitatif, les enfants bilingues ont produit des énoncés de longueur équivalente à ceux des monolingues.

En ce qui concerne le groupe des enfants monolingues, (figure 5) cette tendance à l'élision est également présente avec trois sujets qui suppriment ce phonème, sur les cinq.

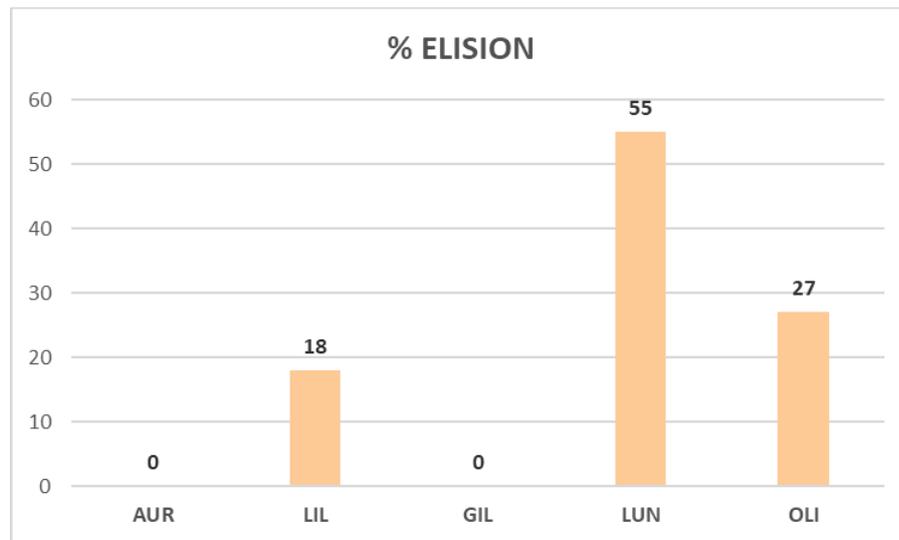


Figure 5 : Pourcentage d'élision du phonème /l/ dans le pronom « il » (Gp monolingues)

LUN est l'enfant qui élide le plus (55%) lors du récit puis OLI et LIL avec 27% et 18%. En revanche, les sujets GIL et AUR n'utilisent pas ce marqueur à l'oral.

Tableau 8 : Test de Fisher (Nb d'occurrences d'élision du /l/ dans le pronom « il ») Récit en images

	Nb d'occurrences d'élision	Nb d'occurrences de l'absence d'élision
Bilingues	9	18
Monolingues	11	19

Les résultats au test montrent une valeur p évaluée à 1, avec un intervalle de confiance à 95% [0.2504 ; 2.9384]. Le test n'est pas significatif puisque la p-value est supérieure à 0,05. En bref, il n'existe pas de différence significative dans cette épreuve, entre les deux groupes.

4.4. La cooccurrence du syntagme nominal avec un pronom-sujet

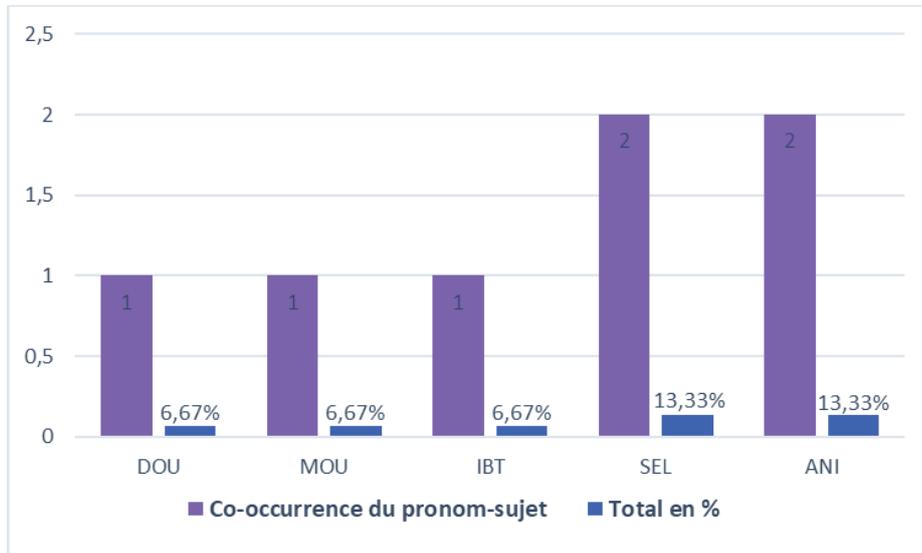


Figure 6 : La co-occurrence du syntagme nominal avec un pronom-sujet (Gp bilingues)

Le graphique précédent présente le pourcentage d'utilisation d'une co-occurrence du pronom-sujet lorsqu'un syntagme nominal est présent.

Dans le groupe des enfants bilingues, ANI et SEL sont ceux qui utilisent le plus souvent ce type de procédures avec **13,3%** de cooccurrences (sur 15 items). Les trois autres sujets sont ex-aequo avec **6,67%** d'emploi de cooccurrences. En revanche, dans le groupe des monolingues, aucun enfant n'a recours à ce procédé (figure 7).

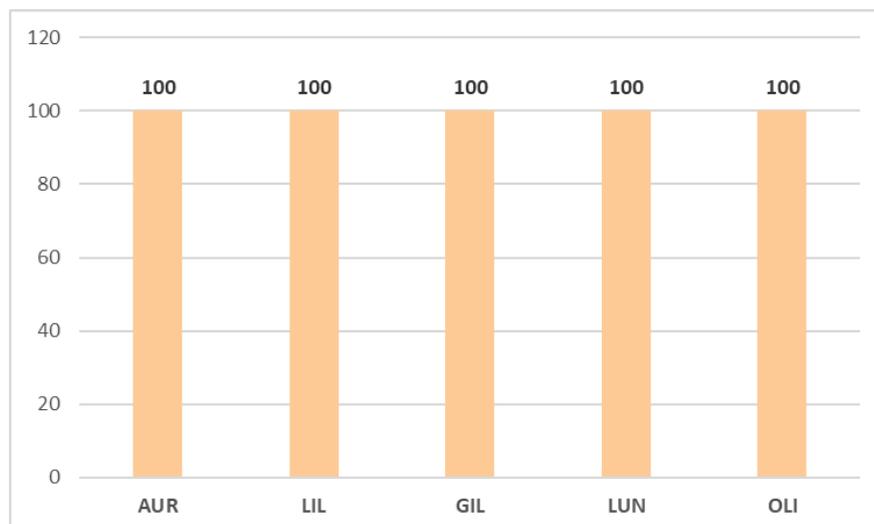


Figure 7 : Absence de co-occurrence du syntagme nominal avec un pronom-sujet (Gp monolingues)

Tableau 9 : Test de Fisher (Co-occurrence du SN/pronom-sujet) : Epreuve orale

	Nb de co-occurrences du PS	Nb d'absences de co-occurrences du PS
Bilingues	7	8
Monolingues	0	15

Le test de Fisher affiche un résultat de **0,0063** avec un intervalle de confiance de 95% [1.9784 ; INF]. Le test est **significatif** puisque la valeur de p est inférieure à 0,05. Donc, nous pouvons affirmer qu'il existe une différence significative entre les groupes qui est attribuable à la variable de notre étude.

Le graphique ci-après (figure 8) illustre le nombre de co-occurrences du pronom utilisé conjointement à des syntagmes nominaux sujets, dans le groupe des enfants bilingues (lors de l'épreuve de récit).

Voici un exemple de phrase tirée de notre corpus : « Le chien i court ». Nous avons un syntagme nominal « le chien » accompagné d'un pronom-sujet élide « i ».

Les résultats (figure 8) montrent que sur une moyenne globale de **3,6** (syntagmes nominaux) **aucun enfant** n'a recours à ce type de procédures lors du récit spontané.

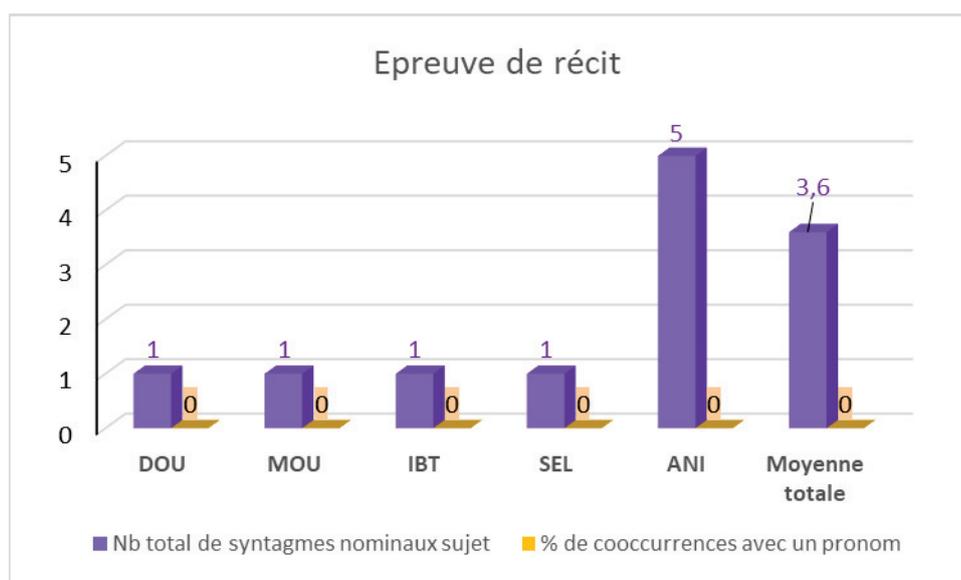


Figure 8 : Nombre de co-occurrences du SN avec un pronom (Gp bilingues)

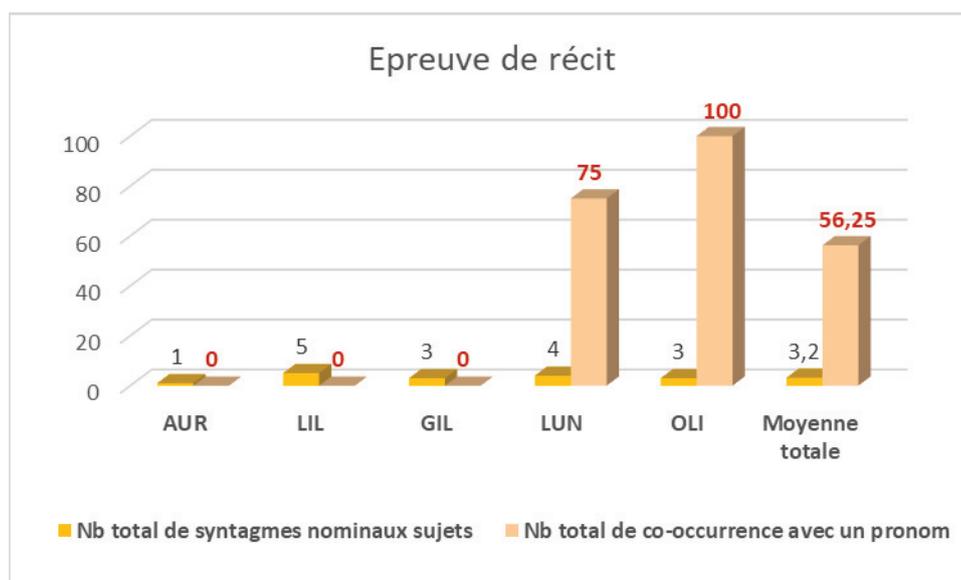


Figure 9 : Nombre de cooccurrences du SN avec un pronom (Gp monolingues)

Le graphique ci-dessus (figure 9) montre que les sujets LUN (75%) et OLI (100%) sont ceux qui ont utilisé le plus de cooccurrences pendant le récit. Le nombre total de cooccurrences de syntagmes nominaux employés avec un pronom-sujet est supérieur à celui du groupe des bilingues, avec une moyenne de 1,8.

Tableau 10 : Test de Fisher (présence de cooccurrences du pronom-sujet)

	Nb de co-occurrences du pronom-sujet	Nb d'absences de co-occurrences du pronom-sujet
Bilingues	0	9
Monolingues	16	10

Le test de Fisher affiche une valeur de **0,0014** ce qui prouve que le test est **significatif**.

4.5. L'utilisation de la négation

Le graphique ci-après expose les performances du groupe des enfants bilingues à l'épreuve de production d'énoncés que nous avons créé sur un total de 10 items.

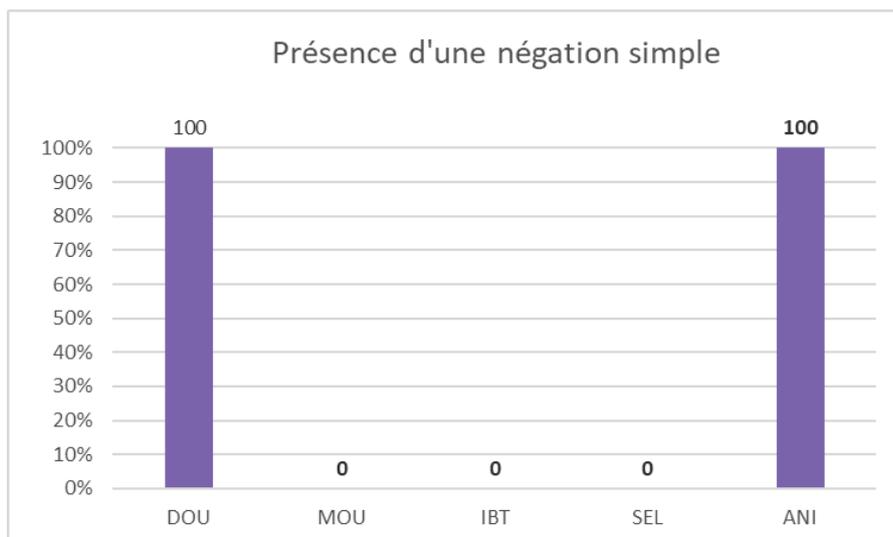


Figure 10 : Utilisation de la négation simple (Gp bilingues)

Les enfants ANI et DOU sont ceux qui utilisent préférentiellement la négation simple (à **100%**), sans la particule « ne ». SEL, MOU et IBT ont recours à une négation discontinue de type « ne...pas ».

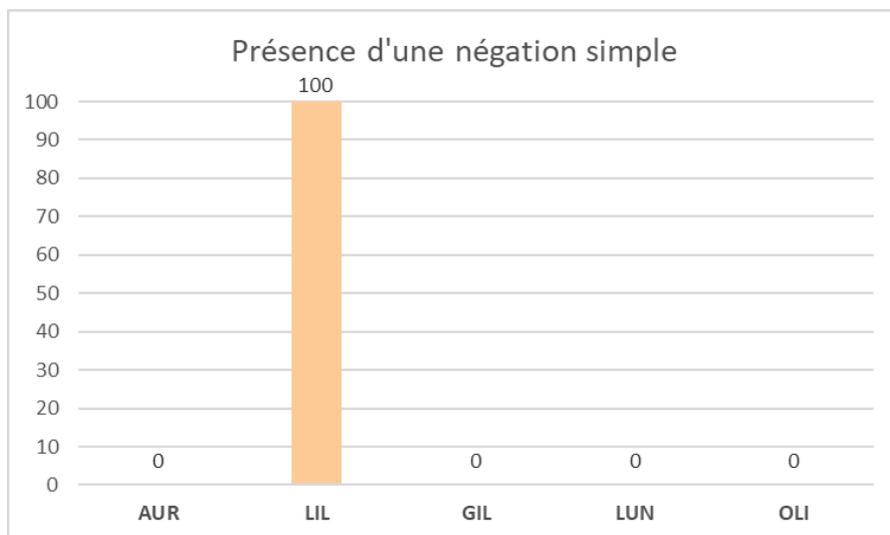


Figure 11 : Utilisation de la négation simple (Gp monolingues)

Dans le groupe des enfants monolingues, seul un sujet : LIL, utilise la négation simple dans sa production (**100%**).

Nous avons également créé un exercice de phrases qui a permis d'objectiver les performances concernant le marqueur de la négation, à l'écrit.

Nous avons souhaité illustrer la proportion d'utilisation de la négation discontinue (marqueur du français normé) pour les enfants de chaque groupe et nous avons obtenu les résultats suivants :

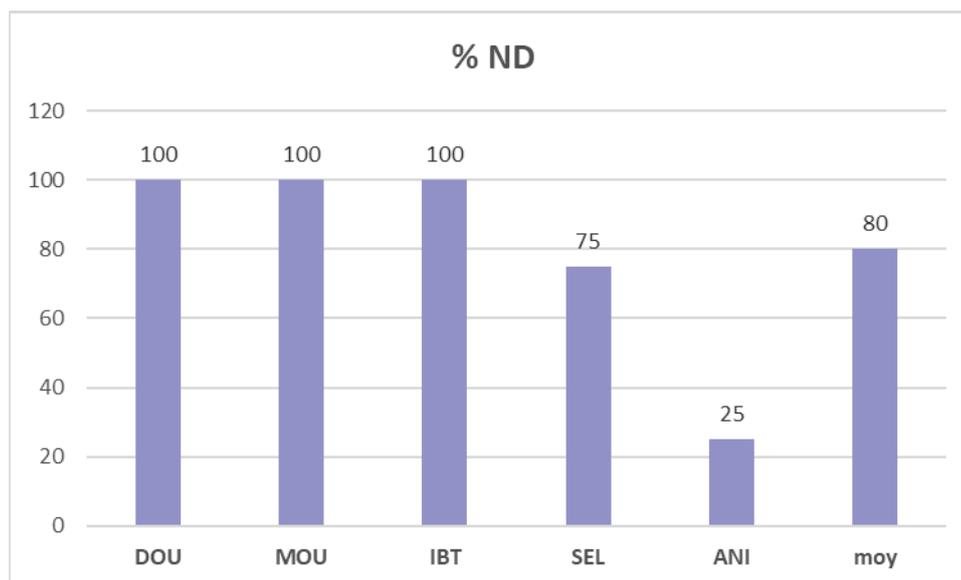


Figure 12 : Pourcentage de négation discontinue (Gp bilingues)

Dans le groupe des bilingues, l'utilisation de la **négation discontinue** est massive (marqueur du français normé), à **80%**, contre **20%** d'emploi de la **négation simple** (marqueur du français spontané), sur un total de 12 phrases. Dans ce groupe, trois participants utilisent la négation discontinue à l'écrit, à **100%**. Les enfants SEL et ANI ont moins recours à ce marqueur du français normé (**75%** et **25%**).

Dans le groupe des monolingues, la **négation discontinue** est utilisée à **77%** et **23%** pour la **négation simple**. Les enfants de ce groupe ont moins recours à la négation du français normé contrairement aux enfants bilingues.

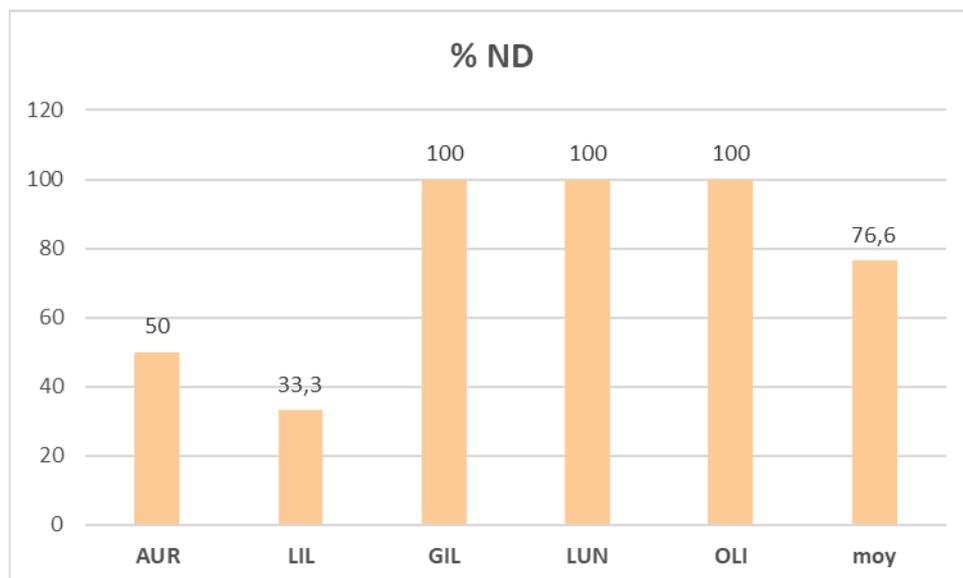


Figure 13 : Pourcentage de négation discontinue (Gp monolingues)

Dans ce groupe, nous observons presque la même proportion avec trois participants qui l'utilise à **100%** et deux autres : AUR et LIL qui emploient moins ce type de procédé (**50%** et **33,3%**).

Tableau 11 : Test de Fisher : Utilisation de la négation discontinue

	Présence d'une négation discontinue	Absence d'une négation discontinue
Bilingues	48	12
Monolingues	46	14

La valeur obtenue au Test de Fisher est égale à **0,824** avec un intervalle de confiance à 95% [0.4959 ; 3.2129] ce qui signifie que le test **n'est pas significatif** puisque le résultat est supérieur 0,05.

En ce qui concerne l'utilisation les marqueurs de co-occurrence du pronom sujet et de l'élision du phonème /l/ dans le pronom « il » : aucun enfant des deux groupes n'a utilisé ce type de phénomène à l'écrit.

4.6. Traitement des données enfant par enfant

Nous avons souhaité observer si les enfants de chaque groupe avaient une utilisation constante des caractéristiques du français spontané/normé. Dès lors que l'enfant utilise plus de 50% des marqueurs du spontané, la case est colorée en bleu. Si l'enfant utilise plus de 50% des marqueurs du français normé, la case est grisée. Les cases vides correspondent aux marqueurs que nous n'avons pas pu objectiver dans cet exercice.

Tableau 12 : Synthèse des résultats par enfant dans le groupe bilingue

	Epreuves à l'oral				Epreuves à l'écrit		
	Elision		Cooccurrence	Négation simple	Elision	Cooccurrence	Négation discontinue
DOU	50%	33%	6,67%	100%	X	X	100%
MOU	30%	11%	6,67%	0%	X	X	100%
IBT	40%	11%	6,67%	0%	X	X	100%
SEL	0%	45%	13,33%	0%	X	X	75%
ANI	50%	0%	13,33%	100%	X	X	25%

Concernant le marqueur d'élision du phonème /l/, les sujets DOU et ANI utilisent une grammaire qui appartient au français spontané (> 50%). Pour la cooccurrence, aucun des sujets n'utilise ce marqueur à l'oral dans plus de 50% des cas. Pour la négation, seuls deux enfants utilisent cette caractéristique, à l'oral (DOU et ANI) et emploient une grammaire du français spontané. En revanche, à l'écrit, les sujets DOU, MOU, IBT et SEL ont recours à ce marqueur négatif à plus de 50% (grammaire du français normé).

Tableau 13 : Synthèse des résultats par enfant dans le groupe monolingue

	Epreuves à l'oral				Epreuves à l'écrit		
	Elision		Cooccurrence	Négation simple	Elision	Cooccurrence	Négation discontinue
AUR	100%	0%	0%	0%	X	X	50%
LIL	100%	18%	0%	100%	X	X	33,3%
GIL	0%	0%	0%	0%	X	X	100%
LUN	100%	55%	75%	0%	X	X	100%
OLI	50%	27%	100%	0%	X	X	100%

Dans le groupe des enfants monolingues, le marqueur d'élision est utilisé à **plus de 50%** par les sujets AUR, LIL, LUN et OLI. Ils ont recours à la grammaire du français spontané. En ce qui concerne l'occurrence du syntagme nominal, les enfants LUN et OLI utilisent préférentiellement le français spontané. Pour la négation à l'oral, LIL est le seul enfant à utiliser un marqueur du spontané. Enfin, les sujets AUR, GIL, LUN et OLI emploient une grammaire du français normé avec la négation à l'écrit.

4.7. Synthèse des résultats

Nous avons pu constater qu'il existe un pourcentage élevé d'élision du phonème /l/ dans le groupe des monolingues (**70%**). Par conséquent, la différence avec le groupe des bilingues est significative, avec un taux d'élision qui s'élève à **34%**. Nous avons pu faire le même constat lors de l'épreuve de récit en images.

Le groupe des bilingues utilise préférentiellement la cooccurrence du syntagme nominal avec un pronom alors qu'elle est totalement absente chez les monolingues (épreuve de répétition d'énoncés).

Pendant l'épreuve de récit en images, le groupe des enfants monolingues produit plus de cooccurrences de ce type avec une moyenne totale de 1,8. Les bilingues ne produisent pas de co-occurrences en spontané.

Lors du passage à l'écrit, nous avons pu constater que les bilingues utilisaient plus souvent la négation discontinue (marqueur du français normé). Alors que les monolingues ont plus fréquemment recours à la négation simple (marqueur du français spontané).

5. Discussion

5.1. Objectifs

Dans notre étude, nous nous sommes interrogée sur l'utilisation des grammaires du français spontané puis du français normé chez des enfants monolingues francophones et des enfants bilingues dont la langue des parents est l'arabe.

Nous avons émis l'hypothèse qu'il existe des différences de performances linguistiques dans l'utilisation des deux grammaires du français, entre ces groupes.

Nous avons prédit que les enfants bilingues n'ayant pas été baignés dans un environnement de français spontané dans la petite enfance, devraient utiliser plus de marqueurs du français normé que les enfants monolingues.

L'objectif était de recueillir puis d'analyser les données issues de chaque groupe en prenant les marqueurs linguistiques qui intéressent notre étude.

En dernier lieu, nous nous sommes intéressée à l'environnement linguistique des enfants bilingues afin de déterminer la nature des interactions langagières intrafamiliales.

5.2. Analyse des résultats

5.2.1. Le phénomène d'élision du phonème /l/ dans le pronom « il »

Nos résultats mettent en évidence une différence significative en ce qui concerne l'élision du phonème /l/ dans le pronom « il » entre les groupes bilingues versus monolingues (**p = 0,00059**). En effet, nous pouvons considérer que cette disparité dans le comportement linguistique est due à notre unique variable : bilinguisme (**34% d'élision**) – monolinguisme (**70% d'élision**) et non au hasard. Nous pouvons déduire que les enfants bilingues utilisent la grammaire du français normé alors que les enfants monolingues ont recours à celle du français spontané et élident ce phonème lorsqu'il est avant une consonne. Ce phénomène objectivé dans une épreuve de « grammaticalité » à l'oral valide notre prédiction.

Nous avons constaté qu'il existe une différence significative entre les groupes monolingues versus bilingues concernant l'élision du phonème /l/ dans le pronom « il ».

Rappelons que le français spontané est une première grammaire acquise par les locuteurs francophones dans la sphère familiale. Le français normé se développe dans un second temps à des âges plus ou moins tardifs et plutôt assimilé à la sphère scolaire. Nos résultats ont montré que les enfants bilingues utilisaient plus de marqueurs du français normé et conservaient la forme pleine du pronom « il », à l'oral. Leur comportement linguistique est potentiellement dû au fait qu'ils appliquent plus « strictement » les marqueurs du français

normé que les monolingues. Chervel, (2011) explique que la norme et les règles du système scolaire ont permis de rétablir la prononciation du /l/ devant une consonne.

En revanche, l'épreuve orale du récit en images n'a pas montré de différence significative concernant l'élision du phonème /l/ dans la mesure où la valeur de p est égale à **1**, donc supérieure à 0,05. Nous pensions que le résultat serait significatif car les enfants bilingues ont également moins eu recours à l'élision que les monolingues, dans cette épreuve.

5.2.2. Le phénomène de cooccurrence du syntagme nominal avec un pronom

La différence entre ces groupes est également significative dans l'épreuve orale du récit en images avec la valeur de p qui est égale à **0,0014**.

En ce qui concerne le phénomène de cooccurrence, nous observons une différence significative ($p = 0,0063$) dans l'épreuve de répétition de phrases, à l'oral.

En ce qui concerne l'épreuve de récit en images les enfants monolingues utilisent plus fréquemment la cooccurrence du syntagme nominal avec un pronom, que les enfants bilingues. Cette cooccurrence est également un marqueur du français spontané. Une nouvelle fois, nous pouvons déduire que les sujets bilingues utilisent préférentiellement des marqueurs du français normé qui consistent à ne pas redoubler le sujet dans la phrase à l'oral. D'après Auger, (1998), le choix entre les variantes de grammaires différentes est influencé par la structure syntaxique et la situation de communication. En effet, ce choix opère en fonction du degré de formalité, du type d'interlocuteurs ou du sujet.

Le récit en images est une situation dans laquelle la production des enfants est plus spontanée. Ils choisissent et adaptent ces variantes à des fins de communication.

Nos résultats montrent que les enfants monolingues produisent plus de cooccurrences dans ce type de tâche, plus « libres ».

D'une manière plus générale, l'étude de Smith, Simoës-Perlant (2014) affirme que dans une épreuve de récit, les résultats du groupe bilingue étaient significativement inférieurs que ceux du groupe monolingue. Les enfants bilingues produisaient plus d'éléments dysyntaxiques (destruction des phrases qui empêche la compréhension) avec une moindre utilisation des morphèmes fonctionnels. Ce constat n'a pas été objectivé dans notre

étude dans la mesure où nos résultats révèlent une situation différente. En effet, l'ensemble du groupe bilingue n'a pas produit de récit dyssyntaxique.

En ce qui concerne l'épreuve de répétition de phrases, le groupe des enfants monolingues n'a pas produit de cooccurrences du syntagme nominal. C'est-à-dire qu'ils n'ont pas inséré de pronom après un syntagme nominal lors de la répétition. Dès lors, nous pouvons déduire que ces enfants produisent des phrases (SN + V) soit un syntagme nominal antéposé au verbe et qu'ils utilisent une structure du français normé.

En revanche, ANI et SEL illustrent un autre phénomène dans la mesure où leur exposition au français a été plus tardive que pour les autres sujets. ANI, enfant bilingue tardif et SEL bilingue, précoce consécutif (*cf. partie II de la théorie*) sont les deux sujets qui ont modifié la plupart des énoncés de l'épreuve de répétition.

Donc, le groupe des bilingues a eu tendance à modifier ou omettre des éléments syntaxiques (tels que les pronoms, flexions verbales etc.) des énoncés qui ne sont pas encore acquis ou encore trop complexes à reproduire à leur niveau. Ces éléments ne faisant pas encore partie de leur système. Ce constat rejoint les recommandations de Seeff-Gabriel, Chiat & al. (2010) qui préconisent l'utilisation de « tâches d'imitation de phrases » afin d'observer l'emploi de structures syntaxiques et de déterminer si elles sont intégrées dans le système de l'enfant.

En dernier lieu, la présence d'occurrences du syntagme nominal avec un pronom est imputable au fait que les clitiques sont fréquemment utilisés pour doubler le sujet. En effet, ce constat rejoint l'idée de Palasis, (2014) qui propose l'idée que les clitiques ne sont pas une simple répétition mais sont plutôt considérés comme des « marqueurs de personne » résultant d'une « computation morphosyntaxique ».

5.2.3. L'utilisation de la négation

Nos résultats montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes bilingues-monolingues dans l'utilisation de la négation discontinue ($p = 0,824$), à l'épreuve de transformation de phrases à l'écrit. Cette valeur est supérieure à 0,05 et ne prouve pas l'existence d'une significativité entre ces groupes.

D'une manière plus générale, le groupe des enfants bilingues utilise presque systématiquement la négation discontinue dans **80%** des cas, contre **76%** pour le groupe des monolingues.

La synthèse de nos résultats (*cf. partie 4.6, tableau 14*) montre une « distribution complémentaire parfaite ». En effet, certains enfants utilisent une négation simple systématique à l'oral et une négation discontinue systématique à l'écrit (sauf pour l'enfant LIL). Ces données permettent d'observer le fait qu'ils utilisent ces grammaires, dans un contexte particulier : oral versus écrit.

Nous souhaitons développer ces résultats en prenant le cas de l'enfant SEL, bilingue précoce consécutif. D'après le questionnaire parental Beyrouth-Tours, les échanges intrafamiliaux privilégient la langue arabe et le français est réservé au cadre scolaire. SEL a bénéficié d'un apport linguistique du français normé dès son entrée à l'école ce qui lui a permis d'utiliser plus de marqueurs qui appartiennent à cette grammaire. Les données recueillies confirment cette donnée dans la mesure où SEL a eu recours aux marqueurs du français normé dans presque toutes les épreuves orales et écrites, notamment lors de la tâche de transformation de phrases avec une utilisation de la négation discontinue à **75%**. Ce résultat fait écho à l'étude de Van Puijenbroek, (2016) qui constate que « l'enfant bilingue utilise plus la [négation discontinue] que l'enfant monolingue [...] en raison d'une meilleure conscience métalinguistique. » (*cf. partie III, 2,a*). Les enfants bilingues possèdent cette habileté qui leur permet d'utiliser et de réfléchir sur la langue de façon consciente tout en étant capable de justifier la place des éléments dans la phrase. Ils ont conscience du fait que l'emploi de la négation se fait sous une forme binaire.

Les résultats des épreuves orales (grammaticalité, récit en images) et écrites valident la première partie de notre hypothèse et confirment que les enfants bilingues ont plus recours aux caractéristiques du français normé qu'aux marqueurs du français spontané.

5.2.4. Le questionnaire parental Beyrouth-Tours

En dernier lieu, le questionnaire parental Beyrouth-Tours nous a donné la possibilité de mieux cerner l'environnement linguistique de chaque enfant. Nous avons obtenu des résultats qui nous ont permis d'affirmer que l'arabe était bien la langue maternelle du

groupe bilingue. En effet, **60%** de ces enfants ont été en contact avec du français et **100%** avec de l'arabe, avant l'âge de 4 ans.

En ce qui concerne les langues adressées à l'enfant, les moyennes objectivées montrent que les parents utilisent majoritairement la langue arabe pour échanger avec leur enfant (**M = 4**). En revanche, la situation s'inverse dans la fratrie dans la mesure où ils échangent plutôt en français (**M = 2,2**).

Les données recueillies montrent que les enfants bilingues évoluent dans un environnement linguistique en langue arabe et qu'ils n'ont pas ou peu été en contact avec du français spontané, dans la sphère familiale.

Donc, les résultats au questionnaire parental permettent de valider la seconde partie de notre hypothèse qui prédisait que les enfants bilingues n'ayant pas été baignés dans un environnement de français spontané dès la petite enfance devraient utiliser plus de marqueurs du français normé que les enfants monolingues.

Pour conclure, les enfants bilingues n'ont pas bénéficié du même apport linguistique que les monolingues. Les bilingues précoces simultanés de notre cohorte (DOU, MOU, IBT) ont éventuellement pu être en contact précoce avec du français normé (si les parents l'ont utilisé). Dans le cas des enfants bilingues consécutifs voire tardif (SEL et ANI) le premier contact a été probablement plus tardif, après l'entrée à l'école.

5.3. Limites

Tout au long de ce mémoire, nous avons été confrontée à plusieurs difficultés auxquelles nous avons tenté de remédier au mieux.

Dans un premier temps, la batterie d'évaluation du langage oral (ELO) n'a pas été conçue pour permettre d'évaluer spécifiquement les marqueurs qui nous intéressaient. Néanmoins, nous avons adapté l'épreuve de production d'énoncés pour qu'elle puisse répondre à notre hypothèse. Nous avons utilisé des phrases affirmatives à transformer à la forme négative (*cf. partie Matériel*) afin que l'épreuve puisse objectiver l'emploi de la négation à l'oral. Nous avons ainsi pu obtenir une vision globale de l'utilisation de nos trois marqueurs, à l'oral.

Dans un second temps, nous avons créé l'épreuve écrite de transformation de phrases pour objectiver l'emploi de la négation (*cf. partie matériel*) car nous avons manqué d'outils orthophoniques d'évaluation du récit à l'écrit.

De plus, nous avons proposé aux parents de les aider à remplir ce questionnaire mais aucun d'eux n'étaient disponibles pour un éventuel entretien. Nous avons regretté le fait que cette population soit si complexe à saisir et à intéresser. Certains parents ne sachant pas bien écrire le français ont fait remplir certains champs par leur enfant. Il ne s'agit que d'un seul questionnaire pour lequel nous n'avons pas sélectionné les réponses (et qui n'intéressaient pas l'objectif de notre étude).

Enfin, notre échantillon de dix enfants nous a permis de réaliser des analyses statistiques mais qui restent bien limitées. En effet, notre étude aurait éventuellement pu avoir une autre envergure si notre cohorte avait été en plus grand nombre. Par ailleurs, il fut complexe de sélectionner des enfants bilingues puisque nous savons que le bilinguisme recouvre des situations pluridimensionnelles (types, degrés etc.). Néanmoins, notre population nous a paru assez homogène puisque la plupart des enfants étaient bilingues précoces, simultanés.

5.4. Apports & Implications cliniques

Le bilinguisme intéresse le champ orthophonique depuis de nombreuses années. Ce phénomène passionne aussi bien qu'il interroge les thérapeutes, qui ne parviennent pas complètement à en appréhender les phénomènes langagiers. Se confronter à l'altérité nécessite de s'ouvrir à l'autre tant sur les plans linguistiques que culturels.

Nous avons pris conscience qu'il était primordial de se défaire des références, des normes monolingues et « monoculturelles » pour s'intéresser à la particularité de l'enfant bilingue. Il convient de prendre en compte les dimensions socio-culturelles, historiques et linguistiques propres à chaque enfant afin de mieux comprendre ses productions linguistiques.

Notre étude a contribué à montrer qu'il existe de réelles différences dans l'utilisation des marqueurs du français normé entre chaque groupe. Et nous avons objectivé ces différences en les discutant dans une approche diglossique du français. Ainsi, nous avons constaté que dans le cadre et les limites de cette étude, le comportement linguistique diffère entre les

monolingues et les bilingues (précoces, simultanés, consécutifs et tardif). Les enfants bilingues utilisent plus de marqueurs du français normé dans la mesure où ils n'ont pas pu bénéficier d'un apport linguistique suffisant en français spontané.

Cependant, le bilinguisme leur a permis d'organiser des stimuli différents, très tôt, afin de créer deux ensembles cohérents, avec la possibilité d'utiliser la grammaire de la langue à différents degrés dans leurs échanges.

Par ailleurs, l'orthophoniste détient un rôle central de prévention et propose une médiation entre l'enfant, ses parents et la situation de bilinguisme. En effet, la maîtrise de ce phénomène est fondamentale afin de prodiguer les bons conseils aux parents et lutter contre leurs éventuels préjugés. L'objectif est de les encourager à valoriser leur langue maternelle, mais aussi de les rassurer sur les capacités d'apprentissage, de compréhension, d'adaptation de leur enfant.

L'enfant bilingue entre dans la langue française et ce malgré l'apport insuffisant en français spontané surtout si l'on considère qu'il est en capacité de catégoriser les variations de la langue, en fonction des contextes.

Avant d'envisager une prise en charge orthophonique, il est nécessaire pour le thérapeute d'identifier le type de bilinguisme (précoce, simultané, consécutif ou tardif) et d'obtenir des informations sur l'environnement linguistique de l'enfant dès le plus jeune âge. L'objectif est de recueillir des données concernant l'âge du premier contact avec du français normé (en interrogeant les parents sur la lecture ou non d'histoires à la maison, depuis quand ? etc.) Ainsi, la prise en compte de ces quelques facteurs permet d'identifier (en partie) si l'enfant bilingue présente de réels troubles du langage dans les deux langues où s'il s'agit de difficultés liées à l'apprentissage d'une langue seconde.

De plus, la thématique de notre étude nous permet d'affirmer qu'il est nécessaire d'apporter du français normé dès le plus jeune âge aux enfants en situation de bilinguisme. En effet, nous préconisons aux parents de lire des histoires à leur enfant afin de lui donner un exemple de production du français normé. Certains d'entre eux ne maîtrisent que très peu le français et ne savent pas lire. Nous recommandons à ces parents d'utiliser des récits audios diffusés à leur enfant pour qu'il puisse se familiariser avec ce mode de production, différent de la langue maternelle. La proposition d'une « compensation » permet à l'orthophoniste de sensibiliser et replacer les parents en tant qu'acteurs dans les apports linguistiques en français normé auprès de leur enfant. Le choix du livre est également une

étape importante qui peut être orienté par le thérapeute afin de correspondre le mieux possible aux besoins de ces enfants. L'objectif étant d'intégrer cette variante du français au sein de la sphère familiale avant l'entrée à l'école.

D'autant plus que l'enfant bilingue a besoin de cet apport linguistique afin de développer plus précocement les capacités nécessaires à la lecture et à l'entrée dans le langage écrit. L'idée est de faciliter le passage entre la langue maternelle utilisée dans le cercle familial et le français normé enseigné à l'école.

En conclusion, l'orthophoniste est un médiateur qui permet de donner les clés indispensables aux parents quant au développement de ses capacités. De son côté, l'enfant bilingue a besoin d'un milieu familial stimulant sur le plan langagier pour acquérir des compétences nécessaires à une scolarité réussie

CONCLUSION

L'utilisation des marqueurs du français normé et spontané a été notre fil conducteur tout au long de nos recherches. Nous avons observé le comportement linguistique de cinq enfants bilingues précoces simultanés, consécutifs et tardif et cinq enfants monolingues (du CE2 au CM2).

L'objectif était de recueillir et d'analyser les données issues de chaque groupe en prenant les trois phénomènes linguistiques, marqueurs du français spontané : la présence d'une élision du phonème /l/ dans le pronom « il », la cooccurrence du syntagme nominal avec un pronom et l'emploi de la négation. Nous avons discuté les différences de performances entre ces groupes, dans le cadre de la diglossie.

Nous avons fait la prédiction que les enfants bilingues n'ayant pas été baignés dans un environnement de français spontané dans leur petite enfance, devraient utiliser plus de caractéristiques du français normé que les enfants monolingues. Nos résultats ont permis de valider cette hypothèse et sont conformes à ce que nous attendions dans la mesure où des différences significatives entre les groupes ont été objectivées, dans trois épreuves.

Enfin, notre étude a porté sur le bilinguisme (français-arabe) versus monolinguisme et offre un large panel de perspectives d'enrichissements. En effet, il serait intéressant d'utiliser un matériel spécifiquement orthophonique avec les trois marqueurs utilisés dans notre étude et un étalonnage sur des enfants tout-venants monolingues puis bilingues, voire trilingues. Dans le champ de la pathologie, il serait pertinent d'enrichir notre postulat initial en sélectionnant une population d'enfants avec un retard de parole comparée à des enfants bilingues (avec une pathologie du langage). A terme, l'objectif est de mieux cerner le phénomène de bilinguisme en objectivant d'autres résultats potentiellement significatifs. Il serait également judicieux d'analyser le développement langagier de l'enfant qui entre dans du français normé.

De plus, nous avons choisi la langue arabe mais il aurait été possible de poursuivre ces recherches avec une population bilingue anglophone ou hispanique.

D'une manière plus générale, il serait utile de créer un support qui répertorie les phénomènes linguistiques présents dans le langage de l'enfant bilingue afin de permettre aux orthophonistes de s'y référer. L'objectif serait de déceler les comportements linguistiques révélateurs de pathologies du langage et ceux qui font partie du développement classique du langage.

Notre étude soulève une problématique qui mériterait d'être approfondie. En effet, une moindre utilisation des marqueurs du français normé pourrait être le signe d'une méconnaissance de ces caractéristiques ou signaler une éventuelle apparition de troubles du langage.

BIBLIOGRAPHIE

- Barbara, A. B. (2008). Le défi des enfants bilingues.
- Barthet, A. (2011). *L'enfant bilingue présentant des troubles d'acquisition du langage: pistes de réflexion pour la clinique orthophonique* (Doctoral dissertation).
- Bensekhar-Bennabi, M., & Serre, G. (2005). L'univers du bilingue et la réalité des familles bilingues. *Entretiens de la petite enfance*, 17.
- Berthille Pallaud, Marie Savelli. L'oral enfantin. Quelques précautions pour l'évaluer. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, Paris : Publications linguistiques, 2001, 6 (1), 121-135.
- Besse, A. S., Marec-Breton, N., & Demont, E. (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance*, (2), 167-199.
- Bialystok, E. (Ed.). (1991). *Language processing in bilingual children*. Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child development*, 70(3), 636-644.
- Bijeljac-Babic, R. (2000). Chapitre 6. Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce. Dans *L'acquisition du langage. Vol. I: Le langage en émergence. De la naissance à trois ans* (pp. 169-192). Paris: Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.fayol.2000.01.0169.
- BI-SLI. (2007/2010). Récupéré sur <http://www.bi-sli.org/>
- Blanche-Benveniste, C. (1990). Grammaire première et grammaire seconde: l'exemple de en. *Recherches sur le français parlé*, 10, 51-73.
- Blanche-Benveniste, C. (2000). Le français parlé: un regard sur sa syntaxe. *Histoire de la langue française 1945-2000*.
- Blasco-Dulbecco, M. (1999). *Les dislocations en français contemporain: étude syntaxique* (Vol. 1). Honoré Champion.
- Bonnel, B., & Lentin, L. (1985). Apprendre à parler: le rôle de l'école maternelle.
- Boukous, A. (1995). *Société, langues et cultures au Maroc: Enjeux symboliques* (No. 8). Faculté des lettres et des sciences humaines-Rabat.
- Boutan, P. (2008). Chervel André. Histoire de l'enseignement du français du xviiie au xxie siècle. Paris: Retz, 2006.–831 p. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (162), 138-140.
- Caubet, D. (1999). Arabe maghrébin: passage à l'écrit et institutions. *Faits de langues*, 7(13), 235-244.
- Chatar-Moumni, N. (2008). Quelques aspects du fonctionnement de la négation en arabe marocain. *La linguistique*, 44(2), 81-98.

- Cherrel, A. (2011). Mise en regard: enseignement français et élèves étrangers 1900-1940. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, (46), 145-159.
- Chesnet, L. &. (2016). *Novlex*. Récupéré sur <http://novlex.org>
- Couëtoux-Jungman, F., Wendland, J., Aidane, É., Rabain, D., Plaza, M., & Lécuyer, R. (2010). Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance. *Devenir*, 22(4), 293-307.
- Coveney, A. (1997). L'approche variationniste et la description de la grammaire du français: le cas des interrogatives. *Langue française*, 88-100.
- Dalgalian, G. (2000). *Enfances plurilingues: témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Editions L'Harmattan.
- De Heredia-Deprez, C. (1977). Le bilinguisme chez l'enfant. *La linguistique*, 13(Fasc. 2), 109-130.
- De Marneffe, M. C., Grimm, S., Arnon, I., Kirby, S., & Bresnan, J. (2012). A statistical model of the grammatical choices in child production of dative sentences. *Language and Cognitive Processes*, 27(1), 25-61.
- Demont, E. (2001). Contribution de l'apprentissage précoce d'une deuxième langue au développement de la conscience linguistique et à l'apprentissage de la lecture. *International journal of psychology*, 36(4), 274-285.
- Denni-Krichel, N. (s.d.). Bilinguisme précoce, avantage ou handicap? *Actes du 6e congrès européen du CPLOL*. Récupéré sur http://www.orthophonistes.fr/article_orthophonie_1770_congres-de-berlin.htm
- Djebali, A. (2005). Les pronoms liés en arabe classique sont-ils des clitiques. *Revue des Étudiants en Linguistique du Québec (RELQ)*, 1.
- Dubois, J., Giacomo, M., & Guespin, L. (1999). Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, coll.« *Expression*», Paris: Larousse-Bordas.
- El Kassas, D., & Kahane, S. (2004). Modélisation de l'ordre des mots en arabe standard. In *Atelier sur le traitement automatique de la langue arabe, JEP-TALN-RECITAL* (p. 6) Modélisation de l'ordre des mots en arabe standard.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *word*, 15(2), 325-340.
- Gabriel, O. (2017). Parler deux langues est-il un atout ou un handicap pour les enfants? *20 minutes*.
- Gadet, F. (1997). La variation, plus qu'une écume. *Langue française*, 5-18.
- Gerrig, R. J. (1995). Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study.
- Gharbia, A. B. (2011). Les schémas de phrase en arabe et en français. *Syntaxe et sémantique*, (1), 49-72.
- Ghimenton, A. (2008). *Acquisition plurilingue chez un jeune enfant de Vénétie: étude de la fréquence d'usage des langues et des indices pragmatiques lors des interactions familiales* (Doctoral dissertation, Université Stendhal-Grenoble III).

- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme: vivre avec deux langues. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 7, 15-41.
- Hagège, C. (2005). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob .
- Hamers, J. F., Blanc, M., & Blanc, M. H. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge University Press.
- INSEE. (2012). Education et maîtrise de la langue .
- Jisa, H. (2004). Growing into academic French. *Language development across childhood and adolescence*, 135-162.
- Khamis-Dakwar, R., Froud, K., & Gordon, P. (2012). Acquiring diglossia: mutual influences of formal and colloquial Arabic on children's grammaticality judgments. *Journal of child language*, 39(1), 61-89.
- Kohl, M., Beauquier-Maccotta, B., Bourgeois, M., Clouard, C., Donde, S., Mosser, A., ... & Robel, L. (2008). Bilinguisme et troubles du langage chez l'enfant: étude rétrospective. *La psychiatrie de l'enfant*, 51(2), 577-595.
- Lambrecht, K. (1981). *Topic, antitopic and verb agreement in non-standard French*. John Benjamins Publishing.
- Lefèbvre, F. (2008). Orthophonie et bilinguisme: comment penser la prise en charge orthophonique? *mémoire d'orthophonie*.
- Lebrun J, Martinez E, Le bilinguisme, P. C. L. E. (2013).
- Lentin, L. (1971). Recherche sur l'acquisition des structures syntaxiques chez l'enfant entre 3 et 7 ans. *Etudes de linguistique appliquée*, 4, 7.
- Lentin, L. (1990). *La dépendance de l'écrit par rapport à l'oral: paramètre fondamental de la première acquisition du langage*. na.
- Lété, B. S.-C. (2009-2010). *Manulex* . Récupéré sur <http://www.manulex.org>
- Marian, V., Spivey, M., & Hirsch, J. (2003). Shared and separate systems in bilingual language processing: Converging evidence from eyetracking and brain imaging. *Brain and language*, 86(1), 70-82.
- Massot, B. (2010). Le patron diglossique de variation grammaticale en français. *Langue française*, (4), 87-106.
- Matthey, M. (2014). Le concept de diglossie est-il périmé?.
- Meziane, R. S., & MacLeod, A. A. (2017). L'acquisition de la phonologie en français langue seconde: le profil phonologique d'enfants allophones en maternelle. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 20(2), 1-17.
- Nantes, V. (2011). Il y a bilinguisme et bilinguisme. Représentations du bilinguisme dans un échantillon d'enseignants de la région grenobloise.

- Palasis, K., & Faure, R. (2014, September). Grammatical and interpretive constraints on the development of wh-questions in L1 French. In *The Romance Turn VI*.
- Palasis, K. (2010). Syntaxe générative et acquisition: le sujet dans le développement du système linguistique du jeune enfant.
- Palasis, K. (2011). Français spontané et français normé: bien plus que deux variétés d'un même français. Implications acquisitionnelles et didactiques. *Variétés, variations & formes du français*.
- Palasis, K. (2013). The case for diglossia: Describing the emergence of two grammars in the early acquisition of Metropolitan French. *Journal of French Language Studies*, 23(1), Special Issue
- Palasis, K. (2014, March). Etude morphosyntaxique des pronoms sujets à partir d'un corpus de maternelle. In *Du sujet et de son absence dans les langues* (pp. à paraître). Peter Lang.
- Puijenbroek, Y. C. (2016). Le parcours d'acquisition de la négation chez les enfants monolingues et bilingues.
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of child language*, 29(2), 417-447.
- 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*, (3), 58-65.
- Schmitt, C., & Simoës-Perlant, A. (2014). L'évaluation du langage oral chez les enfants bilingues au moyen d'exalang 5-8.
- Soutet, O. (1995). *Linguistique*. Paris : PUF.
- Stoffel, H., & Véronique, D. (2003). L'acquisition de la négation en français par des adultes arabophones. *Marges Linguistiques*, 5(1), 242-252.
- Strömqvist, S. (2003). Language acquisition in early childhood. In G. Rickheit, T. Herrmann & W. Deutsch (Eds.), *Psycholinguistics. An international handbook* (pp.790-801). Berlin : Walter de Gruyter.
- Tabouret-Keller, A. (2006). à propos de la notion de diglossie. *Langage et société*, (4), 109-128.
- Taine-Cheikh, C. (1999). Topicalisation, thématisation et anaphore en arabe.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Zablit, C., & Trudeau, N. (2008). Le vocabulaire chez les jeunes enfants Libanais Arabophones, francophones et bilingues. *Glossa*, 103, 36-52.
- Zribi-Hertz, A. (2006). 'Français standard et francilien commun : conséquences du phénomène diglossique pour la description et l'enseignement du français. Actes du colloque de Linguistique de l'université d'Okayama (Japon). Récupéré sur www.soc.nii.ac.jp/sjllf/archives/taikai/2006a/2006a.conference.hertz.pdf

Zribi-Hertz, A. (2011). Pour un modèle diglossique de description du français: quelques implications théoriques, didactiques et méthodologiques. *Journal of French Language Studies*, 21(2), 231-256.

Zribi-Hertz, A. (2013). De la notion de grammaire standard dans une optique diglossique du français. *Journal of French Language Studies*, 23(1), 59-85.

GLOSSAIRE

français spontané : Système linguistique activé en situation informelle.

français normé : Système linguistique activé en situation formelle.

Langage : Il s'agit d'un processus inné de tous les êtres humains qui recouvre les fonctions de comprendre et d'exprimer des concepts et des états.

Langue : Fait social, naturel de l'être humain qui permet aux hommes d'une même communauté de se comprendre malgré les variations individuelles des énoncés (la parole).

Monolinguisme: le terme *monolingue* s'applique à des individus ou des populations qui ne parlent qu'une seule langue, par opposition à *bilingue* ou *plurilingue*.

Bilinguisme : **1.** D'une manière générale, le bilinguisme est la situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux ou les situations, deux langues différentes. C'est le cas le plus courant du plurilinguisme. **2.** Dans les pays où vivent ensemble des communautés de langues différentes, le bilinguisme est l'ensemble des problèmes linguistiques, psychologiques et sociaux qui se posent aux locuteurs conduits à utiliser, dans une partie de leurs communications, une langue ou un parler qui n'est pas accepté à l'extérieur, et, dans une autre partie, la langue officielle ou la langue communément acceptée.

Diglossie : En sociolinguistique, il s'agit de l'état dans lequel se trouvent deux variétés linguistiques coexistant sur un territoire donné et ayant, pour des motifs historiques et politiques, des statuts et des fonctions sociales distinctes, l'une étant représentée comme supérieure et l'autre inférieure au sein de la population. Les deux variétés peuvent être des dialectes d'une même langue ou bien appartenir à deux langues différentes.

Variation grammaticale : Elle appartient à l'approche variationniste. Il s'agit de la variation entre deux, ou plus de deux, formes linguistiques (« variantes ») qui ont des distributions sociales différentes et qui, ne changent pas le sens d'un mot ou d'un énoncé.

Variation diaphasique : Une même personne quel que soit son statut social ou son milieu professionnel, peut s'exprimer différemment selon la situation de communication dans laquelle elle se trouve : selon le contexte, l'âge ou le type d'interlocuteurs (à l'oral ou à l'écrit).

ANNEXES

Annexe I : Note d'information destinée aux parents

IMPORTANT

Note d'information à l'attention des parents des élèves des classes de **CE2, CM1, CM2** de
l'école Marcel Pagnol
Année scolaire : 2017-2018

Dans le cadre du Master 2 d'orthophonie et du projet de mémoire de fin d'études, les classes de **CE2, CM1 et CM2** ont été choisies pour faire l'objet d'une étude scientifique sur le bilinguisme et ses modalités d'acquisition.

Ce document a pour but de vous informer des modalités de cette étude et de solliciter **votre autorisation** en tant que responsable légal de l'un des enfants concernés.

L'étude scientifique envisagée porte sur **des compétences morphosyntaxiques** d'enfants francophones comparées à celles d'enfants arabophones.

La classe de votre enfant a été choisie car elle correspond à la tranche recherchée.

Le but de cette étude est de faire passer quelques **tests orthophoniques** afin d'identifier le mode de fonctionnement syntaxique de chaque enfant. Les données recueillies resteront **ANONYMES** et feront l'objet d'une **analyse** dans le cadre de mon mémoire de fin d'études.

Enfin cette étude porte uniquement sur la structure des phrases produites par les enfants et **aucun jugement de valeur** ne sera effectué, à aucun moment, sur le contenu des productions des enfants.

Pour participer ?

Il suffit de lire, remplir le questionnaire parental mis à votre disposition ci-joint et de le retourner à l'école le plus rapidement possible.

Je vous remercie vivement de votre attention et de votre coopération.

ACHKIR Ilhem
Etudiante en 5^{ème} année d'orthophonie
NICE

Annexe II : Questionnaire parental Beyrouth-Tours

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

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

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

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

1. Informations générales sur l'enfant :

- **Date de naissance :** _____
- **Lieu de naissance :** _____
- **Si le lieu de naissance est différent du pays de résidence actuelle, précisez la date d'arrivée dans le pays de résidence :** _____
- **Sexe (à entourer) :** MASCULIN ou FEMININ
- **Ordre de naissance (à entourer) :** 1^{er} 2 3 4 5 6
- **Fratricie :**

Ordre de naissance	Date de naissance	Prénoms (frères/sœurs)	Sexe
1 ^{er}			
2			
3			
4			
5			

2. Histoire du développement de l'enfant :

- Y'a-t-il eu des complications durant votre grossesse/accouchement :
OUI - **NON**
- Si OUI, précisez : _____
- Quel était le poids de votre enfant à la naissance ? _____
- A quel âge votre enfant a commencé à marcher ? _____
- A quel âge votre enfant a produit son premier mot ? _____
- Est-ce-que votre enfant combine des mots entre eux pour former des phrases courtes? (Ex : « *encore lait* », « *encore eau* »)
OUI - **NON**

- A quel âge ? _____
- Avez-vous une quelconque inquiétude vis-à-vis du langage de votre enfant ?

OUI - **NON**

Si OUI, précisez : _____

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

Si OUI, précisez : _____

- Est-ce que votre enfant a ou a eu :
 - Des rhumes fréquents : **OUI** - **NON**
 - Des pertes auditives : **OUI** - **NON**
 - Des allergies : **OUI** - **NON**
 - Des otites fréquentes : **OUI** - **NON**

Si OUI, **combien d'otites** a eu votre enfant sur sa dernière année ?

1 2 3 4 5

- Pose de diabolos : **OUI** - **NON**

- Autre (précisez) : _____

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

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

Score /4
Arabe
Français
Autre

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

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

3. Langues utilisées avec et par l'enfant :

- Principal proche e.g mère, père, grands-parents. Quel est votre lien de parenté avec l'enfant ? _____

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

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

OUI

-

NON

Si OUI, précisez son lien avec l'enfant ici _____
Et complétez le tableau ci-après :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Informations sur **la mère** de l'enfant :

- Dans quel pays (ou région) est-elle née ? _____
- Exerce-t-elle une profession actuellement ? **OUI** - **NON**
Si OUI, laquelle ? _____

Où l'exerce-t-elle ? _____

Scolarité :

		Nombre d'années	Précisions
Ecole primaire	OUI - NON		
Ecole supérieure	OUI - NON		
Université	OUI - NON		

Formation professionnelle	OUI - NON		
----------------------------------	-----------	--	--

Informations sur **le père** de l'enfant :

- Dans quel pays (ou région) est-il né ? _____
- Exerce-t-il une profession actuellement ? _____
- Si oui, laquelle ? _____

Scolarité :

		Nombre d'années	Précisions
Ecole primaire	OUI - NON		
Ecole supérieure	OUI - NON		
Université	OUI - NON		
Formation professionnelle	OUI - NON		

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

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

Questions annexes :

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

Dans quelle langue préférez-vous parler ? _____

6. Difficultés :

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

7. Rapport aux langues :

Que pensez-vous de la langue arabe ? Que pensez-vous de la langue française ? (cases à cocher)

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

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

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

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

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

Annexe III : Cotation du questionnaire parental Beyrouth-Tours

Pour les sections « Histoire du développement de l'enfant » avec la sous-partie qui concerne l'exposition de l'enfant aux langues et les langues utilisées par/avec l'enfant, la cotation se fait sur 4. La légende correspond à : 0 = jamais, 1 = rarement, 2 = parfois, 3 = souvent, 4 = toujours.

Le niveau de langue des parents est coté de 0 à 4 qui correspond à : 0 = Inexistant (maximum quelques mots) ; 1 = Faible (se débrouille difficilement) ; 2 = moyen (se débrouille) ; 3 = Bon (est à l'aise) ; 4 = Excellent (parle couramment)

En ce qui concerne le niveau scolaire de chaque parent, nous avons établi le barème suivant : 0 = Pas de scolarité ; 1 = primaire ; 2 = Brevet ; 3 = CAP ; 4 = Secondaire ; 5 = Baccalauréat ; 6 = Université.

Le niveau des parents dans chaque langue parlée est coté de 0 à 4, soit : 0 = Inexistant (maximum quelques mots) ; 1 = Faible (se débrouille difficilement) ; 2 = Moyen (se débrouille) ; 3 = Bon (est à l'aise) ; 4 = Excellent (parle couramment).

La section qui traite du rapport aux langues et répond à la question « Que pensez-vous de la langue arabe ? française ? », le barème choisi allant de 0 à 4 correspond à : 0 = Jugement très négatif ; 1 = Jugement plutôt négatif ; 2 = Jugement neutre ; 3 = Jugement plutôt positif ; 4 = Jugement très positif.

Concernant la partie sur les voyages dans le pays d'origine, la cotation de 0 à 4 fait référence à : 0 = Jamais ; 1 = Ponctuellement ; 2 = Tous les ans ; 3 = Une fois par an sur un temps égal ou inférieur à 1 mois ; 4 = Une fois par an ou plus, sur un temps égal ou supérieur à 2 mois.

Enfin, la dernière section consacrée à la transmission de la langue et aux valeurs accordées à la culture de cette langue maternelle, la cotation se fait entre 0 et 4 : 0 = Transmission inexistante ; 1 = Etiquetage ponctuel de quelques objets ou situations en arabe sans projet précis ; 2 = Transmission dans le but du maintien ; 3 = Notion d'effort, volonté de transmettre l'arabe dans des situations peu naturelles ; 4 = Vrai projet de transmission, forme naturelle parallèle à une perspective éducative (cours de langue arabe) en présentant des situations-types pour éviter les erreurs de compréhension à cette question (annexe V).

Annexe IV : Exercice de transformation de phrases

Transforme ces phrases affirmatives à la forme négative :

1) Pierre aime le bon chocolat.

.....

2) Ils voulaient aller à la piscine aujourd'hui.

.....

3) Mes amis partent en vacances tous les ans.

.....

4) Les élèves ont aimé cette histoire racontée par la maîtresse.

.....

5) Marwan a joué de la flûte pendant de longues années.

.....

6) Mes cousins avaient adoré jouer à cache-cache.

.....

7) Nous étions partis à six heures du matin.

.....

8) Ils avaient aimé le gâteau à la banane et au chocolat.

.....

9) Nous sommes rentrés très tard de cette soirée.

.....

10) Elle surveillait toujours la maison de ses voisins.

.....

11) Ils avaient prévu un goûter, hier matin.

.....

12) Nous voulions louer une voiture pour cette occasion.

Annexe V : Corpus de réponses des parents sur leur « rapport aux langues »

« *Quelle importance accordez-vous à la transmission de votre langue et culture maternelles ?*
« *Parlez-vous arabe à la maison ?* »
« *Privilégiez-vous certaines activités dans cette langue plutôt que le français ?* »
« *Vos enfants prennent-ils des cours d'arabe ?* »

Cotation 1 : Etiquetage ponctuel de quelques objets ou situations en arabe sans projet précis :

« J'utilise quelques mots en arabe pour lui parler, mélangé à du français »

« Parfois je lui demande de mettre sa [fista]¹ pour aller à l'école et il comprend le mot en arabe que j'ai utilisé »

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

« Je veux qu'il parle un peu arabe pour pouvoir parler avec ses cousins quand je l'emmène dans notre pays »

Cotation 3 : Notion d'effort, volonté de transmettre l'arabe dans des situations peu naturelles :

« A la maison, je lui donne un mot en arabe et s'il ne comprend pas je lui donne la traduction »

Cotation 4 : Construction d'un vrai projet de transmission, forme naturelle parallèle à une perspective éducative (cours de langue arabe)

« Je ne veux pas que notre langue se perde avec les générations. C'est très important de savoir d'où on vient, c'est notre identité ! »

« Je veux que ma fille parle arabe aussi bien que le français donc quand je lui parle dans ma langue (l'arabe) je lui donne la traduction en français comme ça elle a les deux langues dans sa tête »

« La langue berbère se perd et je ne veux pas que mes enfants perdent l'arabe. Je leur parle tous les jours en arabe pour que quand ils seront grands ils n'aient plus besoin de moi pour se débrouiller dans notre pays »

« Je veux que mon fils apprenne l'arabe classique. Il va tous les samedis à l'école arabe pour apprendre. Le français il l'apprend à l'école. »

¹ [fista] = veste, en arabe dialectal (darija)

Annexe VI : L'alphabet arabe en transcription phonétique

Nous avons souhaité utiliser une transcription phonétique en langue latine, (pour les lecteurs non arabophones) généralement entre crochets ([...]) dans notre corpus enfantin.

L'équivalent de la lettre	Transcription	Nom de la lettre	La lettre en arabe
' , ā	' , ā	'alif	ا ء
b	b	bā'	ب
t	t	tā'	ت
Th « anglais de thing »	ṭ	ṭā'	ث
j	ǧ	ǧīm	ج
ḥ guttural aspiré	ḥ	ḥā'	ح
ḥ : La jota espagnole	ḥ	ḥā'	خ
d	d	dāl	د
Th « anglais de then »	ḏ	ḏāl	ذ
r le r roulé	r	rā'	ر
z	z	zāy	ز
s	s	sin	س
ch	š	šin	ش
S emphatique	ṣ	ṣād	ص
d emphatique	ḍ	ḍād	ض
t emphatique	ṭ	ṭā'	ط
z emphatique	ẓ	ẓād	ظ
' guttural	'	'ayn	ع
Le r grasseyé	ġ	ġayn	غ
f	f	fā'	ف
q : uvulaire	q	qāf	ق
k	k	kāf	ك

Annexe VII : Exemple d'échange avec un enfant en arabe dialectal

(Transcription phonétique)

- « Quel âge as-tu ? » (examineur)
- « J'ai 8 ans » (SEL)
- « Tu es en quelle classe ? » (examineur)
- « CE2 » (SEL)
- « Maintenant je vais m'adresser à toi en arabe :

[Ouach ket hadri bi l'arrabiya ?]

Traduction : « Parles-tu arabe ? »

- ***[èhh ken fehem l'arrabiya o ken hader biha]***

Traduction : « Oui je comprends l'arabe et je le parle »

- ***[Jawia min l'Maghrib, Djazhâïhr oula Touness ?]***

Traduction : « De quel pays du Maghreb viens-tu ? »

- ***[Ana min l'Maghrib]***

Traduction : « Je viens du Maroc »

- ***[ChHel handek min khrotek ?]***

Traduction : « Combien as-tu de frères et sœurs ? »

- ***[Handi jouj khrooti. Wahed hando khremsnine o rakhourl hamaiyne]***

Traduction : « J'ai deux frères. Un qui a 5 ans et l'autre qui a 2 ans »

Annexe VIII : Création d'un exercice de production d'énoncés

Exemple 1 : Ici, le garçon court.

Là, le garçon...ne court pas. (Réponse de l'enfant attendue)

Exemple 2 : Ici, la fille porte un collier.

Là, la fille...ne porte pas de collier.

Exemple 3 : Ici, l'éléphant dort.

Là, l'éléphant ... ne dort pas.

ITEM 1 : Ici, le garçon a une casquette.

Là, le garçon ... *n'a pas de casquette.*

ITEM 2 : Ici, il y'a un avion.

Là, il...*n'y a pas d'avion.*

ITEM 3 : Ici, la voiture est cassée.

Là, la voiture ... *n'est pas cassée.*

ITEM 4 : Ici, le vélo est cassé.

Là, le vélo... n'est pas cassé.

ITEM 5 : Ici, Céline est coiffée.

Là, Céline... *n'est pas coiffée.*

ITEM 6 : Ici, la poule a pondu des œufs.

Là, la poule ... *n'a pas pondu des œufs.*

ITEM 7 : Ici, le magasin est fermé.

Là, le magasin... *n'est pas fermé.*

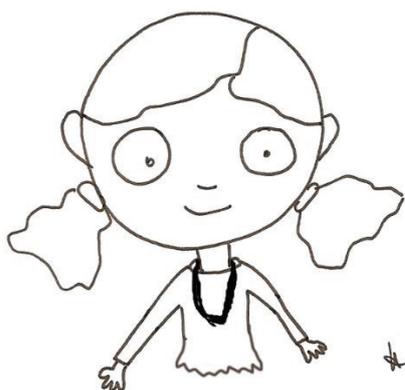
ITEM 8 : Ici, ce sont des filles qui ont un cartable.

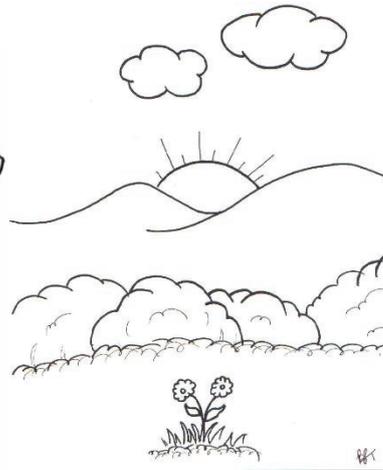
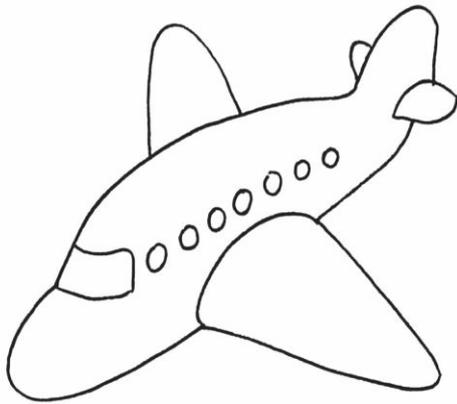
Là, ce sont des filles ... *qui n'ont pas de cartable.*

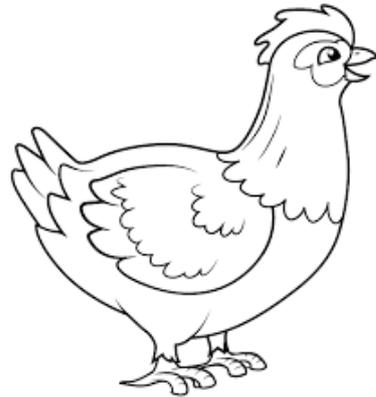
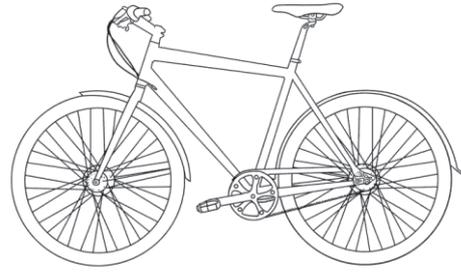
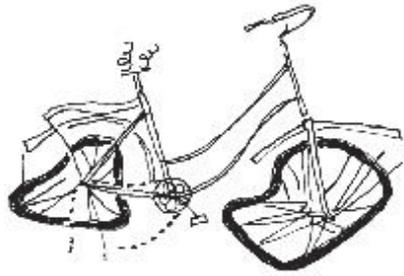
ITEM 9 : Ici, le dragon a deux yeux.

Là, le dragon ... *n'a qu'un œil.*

Annexe IX : Images présentées lors de l'épreuve de production d'énoncés







dory.fr



© Can Stock Photo - csp40646674

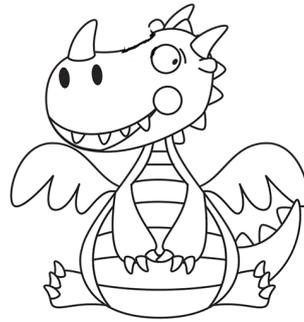
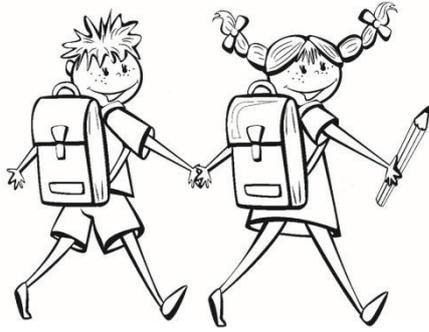


TABLE DES ILLUSTRATIONS

Tableau 1 : Utilisation des marqueurs de la variation	15
Tableau 2 : Les dimensions de la variation	16
Tableau 3 : Utilisation des marqueurs de la négation	19
Tableau 4 : Les différentes réalisations de la négation	20
Tableau 5 : Présentation des participants à l'étude	35
Tableau 6 : Langage adressé à l'enfant dans les 2 langues (Groupe des bilingues).....	50
Tableau 7 : Test de Fisher (Élision du /l/).....	52
Tableau 8 : Test de Fisher (Nb d'occurrences d'élision du /l/ dans le pronom « il ») Récit en images	53
Tableau 9 : Test de Fisher (Co-occurrence du SN/pronom-sujet) : Epreuve orale	55
Tableau 10 : Test de Fisher (présence de cooccurrences du pronom-sujet).....	56
Tableau 12 : Test de Fisher : Utilisation de la négation discontinue	59
Tableau 13 : Synthèse des résultats par enfant dans le groupe bilingue	60
Tableau 14 : Synthèse des résultats par enfant dans le groupe monolingue	60
Figure 1 : Epreuve d'empans de chiffres endroit-envers (BALE).....	49
Figure 2 : Pourcentage d'élision du /l/ du pronom « il », à l'épreuve QQF (ELO).....	51
Figure 3 : Pourcentage d'élision du /l/ du pronom « il », à l'épreuve QQF (ELO).....	51
Figure 4 : Pourcentage d'élision du phonème /l/ dans le pronom « il » (Gp bilingues).....	52
Figure 5 : Pourcentage d'élision du phonème /l/ dans le pronom « il » (Gp monolingues).....	53
Figure 6 : La co-occurrence du syntagme nominal avec un pronom-sujet (Gp bilingues).....	54
Figure 7 : Absence de co-occurrence du syntagme nominal avec un pronom-sujet (Gp monolingues).....	54

Figure 8 : Nombre de co-occurrences du SN avec un pronom (Gp bilingues).....	55
Figure 9 : Nombre de cooccurrences du SN avec un pronom (Gp monolingues).....	56
Figure 10 : Utilisation de la négation simple (Gp bilingues).....	57
Figure 11 : Utilisation de la négation simple (Gp monolingues).....	57
Figure 14 : Pourcentage de négation discontinue (Gp bilingues).....	58
Figure 15 : Pourcentage de négation discontinue (Gp monolingues).....	59

Ilhem ACHKIR

TITRE DU MEMOIRE : Etude des compétences linguistiques à l'oral et à l'écrit chez des enfants du CE2 au CM2 : Comparaison entre des enfants francophones versus non-francophones dans une approche diglossique du français.

98 pages, 73 références bibliographiques

Mémoire d'orthophonie – UNS / Faculté de Médecine - Nice 22 juin 2018

RESUME

L'hypothèse diglossique nous amène à penser que l'enfant monolingue qui évolue dans un environnement francophone développe successivement une grammaire du français spontané puis une grammaire du français normé. De son côté, l'enfant bilingue qui grandit dans un environnement arabophone développe la grammaire du français normé, généralement après l'entrée à l'école.

Notre mémoire de recherche s'attache à comparer l'utilisation de ces grammaires chez des enfants monolingues francophones et des enfants bilingues dont la langue des parents est l'arabe. Notre échantillon est composé de 10 enfants : 5 bilingues (précoce, simultané, consécutif et tardif) et 5 monolingues, entre 8 et 11 ans. L'objectif principal était de recueillir puis d'analyser les données issues de chaque groupe en prenant trois phénomènes linguistiques. Nous leur avons proposé trois épreuves issues de la batterie d'évaluation du langage oral (ELO), une épreuve de récit en images et une tâche écrite. Le questionnaire parental Beyrouth-Tours nous a permis de recueillir des informations sur l'environnement linguistique de ces enfants.

L'analyse statistique a objectivé des différences significatives entre ces groupes dues à notre unique variable : bilinguisme-monolinguisme. De plus, les résultats de notre étude sont majoritairement significatifs et objectivent une différence dans l'utilisation de ces grammaires entre les deux groupes. Ces données correspondent à nos attentes et révèlent que les enfants bilingues utilisent plus fréquemment les marqueurs du français normé que les enfants monolingues.

Les enfants bilingues arabophones n'ayant pas bénéficié d'un apport suffisant en français spontané pourraient faire l'objet d'un suivi et d'une analyse fine concernant leur développement langagier.

MOTS-CLES

Bilinguisme, monolinguisme, diglossie, français spontané, français normé, grammaire, variation.

ABSTRACT

The diglossic hypothesis leads us to think that the monolingual child who evolves in a francophone environment successively develops a grammar of spontaneous French and then a grammar of normed French. As for him, the bilingual child who grew up in an Arabic-speaking environment develops the grammar of normalized French, usually after entering school.

Our research focuses on comparing the use of these grammars in French-speaking monolingual children and bilingual children whose parent's language is Arabic. Our sample is composed of 10 children: 5 of them are bilingual (early, simultaneous, consecutive and late) and 5 are monolingual, between 8 and 11 years old. The main objective was to collect and analyze the data from each group by taking three linguistic phenomena. We proposed them three tests from the Oral Language Assessment Battery (ELO), a storytelling challenge and a written task. The parental questionnaire Beirut-Tours enabled us to collect information on the linguistic environment of these children. Statistical analysis has shown significant differences between these groups due to our unique variable: bilingualism-monolingualism. In addition, the results of our study are mostly significant and show a difference in the use of these grammars between the two groups. These data correspond to our expectations and reveal that bilingual children use markers of standardized French more frequently than monolingual children. Arabic-speaking bilingual children who have not received sufficient spontaneous French could be monitored and analyzed in detail for their language development.

Directeur DE MEMOIRE :

Patricia MALQUARTI

Co-Directeur DE MEMOIRE :

Katerina PALASIS