



HAL
open science

Acquisition du français chez des enfants d'origine algérienne en contexte d'immigration et à travers différents bilinguismes

Djenat Guimane

► **To cite this version:**

Djenat Guimane. Acquisition du français chez des enfants d'origine algérienne en contexte d'immigration et à travers différents bilinguismes. Médecine humaine et pathologie. 2019. dumas-02180019

HAL Id: dumas-02180019

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02180019>

Submitted on 11 Jul 2019

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.

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

Présenté et soutenu le 13 juin 2019 par

GUIMANE Djenat

Né(e) le 3 mai 1991

**ACQUISITION DU FRANÇAIS CHEZ DES ENFANTS D'ORIGINE
ALGÉRIENNE EN CONTEXTE D'IMMIGRATION ET A TRAVERS
DIFFERENTS BILINGUISMES**

Directeur de Mémoire : **TYNE Henry,**

Maître de conférences en langages et identités

Co-directeur(s) de Mémoire : **PAYNE Magali,**

Orthophoniste

Nice

2019

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mes directrice et directeur de mémoire, Mme PAYNE Magali et M. TYNE Henry pour m'avoir accompagnée tout au long de ce mémoire.

Votre disponibilité et votre bienveillance au cours de ces mois ainsi que vos conseils avisés n'ont fait qu'accentuer ma détermination à mener à bien ce projet. L'intérêt et l'enthousiasme que vous avez témoignés, pour le sujet m'a poussée à le traiter de la manière de la plus exhaustive qu'il me soit possible de faire.

Une reconnaissance toute particulière à Mme Payne pour m'avoir facilité plusieurs des démarches que j'ai dû entreprendre pendant cette étude, notamment pour m'avoir aidé à me procurer l'ELAL d'Avicenne (pour lequel je remercie également le professeur Philippe ROBERT) mais également pour avoir tempéré certains moments de doutes.

Je remercie également mes maîtres de stage qui m'ont formée, transmis et m'ont permis de modeler ma future pratique orthophonique. Une pensée particulière pour Jeremie PELAZZA qui m'a permis de percevoir ce métier sous d'autres prismes et un grand merci pour les rires qui ont jalonné ces journées de stage.

Une pensée tendre et un grand merci à tous les enfants, plein d'entrain et d'indulgence à mon égard, qui ont participé à cette étude, que ce soit au CREF, au centre Salam de la grande mosquée de Perpignan ou chez Smahane. Je remercie également leurs parents qui m'ont fait confiance. Je dois également le bon déroulement de mes passations à de nombreuses personnes, parmi elles : Belinda, Khalid, Smahane, Sanaa, Imen ainsi que toutes les « *mouaalimates* » qui m'ont si bien accueillie, et ont témoigné tant de bienveillance et de chaleur à mon égard.

Un merci des plus sincères à Ilhem (et indirectement à Youssef) qui m'a accompagnée tout au long de ces mois, qui a supporté tous mes accès de stress, ces longues heures au téléphone, ... Merci de m'avoir aiguillée et de m'avoir apporté ta réflexion et ta perspicacité dans maintes situations. Tu es et resteras l'une de mes plus belles rencontres.

Une pensée émue pour les amis que je me suis faits à l'IGPEPM à Paris, Aygul, Méghane, Sandrine, Maxime, Julia, etc. ainsi qu'à mes professeures Emma Corcos, Claudine Protat et Nelly Dutillet.

Une tendresse et une reconnaissance sans réserve pour mes camarades niçoises, merci à vous d'avoir égayé mes cinq années ici et les avoir rendues plus légères quand j'en ressentais le besoin.

Une pensée pour les miens et pour ma famille de part et d'autre des rives de la Méditerranée ... un immense merci et une tendresse empreinte d'émotion pour Zohra, Nena, Rabia et Houari, vous qui avez grandement participé à celle que je suis aujourd'hui.

Enfin, une pensée pour les quatre étoiles qui ont guidé ma vie ... mon amour incommensurable et ma gratitude vous sont éternels.

SOMMAIRE

Sommaire	4
Introduction.....	6
Partie théorique	7
Chapitre 1 Bilinguismes et immigration	8
1 Immigration et bilinguisme	8
1.1 Immigration maghrébine en France	8
1.2 Le bilinguisme : notion multiple	8
2 Apports cognitifs du bilinguisme	9
2.1 Bilinguisme et fonctions exécutives.....	9
2.2 Bilinguisme et bilingualité	10
3 Usage et représentation des deux langues au sein des familles en contexte d’immigration	10
3.1 Evolution de l’usage de l’arabe chez les familles d’origine maghrébine.....	10
3.2 Facteurs pouvant expliquer l’usage des deux langues et leur évolution	11
Chapitre 2 Intérférences langagières entre le français et l’arabe	13
1 Le code-switching ou alternance codique	13
2 Intérférences phonologiques	13
2.1 Intérférences vocaliques (annexe IV).....	13
2.2 Intérférences consonantiques	14
3 Intérférences morphosyntaxiques	15
Chapitre 3 Intérêts orthophoniques et implications cliniques.....	17
1 Modalités de prise en charge en situation de bilinguisme	17
1.1 Pratiques de l’orthophoniste recommandées.....	17
1.2 Evaluation orthophonique en situation de bilinguisme	17
2 Une prise en charge pluridisciplinaire	18
3 Prévention de troubles langagiers et accompagnement parental	19
Partie pratique	20
1 Problématique & Objectifs	21
2 Matériel & Méthode	22
2.1 Sujets	22
2.1.1 Critères d’inclusion.....	22
2.1.2 Critères d’exclusion	22
2.2 Matériel	23

2.2.1	Evaluation du langage oral en français	23
2.2.2	Evaluation du langage oral dans la langue maternelle – l’ELAL d’Avicenne	25
2.2.3	Questionnaire parental Beyrouth-Tours.....	28
2.3	Méthode.....	30
2.3.1	Le recrutement	30
2.3.2	Les conditions de passation	30
3	Stratégie d’analyse des résultats.....	31
4	Résultats.....	32
4.1	Evaluation du langage oral.....	32
4.1.1	Evaluation du langage oral en français	32
4.1.2	Evaluation du langage oral en arabe	33
4.2	Evaluation du degré d’incidence des performances en arabe sur les performances en français	34
4.3	Analyse du questionnaire parental Beyrouth-Tours.....	34
	DISCUSSION.....	36
	Bibliographie.....	46
	Annexes.....	52

INTRODUCTION

La communauté algérienne constitue la communauté issue de l'immigration la plus importante, actuellement en France. La présence de certains français d'origine algérienne s'étend sur quatre générations. Le passé commun entre les deux pays ainsi que l'ancienneté de l'installation de la diaspora algérienne en France, présentent des répercussions au niveau de la transmission intergénérationnelle de leur langue d'origine, le dialecte algérien. Certains d'entre eux considèrent de ce fait, avoir deux langues maternelles : le français et l'arabe.

Dans le cadre de notre étude, nous nous intéresserons au bilinguisme et à ses apports pour ensuite le spécifier au bilinguisme franco-arabe en contexte migratoire. L'appartenance du français et de l'arabe à deux familles de langue différente donnent lieu à des phénomènes linguistiques caractéristiques et nombreux notamment lors de l'apprentissage du français par un arabophone. La particularité et la multiplicité du bilinguisme s'étendent également au champ du soin, nous tenterons ainsi de l'aborder sous ce prisme-là et plus particulièrement sous le prisme de l'orthophonie.

Notre mémoire de recherche s'intéresse aux compétences linguistiques dans les deux langues, de jeunes enfants issus de l'immigration algérienne, âgés de 6 à 10 ans. L'objectif primaire est de faire un état des lieux de leur niveau de langage oral, en arabe et en français. Secondairement, nous tenterons de mettre en évidence une corrélation entre le niveau de langage oral arabe et le niveau de langage oral français, en partant du postulat que l'acquisition et la maîtrise de la langue maternelle facilite l'apprentissage de la langue dite seconde. En effet, la langue maternelle en contexte d'immigration représente un socle culturel, identitaire et psychique. Pour ce, nous comparerons deux groupes de sujets : des enfants bilingues additifs présentant un quasi-équilibre entre l'arabe et le français, et des enfants bilingues soustractifs ayant développé des compétences inégales entre les deux langues notamment au profit de la langue de l'école, le français. Afin de mettre en exergue les variables pouvant expliquer un bilinguisme additif, nous étudierons l'environnement linguistique de chaque sujet et essaierons d'en extraire les facteurs à l'origine de ce type de bilinguisme.

Nous décrirons notre démarche méthodologique en présentant la population étudiée (enfants bilingues additifs vs. enfants bilingues soustractifs) et le protocole d'expérimentation choisi (recueil de données orales en français et en arabe, et de variables environnementales linguistiques).

« ... la langue française est notre butin de guerre. »

Kateb Yacine

PARTIE THÉORIQUE

CHAPITRE 1

BILINGUISMES ET IMMIGRATION

1 Immigration et bilinguisme

1.1 Immigration maghrébine en France

Suite à la Seconde Guerre Mondiale et notamment, durant les « Trente Glorieuses » de nombreux travailleurs immigrés ont été amenés à participer à la croissance et à la reconstruction de la France ; parmi eux, des travailleurs d'origine tunisienne, algérienne et marocaine provenant des anciennes colonies de l'empire colonial français.

Certaines langues comme l'italien ou le polonais et dont les locuteurs sont issus des premières vagues d'immigration en France ont progressivement été moins en moins pratiquées alors que d'autres langues comme les dialectes arabes maghrébins ont perduré (Filion, 2010). Le nombre d'arabophones en France reste à ce jour imprécis mais tend à être estimé à 3 millions (Barontini, 2007). Les pratiques des dialectes arabes maghrébins différent de l'arabe classique, constituent la véritable langue maternelle de la majorité des maghrébins arabophones vivant en France (Pinon, 2013 ; Filion, 2009).

1.2 Le bilinguisme : notion multiple

Le bilinguisme défini par Hagège implique « que l'on sache parler, comprendre, lire et écrire deux langues avec la même aisance » (Hagège, 2005). Mais cette définition du bilinguisme équilibré ne concerne qu'une infime partie de la population ; c'est en effet une notion beaucoup plus complexe, plurifactorielle et relative, mettant en jeu l'histoire du locuteur, son quotidien et le statut qu'il attribue à chacune des deux langues (Rezzoug, Plaën, Bensekhar-Bennabi, & Moro, 2007a). Les deux langues sont complémentaires voire « symbiotiques » dans le meilleur des cas et aléatoirement usitées selon le locuteur, l'interlocuteur ou le contexte (Hélot, 2007) (Billiez, 2007). Le bilinguisme est un processus dynamique mettant en jeu des compétences évolutives et dépendantes de l'âge et, de l'environnement social et géographique du sujet (Niklas-Salminen, 2011 ; F.Hamers & Blanc, 1983). Le bilinguisme est multiple, il y a en effet, autant de bilinguismes que de sujets bilingues.

Les différents bilinguismes peuvent dépendre de l'âge d'acquisition et donner lieu aux :
→ **bilinguisme précoce** correspondant à l'exposition et à l'acquisition de deux langues jusqu'à l'âge de 6 ans Ce bilinguisme inclut :

- le bilinguisme précoce dit simultané est associé à un contact avec les deux langues, de la naissance à l'âge de 3 ans et dans l'environnement immédiat de l'enfant (Niklas-Salminen, 2011)
- le bilinguisme précoce dit consécutif implique une introduction de la langue dite seconde dans l'environnement de l'enfant après l'âge de 3 ans, après l'acquisition de sa langue maternelle et qui coïncide généralement avec l'entrée en maternelle (Bertheliet, 2006)

→ **bilinguisme tardif** qui se caractérise par un contact avec la seconde langue après l'âge de 6 ans
 Les bilinguismes peuvent également être dépendants des contexte d'utilisation et contexte individuel social et se décliner en :

→ **bilinguisme additif** alors associé à un réel équilibre entre la langue maternelle et la langue seconde et à des compétences égales dans les deux langues. Ce bilinguisme est dénué de tout conflit culturel ou linguistique (Cummins, 1976 ; Hélot, 2007)

→ **bilinguisme soustractif**, caractéristique des enfants issus de l'immigration et associé à un contact majoritaire à une seule langue, souvent au profit de la langue de l'école. Ce bilinguisme aboutit au développement de compétences inégales entre les deux langues et, à des performances et compétences de la langue maternelle réduites, limitées aux propos concrets et en contexte (Abdelilah-Bauer, 2014a).

De nombreux facteurs macrosociologiques conditionnent l'état de bilingualité (Abdelilah-Bauer, 2014a) de même que parallèlement, le bilinguisme conditionne nos capacités et cérébrales.

2 Apports cognitifs du bilinguisme

2.1 Bilinguisme et fonctions exécutives

Les avantages du bilinguisme sont nombreux notamment au niveau cérébral et ce, quel que soit l'âge. Les nourrissons « bilingues » priorisent l'attention qu'ils peuvent allouer selon différents sources et contextes linguistiques de telle sorte que leur attention soit réinvestie dans des stimuli pertinents à un instant t (Grundy, 2017).

Une plasticité neuronale considérable et caractéristique des locuteurs bilingues leur permet, de traiter la parole en dépit de la provenance multiple des sources, recrutant ainsi des régions frontales et temporales tout comme les locuteurs monolingues ainsi que d'autres régions frontales et sous-corticales supplémentaires (Krizman, Marian, Skoe, & Kraus, 2013 ; Krizman & Marian, 2015)

Le bilinguisme a un impact principalement sur le contrôle de l'attention et particulièrement sur la prise d'informations pertinentes et la mise à jour. Ce contrôle de l'attention, un des aspects les plus centraux de la fonction cognitive tout au long de la vie, constitue une part importante du déclin cognitif avec le vieillissement. Dès lors, toute stimulation de ces systèmes d'attention permet d'une

part, un meilleur traitement et une meilleure mise en lien des informations et constitue d'autre part, un facteur de protection des fonctions cognitives à un âge avancé (Bialystok, Craik, Klein, & Viswanathan, 2004 ; Bialystok, Craik, & Freedman, 2006). Le bilinguisme présente un effet protecteur indéniable contre le déclin lié à l'âge et ce, indépendamment d'autres variables telles que le sexe, le statut socio-économique ou l'immigration (Bak, Nissan, Allerhand, & Deary, 2014). Ce déclin cognitif est même retardé chez les sujets locuteurs illettrés, développant ainsi des symptômes de démence plus tard que chez les sujets monolingues (Atkinson, 2016 ; Mohanty, 1994).

2.2 Bilinguisme et bilingualité

Outre cette plasticité cérébrale, le bilinguisme renforce également le codage de nouvelles informations et l'apprentissage d'autres langues. Une étude menée par Sarah Gray en 2017, a testé l'entraînement d'une langue artificielle appelée *brocanto2* auprès de locuteurs bilingues anglophones-mandarins et des anglophones monolingues. Dès le premier jour d'entraînement, les sujets bilingues ont présenté le schéma d'onde cérébrale appelée P600 et caractéristique du traitement langagier. Les sujets monolingues n'ont affiché ces ondes qu'au bout d'une semaine de formation, mettant ainsi en avant une habileté à apprendre de nouvelles langues, plus prégnante chez les sujets bilingues (GREY, Sanz, Morgan-Short & Ullman, 2017).

Le bilinguisme a incontestablement de nombreux apports mais ces apports, sont-ils réellement perçus en contexte d'immigration ?

3 Usage et représentation des deux langues au sein des familles en contexte d'immigration

3.1 Evolution de l'usage de l'arabe chez les familles d'origine maghrébine

Les dialectes maghrébins figurent parmi les langues de l'immigration les plus parlées et transmises en France, représentant l'héritage linguistique de 3% des adultes vivant en France (Barontini, 2008). Les transmissions linguistiques et intergénérationnelles au sein des familles franco-maghrébines dépendent de divers facteurs tels que l'histoire familiale, migratoire et politique, l'ancienneté de la migration, les représentations liées à la langue arabe, le statut socioprofessionnel des parents, le sexe, etc. de facteurs mettant ainsi en exergue la multiplicité des bilinguismes et, la pluralité des trajectoires et modèles familiaux (Rezzoug, Plaën, Bensekhar-Bennabi, & Moro, 2007b) La « première génération » de l'immigration maghrébine se définissant comme une immigration temporaire avait initialement pour projet de repartir vivre dans les pays d'origine. Ces premiers immigrés se sont retrouvés de fait, non préparés à éduquer leurs enfants dans un cadre socio-culturel qui n'était pas le leur et il s'est imposé à eux, l'idée d'essayer d'apprendre et de faire apprendre tout en transmettant leurs langue et culture d'origine (Zehraoui, 2009). Dès lors, leurs enfants ont appris l'arabe maghrébin dans la sphère familiale soit en contexte non institutionnel et selon une

transmission exclusivement orale. L'usage des deux langues au sein des familles maghrébines diffère.

3.2 Facteurs pouvant expliquer l'usage des deux langues et leur évolution

L'arabe répond majoritairement au jeu, à la complicité et à l'évocation de la famille tandis que le français est assigné aux échanges familiaux et extrafamiliaux (Dabène & Billiez, 1987 ; Bouziri, 2002).

La place de l'enfant dans la fratrie influe également sur son bilinguisme, l'aîné(e) servant souvent d'intermédiaire entre ses parents et les institutions ou l'administration aura tendance à plus utiliser et mieux maîtriser l'arabe, que ses puîné(e)s (Lahire, 1995). Le pays d'origine semble également avoir une influence sur l'usage des deux langues, les parents d'origine marocaine déclarent moins transmettre le français, à la différence de leurs semblables Algériens et Tunisiens (Rachidi, 2011). Afin de comprendre la transmission et l'appropriation des langues au sein des familles immigrées, C. Deprez a dégagé différentes caractéristiques parmi lesquelles, la différence entre le père et la mère dans la communication avec l'enfant (Deprez, 1996). La langue arabe constitue la première langue de socialisation chez les mères maghrébines et elle est d'ailleurs, plus fréquemment usitée au sein des dyades mère-fille que dans les interactions entre mère et fils (Merabti & Dabène, 1991) (Lambert, 2005). Les filles maghrébines vivent mieux leur insertion sociale que les garçons et auront tendance à plus utiliser l'arabe plus qu'eux, ce qui laisse supposer que l'usage de la langue d'origine influe positivement quant à l'insertion sociale (Merabti & Dabène, 1991). Immigrée ou née en France, le rapport de la mère de famille à la migration diffère de celle de son compagnon (Zehraoui, 2009) et dans le cas de familles maghrébines, la mère apparaît comme la gardienne des traditions du foyer en parlant l'arabe tout en se positionnant dans une certaine mobilité avec un investissement pour l'usage du français qu'elle associera à l'instruction et à la promotion socioprofessionnelle (Deprez, 1996). Sa projection sur l'avenir semble intrinsèquement liée au devenir de ses enfants et par conséquent, à la maîtrise du français. Néanmoins, certains parents font le choix linguistique de privilégier la langue dominante du pays d'accueil au détriment de la langue d'origine, éprouvant le désir d'une intégration et d'une ascension sociales dans la société (Child, 1943) et matérialisant ainsi le prestige social de la langue et pouvant aboutir, à un semilinguisme (Hansegard, 1968). En effet, certaines langues et notamment celles pratiquées dans les anciennes colonies françaises, ont été et peuvent demeurer encore dévalorisées par rapport à d'autres langues dans un « marché linguistique » (Bourdieu, 1982). De telles croyances peuvent donner lieu, à terme, au phénomène d'acculturation et indirectement à des modifications de comportements langagiers des parents, notamment quant à ce qui est digne ou pas d'être transmis. Dans certains cas extrêmes, la langue d'origine peut être sujette à l'attrition (Rezzoug et al., 2007b). La situation professionnelle des parents est d'ailleurs un facteur

pouvant expliquer la transmission ou non de la langue d'origine, les parents exerçant des professions dites supérieures, déclarent le plus transmettre le français exclusivement ou conjointement à l'arabe. Une certaine ascension sociale tant dans leur milieu socioprofessionnel que leur lieu de vie, entraîne une prépondérance du français sur l'arabe à la différence des parents maghrébins issus des milieux défavorisés, qui auront tendance à transmettre l'arabe.

Trois types de pratiques langagières ont ainsi été relevées :

- les pratiques affectives : utilisation majoritaire de l'arabe dans le cadre familial
- les pratiques adaptatives : alternance entre le français et l'arabe selon le contexte familial et extrafamilial
- les pratiques unilatérales : l'enfant comprend l'arabe mais s'exprime principalement en français (Bouziri, 2002), associées à des *modalités d'échanges croisées* (Rezzoug et al., 2007b).

La langue d'origine devient fonction du parcours personnel et professionnel des parents et entraîne à divers degrés, une familiarisation avec le français (INSEE, 1999). L'acquisition du français recompose progressivement la langue d'origine des parents, développant des pratiques qui leur sont propres alors dépendantes de l'environnement linguistique (Rachidi, 2011). La langue française constitue l'autre langue maternelle des enfants issus de l'immigration maghrébine et ce, dès le plus jeune âge. Un bilinguisme simultané précoce tend à se développer chez ces enfants, leur production discursive se caractérisant souvent par une alternance codique (Bouziri, 2002).

L'apprentissage d'une seconde langue est naturellement marqué par l'influence et la maîtrise de la langue maternelle, pouvant alors faciliter ou gêner le « transfert » de cette dernière. Cet apprentissage peut se matérialiser par la transposition d'éléments de la langue maternelle vers la langue en cours d'apprentissage et donner lieu à des compétences linguistiques « malmenées » entre les deux langues (Vogel, 1995). Ce stade que l'on nomme, l'interlangue, va se caractériser par des transpositions de l'arabe au français d'ordre phonétique, morphosyntaxique ainsi qu'au code-switching.

CHAPITRE 2

INTÉRFÉRENCES LANGAGIERES ENTRE LE FRANÇAIS ET L'ARABE

1 Le code-switching ou alternance codique

Le code-switching, phénomène caractéristique des locuteurs bilingues, correspond à la juxtaposition dans le même échange, de segments appartenant à 2 systèmes linguistiques. Longtemps décrié, ce phénomène est considéré aujourd'hui comme un signe de richesse communicationnelle et de compétence langagière, permettant d'avoir une vue d'ensemble des compétences langagières du locuteur. Le code-switching ne serait pas spécifique qu'aux langues mais concernerait également, le style et le registre langagiers, ce serait un comportement naturel dont le locuteur lui-même peut ne pas être conscient, au cours de sa production (Romaine, 1989).

Les bilingues ont fréquemment recours au code-switching pour des raisons pragmatiques (Grosjean, 1995 ; Deravi, 2007), l'introduction d'une deuxième langue au cours de l'échange peut être soumise à différents facteurs comme le besoin ou le prestige de la langue (Romaine, 1989). Le code-switching peut ainsi prendre la forme d'interférences notamment dans le cas des bilinguismes non équilibrés, sous la forme d'introduction de la langue dominante dans la langue faible, en raison d'un défaut d'accès au lexique (Grosjean, 2010). Libres de toutes contraintes syntaxiques, les mots isolés semblent être les éléments les sujets au code-switching (Poplack, 1980). Le code-switching est un phénomène influencé par différents facteurs :

→ internes comme la compétence du bilingue et les langues elles-mêmes (Romaine, 1989)

→ externes comme les interlocuteurs, le sujet de conversation (Grosjean, 2010) et l'environnement.

Outre ces facteurs internes et externes, le code-switching sera également soumis à différentes contraintes, sociales et grammaticales (Romaine, 1989).

2 Interférences phonologiques

2.1 Interférences vocaliques (annexe IV)

L'acquisition du système phonétique et phonologique français par des locuteurs arabophones entraîne certaines confusions, l'arabe et le français n'ayant pas la même parenté linguistique. Certains phonèmes existent dans une langue mais pas dans l'autre et d'autres peuvent différer dans leur mode et point d'articulation (Maume, 1973). Les trois voyelles du système phonétique arabe /i/a/ou/ vont servir de base sur laquelle l'apprenant arabophone va s'appuyer pour pallier l'absence de voyelles « françaises » dans son phonétisme arabe (Chiss, 2009), telles que les voyelles /u/e/ (Bastide, 1980) (Hasanat, 2007). Le système phonétique arabe marqué par l'absence de voyelles nasales (Bastide, 54), engendre fréquemment des difficultés tant au niveau de l'articulation que des

distinctions entre elles, et avec leurs correspondantes orales (Bastide, 1980 ; Houyel, 2010). La production des voyelles nasales chez les arabophones se fera alors dans certains cas, avec la restitution de l'appendice consonantique /n/ ou avec la réduction à la voyelle orale simple de base (Maume, 1973). Les difficultés que présentent les arabophones à distinguer les différentes voyelles nasales sont d'autant plus importantes quand elles se retrouvent dans une même séquence (Houyel, 2010) et cela se répercute sur la compréhension de leurs interlocuteurs, notamment avec des confusions entre les termes « *on/en, quand/qu'on, ...* » (Maume, 1973).

Parmi les différences répertoriées entre les langues arabe et françaises, et pouvant donner lieu à des confusions, il y a l'accentuation de la syllabe initiale des mots commençant par une voyelle. En français, les syllabes initiales ne sont pas accentuées or en arabe, un mot commençant par une voyelle, se voit accentué d'un coup de glotte ou « *hamza* », c'est un phénomène propre à la langue arabe. Un tel phénomène est fréquemment transposé au français et donne lieu à des aphèreses de la voyelle initiale, ainsi des mots comme /accident/ ou /effacer/ seront respectivement prononcés /ksidan/, ksida/ et /fasi/. Outre l'aphèrese en début de mot, un tel phénomène peut également s'opérer à l'intérieur d'un mot, notamment quand ce dernier est plurisyllabique (Bastide, 1980).

2.2 Interférences consonantiques

A la différence du français, les règles phonotactiques de l'arabe admettent le groupement de 2 consonnes maximum. De ce fait, les locuteurs arabophones se retrouvant face à des mots français, auront tendance à introduire des voyelles « briseuses » du groupe consonantique (Hasanat, 2007 ; Houyel, 2010). Les interférences phonétiques faites par les apprenants arabophones se caractérisent par des altérations du timbre des voyelles françaises ainsi que des assimilations leur donnant alors une sonorité plus lourde et plus voilée (Nissabouri, 1994).

Le système consonantique français sera plus complet que le système consonantique au niveau des consonnes antérieurs (1 bilabiale sonore et 1 labiodentale sourde) mais sera inversement plus pauvre concernant les phonèmes postérieurs (1 vélaire), alors que l'arabe en compte 6 (Bastide, 1980). Le système consonantique arabe possède deux /r/, le « r roulé » ou vibrante et le « gain » (annexe IV), qui est l'équivalent du « r français » et que les locuteurs arabophones utiliseront rarement, lui préférant le « r roulé » (Maume, 1973). L'opposition entre consonnes sourdes et sonores présentes dans le système phonétique français reste méconnue aux yeux des apprenants arabophones, notamment les oppositions /f/ - /v/ et /b/ - /p/. Les phonèmes /p/ et /v/ seront alors suppléés par leurs correspondants sonores, présents dans le système phonétique arabe (Bastide, 1980). En arabe, le phonème /p/ existe mais en tant qu'allophone du phonème /b/, conditionné par l'environnement phonétique. De ce fait, un apprenant arabophone devra être plus rigoureux afin de prendre

conscience de l'opposition entre /p/ et /b/, phonémique et signifiante en français mais phonétique et insignifiante en arabe (Hasanat, 2007).

Les confusions que présentent les locuteurs arabophones en français vont également se manifester dans la gestion des liaisons entre articles et noms, et précisément à travers la segmentation des noms commençant par des voyelles et qui vont donner « *le narbre* » pour « *l'arbre* » (Houyel, 2010). L'acquisition d'un nouveau système linguistique peut se faire par équivalence ou surgénéralisation de la langue première vers la langue seconde, faute de modèle équivalent ou quand les modalités de la langue seconde sont omises.

3 Interférences morphosyntaxiques

Outre les différences phonologiques propres à chaque langue, le locuteur en situation d'apprentissage d'une langue seconde, se retrouve également confronté à différents changements dont la notion arbitraire du genre, inhérente à toutes les langues. Le genre des noms de l'arabe chez les locuteurs arabophones aura tendance à influencer leurs équivalents en français (Ben Amor Ben Hamida, 2009). L'accord du verbe en français sera également source de confusions pour des locuteurs arabophones. En arabe, le verbe s'accorde en genre seulement quand le sujet est post-posé au verbe, dans le cas contraire, le verbe se conduit comme une épithète, s'accordant alors en genre et en nombre (Houyel, 2010). La concordance des temps, n'existant pas en arabe, posera également quelques difficultés aux arabophones qui auront tendance à tout mettre au présent (Houyel, 2010). Certains verbes transitifs directs en arabe, ne le sont pas en français et inversement. La notion arbitraire de la transitivité peut être source de méprises, d'autant plus accentuées par l'emploi des pronoms, notamment ceux de la 3^e personne dont les formes relativement similaires, entraîneront des confusions entre les COD et les COI (Houyel, 2010).

Conscients que les articles sont nécessaires en français contrairement à leur langue maternelle, les apprenants les arabophones auront tendance à surgénéraliser en l'insérant automatiquement et ce, même à travers l'article partitif (Houyel, 2010). Autre source de confusion, l'accord du déterminant « tout » dont l'équivalent en arabe ne s'accorde en genre et en nombre avec le nom qui le suit, seulement s'il lui est postposé et si ce nom, est déterminé.

Les pronoms français posent des difficultés aux apprenants arabophones concernant leur position dans la phrase ou leurs formes. Les confusions quant à la forme sont fréquentes notamment quand les pronoms sont compléments et que le verbe leur étant apposé, est transitif direct ou indirect. En arabe, le pronom garde sa forme de base, s'il est complément et associé à un COD, ou un COI, s'il est relatif ou s'il concerne une reprise pronominale (Houyel, 2010 ; Ben Amor Ben Hamida, 2009). Cette forme immuable aura tendance à être transposé en français, générant ainsi quelques confusions.

Dans le cas des reprises pronominales, les apprenants arabophones ont d'ailleurs tendance postposer les pronoms au verbe comme arabe (Chiss, 2009).

Les confusions pour les apprenants arabophones vont également concerner les prépositions, les adverbes ou certaines formules. Parmi les prépositions, il y a celles imposées par le choix du verbe ou du nom en français, de même que celles exprimant la relation de possession telle que la préposition « de » et qui en arabe sera exprimée par la préposition « pour » (Ben Amor Ben Hamida, 2009).

Les confusions vont également concerner les conjonctions « de, à qui » (Abou, 2011). LA phrase simple arabe s'organise selon l'ordre « GV + GN », différant de l'ordre de la phrase simple française, « GN + GV », un apprenant arabe aura tendance à inverser l'ordre des 2 constituants, transposant la structure syntaxique arabe en français (Chiss, 2009).

La construction des phrases négatives et interrogatives seront également sujettes à des interférences et à des calques de l'arabe au français. La structure de la phrase est quasi immuable en arabe ; dans le cas de la négation, l'adverbe de négation sera antéposé au verbe (*ne pas part* au lieu *de ne part pas*) et pour une interrogation, seul l'adverbe d'interrogation sera ajouté en tête de phrase (Chiss, 2009 ; Bayou, n.d.). Dans le cas phrases négatives, notamment à l'oral, l'adverbe « ne » aura tendance à être omis par imprégnation de tournures familières habituellement utilisées à l'oral en français (Houyel, 2010).

Concernant la coordination, l'arabe se caractérise par une « hyper-juxtaposition des proposition » et ce, à l'intérieur d'une même phrase. De telles tournures peuvent être utilisées par les apprenants arabophones en français, langue qui préférera la subordination et la fréquence des pauses (Houyel, 2010).

La bilinguïté situe le locuteur concerné dans une position de plus en plus commune mais encore délicate à appréhender, notamment sur les plans du soin et de l'éducation.

CHAPITRE 3

INTÉRÊTS ORTHOPHONIQUES ET IMPLICATIONS CLINIQUES

1 Modalités de prise en charge en situation de bilinguisme

1.1 Pratiques de l'orthophoniste recommandées

Les estimations concernant le pourcentage de locuteurs bilingues dans le monde oscillent entre 60% et 75% soit plus de la moitié de la population mondiale. De telles pratiques langagières ont naturellement des répercussions sur les prises en charge orthophoniques. Utiliser la langue maternelle en séances faciliterait l'acquisition de la L2 chez des enfants avec troubles du langage, cibler les deux langues en intervention semble donc bénéfique à la prise en charge (Thordardottir, 2010) (Ratner Nan Bernstein, 2006). L'ASHA (American Speech-Language-Hearing Association), la CASLPA (Canadian Association of Speech Language and Audiologists) (Fredman, Cloutier, Ménard, Pell, & Rvachew, 2006) et l'IALP (International Association of Logopedics and Phoniatrics) sont formelles quant à leurs recommandations à propos des patients bilingues suivis en orthophonie et maintiennent que les orthophonistes devraient être compétents dans les deux langues parlées par l'enfant tout en sachant évaluer et intervenir dans la langue dite minoritaire. Une telle démarche sous-entend également une compréhension de la variabilité culturelle et ses répercussions sur le développement global et langagier de l'enfant (Fredman et al., 2006). L'IALP insiste sur le fait qu'il est nécessaire de promouvoir la langue maternelle tout en aidant à acquérir la L2 dite majoritaire.

L'évaluation de l'enfant va ainsi porter sur les compétences de l'enfant mais aussi sur les contextes communicatifs du quotidien afin de mettre en avant les différents types de gains qui seraient les plus fonctionnels (Rezzoug et al., 2007a ; Thordardottir, 2010)

1.2 Evaluation orthophonique en situation de bilinguisme

Les recommandations n'étant pas toujours réalisables au quotidien, l'évaluation orthophonique peut se faire avec l'aide d'un interprète afin de quantifier les troubles de l'enfant dans la langue maternelle alors mis en lien avec l'évaluation faite en français (Wallon & Rezzoug, 2008).

Outre les compétences de l'orthophoniste dans la langue maternelle de son patient, il y a également les batteries d'évaluation. Les outils d'évaluation langagière selon des normes bilingues sont à ce jour peu nombreuses, entraînant de ce fait des difficultés de diagnostic et à long terme, des risques de sur ou sous-identification des troubles chez l'enfant bilingue (D. L. M. Bedore & Peña, 2008 ; L. M. Bedore, Peña, Gillam, & Ho, 2010). Il existe actuellement l'ELAL d'Avicenne soit le premier outil transculturel disponible en France et se distinguant des autres batteries d'évaluation, par la prise en

compte des enfants de migrants (Bossuroy, Baubet, Taïeb, & Moro, 2015 ; Moro et al., 2018). L'exercice orthophonique en contexte de bilinguisme nécessite une décentration professionnelle et culturelle de même qu'il semble devoir être inclus dans une pratique pluridisciplinaire.

2 Une prise en charge pluridisciplinaire

La prise en charge d'un patient bilingue met en exergue l'altérité, la diversité et la différence culturelles, la particularité, du patient ... tant d'aspects qui font de lui une entité multiple et nécessitent l'intervention de différents professionnels (pédopsychiatres, orthophonistes, psychomotriciens, éducateurs, ...).

La présence de troubles langagiers multifactorielle rend l'évaluation pédopsychiatrique judicieuse dans le but d'affiner le diagnostic et d'éliminer tout éventuel trouble plus global (Di Meo, Sanson, Bossuroy, Rezzoug, & Rakotomalala, 2014). En effet, la proportion d'enfants présentant des troubles envahissants du développement est deux fois plus forte chez les enfants bilingues que les enfants monolingues.

Le bilinguisme en tant que tel ne semble pas être à l'origine de tels troubles, ont été mis en avant le contexte d'immigration et le déracinement vécus comme douloureux par la famille et particulièrement par les parents, notamment en contexte d'immigration récente (Kohl et al., 2008). Il semble alors important que la prise en charge pluridisciplinaire prenne en considération les difficultés psychologiques faisant suite au parcours migratoire de la famille, son évolution sociale, ... et qui à terme, fragilisent la structure familiale et peuvent se traduire par des troubles langagiers chez les enfants. Les troubles psychopathologiques seuls représentent 56% des cas et l'association d'un trouble psychopathologique et d'un trouble instrumental représentent 23% des sujets bilingues primo-arrivants (Di Meo et al., 2014). Les enfants de migrants seraient plus sujets à une « vulnérabilité psychologique » devant se construire sur un « nécessaire clivage entre le monde lié à la culture familiale et le monde du dehors » (Baubet & Moro, 2000). Cette fragilité peut se manifester de différentes façons et notamment, à travers le mutisme extrafamilial pour lequel les enfants de migrants présenteraient quatre fois plus de risques que les enfants natifs monolingues (Elizur & Perednik, 2003).

Toutes ces caractéristiques pouvant être associés aux enjeux de réorganisations identitaires et être liés au statut d'immigrés (Uzé & Bonneau, 2004) sont du ressort de l'orthophoniste entre autres, notamment à travers la prévention et l'accompagnement parental.

3 Prévention de troubles langagiers et accompagnement parental

Les idées reçues concernant le bilinguisme sont nombreuses notamment en matière d'éducation parentale. Chez un enfant d'âge pré-scolaire, il est conseillé aux parents de parler leur langue maternelle qu'ils maîtrisent, notamment en contexte d'immigration. Le modèle ainsi proposé à l'enfant n'en sera que meilleur et proposant un lexique riche et diversifié, une syntaxe pertinente mais surtout des échanges fluides et naturels (Cummins, 1981 ; 2000 ; Paradis, 2011). La maîtrise de la langue maternelle engendre des facilités à apprendre une langue seconde voire l'obtention de meilleurs résultats scolaires notamment en écriture et en lecture (Cummins, 1981 ; 2000) ; Collier & Thomas, 1997 ; Paradis, 2011).

Si l'enfant doit être exposée à sa langue maternelle, cette exposition doit néanmoins se caractériser par sa fréquence et sa durée afin d'être effective. En effet, 30% du temps doit être « alloué » à une deuxième langue afin que l'enfant puisse s'en servir et communiquer ; 40% supplémentaires sont nécessaires pour que les compétences de l'enfant bilingue soient égales aux compétences d'un enfant monolingue, dans une des deux langues (Thordardottir, 2011 ; 2015). Parmi les considérations pratiques à transmettre aux parents, le modèle 1 langue – 1 parent a longtemps été prônée, cette façon de procéder semble néanmoins difficilement applicable au quotidien (Abdelilah-Bauer, 2014b). L'accompagnement parental proposé en traitement orthophonique se doit d'être pragmatique et le plus écologique possible. Dans le cas de retards de langage, il est important de rassurer les parents en précisant que le bilinguisme n'est pas une cause de retard langagier et de rassurer les apports sociaux et cognitifs du bilinguisme (Cummins, 1981 ; 2000 ; Collier & Thomas, 1997 ; Goldstein, 2006 ; Paradis, 2011). Aucune étude n'a démontré que le monolinguisme limitait ou évitait un retard. Les troubles langagiers présents dans une langue le seront dans la deuxième langue, or limiter l'enfant à la langue de l'école revient à limiter ses interactions sociales avec les membres de sa famille ou de sa communauté (Scola, 2015).

Face à un patient bilingue et ses parents, l'accompagnement parental n'est pas anodin et la prise en charge se doit de rassurer et d'informer les parents afin de mettre à mal tous les mythes concernant le bilinguisme tout en leur proposant des stratégies applicables au quotidien (lecture, télévision, jeux, chansons, ...) et ce, dans la langue maternelle.

PARTIE PRATIQUE

1 Problématique & Objectifs

Bien qu'il fût longtemps décrié, le bilinguisme est depuis quelques années perçu sous le prisme de ses apports métalinguistique, cognitif et cérébral. Cette qualité qui concerne aujourd'hui plus de la moitié de la population mondiale dépend de plusieurs facteurs parmi lesquels nous retrouvons le parcours migratoire et le contexte socio-économique. Dans un contexte d'immigration, le bilinguisme prend une tout autre dimension avec la langue d'origine dite minoritaire et la langue du pays d'accueil, de fait majoritaire. Outre l'aspect purement langagier, la transmission et l'acquisition de la langue maternelle font écho à des aspects de l'ordre de l'intime tels que l'identité et le psychisme du locuteur bilingue. La langue maternelle apparaît ici comme une « fondation » à partir de laquelle on peut ériger « un mur » renvoyant à la langue du pays d'émigration.

Cette conception du bilinguisme nous a alors amenés à penser que l'enfant bilingue additif, se caractérisant par des compétences égales dans les langues maternelle et seconde, présente un meilleur niveau de langage oral dans la langue seconde qu'un enfant bilingue soustractif pour qui, la langue seconde sera prédominante sur la langue maternelle alors moins investie. En effet, nous partons du postulat que dans le cas de bilinguisme et particulièrement dans le cas des enfants issus de l'immigration, la langue maternelle constitue un socle linguistique pour les nouvelles acquisitions linguistiques et scolaires dans la langue seconde.

En transmettant leur langue d'origine à leurs enfants, les parents consolident à travers elle, leurs affects, leurs représentations culturelles, les liens transgénérationnels, etc. prévenant ainsi d'éventuels troubles langagiers, troubles des apprentissages ou fragilités identitaires.

Notre étude propose de comparer le niveau de langage oral en français et en arabe, chez des enfants bilingues additifs et des enfants bilingues soustractifs voire passifs.

Nous émettons l'hypothèse qu'il existe des différences de performances linguistiques orales en français, significativement corrélées aux performances linguistiques orales en arabe.

Nous faisons ainsi la prédiction que les enfants bilingues additifs présentent un meilleur niveau de langage oral en français que les enfants bilingues soustractifs.

Notre objectif primaire, est de faire un état des lieux des performances en langage oral, français et arabe, chez des enfants bilingues franco-arabes d'origine algérienne.

Nos objectifs secondaires consistent d'une part à mettre en avant que les enfants bilingues équilibrés/additifs ont un meilleur niveau de langage oral en français que les enfants bilingues soustractifs et d'autre part, mettre en exergue certains facteurs pouvant expliquer un bilinguisme équilibré.

2 Matériel & Méthode

2.1 Sujets

Nous avons choisi un échantillon de 11 enfants d'origine algérienne et âgés de 6 à 10 ans.

Notre cohorte a pu être divisée en deux groupes distincts et plus ou moins homogènes, suite aux scores obtenus par chacun des sujets en arabe et en français.

	Bilingues additifs					Bilingues soustractifs					
sujet	Ram	Marw	Salsa	Fird	Ami	Moha.a	Ime	Mal	Abdelb	Loub	Houar
sexe	M	F	F	F	F	M	F	M	M	F	F
âge	7ans3	8ans7	10ans5	6ans	6ans10	7ans10	8ans6	6ans5	6ans3	9ans11	8ans6

Tableau 1 : Présentation des sujets de l'étude

Tous les enfants de l'étude nés et scolarisés en France, sont généralement issus de familles arrivées récemment en France. Seuls 2 sujets sont issus de la troisième génération d'immigrés algériens. Le recrutement des sujets a mis en évidence qu'il y avait « autant de bilinguismes que de bilingues » car il a été en effet, difficile de constituer deux groupes homogènes et respectivement associés aux bilinguismes, additif et soustractif.

Dans notre étude, les bilinguismes additifs et soustractifs ont respectivement été associés aux :

- bilinguisme précoce dit simultané, caractéristique de 5 enfants pour qui l'introduction du français dans leur environnement, s'est faite à l'entrée à la maternelle
- bilinguisme précoce dit consécutif, caractéristique de 6 enfants qui ont été exposés à l'arabe et au français dès leur naissance

2.1.1 Critères d'inclusion

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

- avoir grandi dans un milieu bilingue (additif ou soustractif)
- être d'origine algérienne
- avoir des parents qui parlent le dialecte algérien
- être scolarisé en France
- avoir entre 6 et 10 ans

2.1.2 Critères d'exclusion

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

- Un trouble du développement diagnostiqué pouvant impacter l'utilisation du langage et les interactions entre parents et enfants, de type : déficience, autisme, épilepsie, polyhandicap ou syndromes génétiques

- être suivi en orthophonie
- avoir un des parents ayant une langue maternelle autre que l'arabe (couple mixte)
- la présence d'une inquiétude des parents sur le niveau de langage de l'enfant
- la présence d'un bilinguisme français + une autre langue

2.2 Matériel

Nous avons utilisé différentes batteries afin d'évaluer le niveau de langage oral en français, parmi elles, la N-EEL et la L2MA. Concernant l'évaluation du langage oral en arabe, nous avons utilisé l'ELAL d'Avicenne.

Enfin, en ce qui concerne la récolte d'informations pouvant nous permettre d'extraire, un profil langagier, nous avons opté pour le questionnaire parental Beyrouth-Tours.

2.2.1 Evaluation du langage oral en français

2.2.1.1 La N-EEL

Dans un premier temps, nous avons utilisé la batterie N-EEL de C.Chevrie-Muller, qui évalue l'ensemble des capacités langagières des enfants de 3 ans et 7 mois jusqu'à 8 ans et 6 mois soit respectivement de la GSM au CE2.

L'idée était d'évaluer certains constituants formels du langage oral tels que la phonologie, le lexique et la morphosyntaxe et ce, sur les versants réceptif et productif.

Notre choix s'est porté sur la N-EEL ; cette batterie ayant été choisie par le groupe de recherche du Centre du langage de l'hôpital Avicenne, à l'origine de la batterie d'évaluation ELAL

Dans un souci de faire un parallèle avec les épreuves du bilan en langue maternelle, seules certaines épreuves de la N-EEL ont été sélectionnées. Parmi elles :

- **L'épreuve de compréhension de lexique** constituée de 47 items pour laquelle l'enfant doit montrer l'image correspondante au mot préalablement donné par l'examineur et ce, à travers plusieurs planches. Les images concernent des mots concrets, des couleurs, des formes géométriques et des parties du corps
- **L'épreuve de compréhension de mots abstraits** constituée de 12 items et durant laquelle l'enfant doit répondre à des questions posées par l'examineur concernant des personnages sur images pouvant se différencier par leur taille, leur couleur, ainsi que par leur position physique.
- **L'épreuve de compréhension spécifique à la topologie et/ou à l'arithmétique** selon les niveaux et pour laquelle l'enfant doit suivre les indications données par l'examineur :
 - situer et placer un chat par rapport à une chaise

- situer et placer « deux canards qui nagent » dans deux bassins d'eau
 - situer et placer « deux chats assis » par rapport à « un canard qui marche » dans un jardin
 - dénombrer, apparier des animaux et les désigner selon la position cardinale
 - désigner des quantités de jetons situées chacune dans des boîtes
- **L'épreuve de dénomination**, composée de 61 items et pour laquelle l'enfant doit dénommer une partie du corps ou une image, en fonction du nom qui lui aura été préalablement donné. Les mots proposés à l'épreuve sont unisyllabiques et plurisyllabiques.
 - **L'épreuve de vocabulaire**, composée de 47 items et pour laquelle l'enfant doit dénommer des images correspondant à des mots concrets, des couleurs, des formes et des parties du corps
 - **L'épreuve d'expression de « La chute dans la boue »** pour laquelle l'enfant doit faire la narration d'une histoire imagée constituée de 5 images séquentielles que l'examineur lui aura présentées dans l'ordre

Cotation : Nous avons coté toutes les épreuves proposées, en dehors de « La chute dans la boue », 2 points par item correctement produit en nous référant au manuel et protocole de passation du bilan. L'épreuve de « La chute dans la boue » se cote selon 5 degrés allant du stade 1 fort au stade 4, 5 et 6. Pour chaque épreuve, le score obtenu était comparé à l'erreur standard de mesure par rapport à la norme, définissant la pathologie à -2 écart-type.

2.2.1.2 La L2MA

Concernant les sujets âgés de plus de 8 ans et 6 mois, nous avons utilisé la L2MA.

Nous avons porté notre choix sur cette batterie d'évaluation car elle a également été élaborée par C.Chevrie-Muller mais aussi afin de maintenir une certaine continuité avec la N-EEL utilisée avec les sujets de l'étude, plus jeunes.

Le premier niveau, que nous avons utilisé, se présente sous forme de 10 épreuves balayant le langage oral, le langage écrit et la mémoire dans un but de faire le point et d'évaluer les capacités.

En répondant à l'un des critères d'exclusion de l'étude qui était de ne pas inclure tout sujet pris en charge en orthophonie, nous sommes donc partis du postulat que les sujets recrutés dans cette étude ne présentaient aucun trouble langagier, quels qu'ils soient. De ce fait, nous avons estimé suffisant de ne faire passer que le premier niveau lors de nos passations et pour lequel nous n'avons sélectionné que quatre épreuves. Nous avons ainsi fait passer :

- **L'épreuve d'intégration morphosyntaxique** composée de 10 items et pour laquelle l'enfant doit compléter une deuxième phrase en suivant ou en changeant le modèle morphosyntaxique d'une première phrase énoncée.
À défaut de faire passer une épreuve d'histoire semblable à « La chute dans la boue » de la N-EEL et bien qu'elle n'ait pas son « équivalent » dans l'ELAL d'Avicenne, cette épreuve a ainsi été choisie, afin de se faire une idée des aptitudes morphosyntaxiques de l'enfant, en production.
- **L'épreuve de lexique avec une évocation d'antonymes ou de contraire** composée de 10 items et pour laquelle doit compléter des énoncés en donnant l'antonyme des mots proposés. Les mots ainsi attendus peuvent être des substantifs, des verbes ou des adjectifs.
- **L'épreuve de compréhension de consignes complexes** composée de 14 items et pour laquelle, l'enfant doit changer l'emplacement de formes géométriques rangés horizontalement devant lui d'après des consignes préalablement énoncées
- **L'épreuve de vocabulaire** composée de 20 items et pour laquelle, l'enfant doit dénommer 15 images et 5 parties du corps désignées par l'examineur sur lui-même

Cotation : Nous avons coté 1 point par item correctement produit en nous référant au manuel et au protocole de passation du bilan. Pour chaque épreuve, le score obtenu était comparé à l'erreur standard de mesure par rapport à la norme, définissant la pathologie à -2 écart-type.

2.2.2 Evaluation du langage oral dans la langue maternelle – l'ELAL d'Avicenne

Dans un second et dernier temps, nous avons utilisé la batterie ELAL d'Avicenne, nous permettant d'avoir un aperçu des connaissances en arabe. Les notions ciblées par l'outil, précocement acquises, constituent d'une part, les notions transmises par la famille proche dans la sphère privée, et d'autre part, le socle minimal des acquisitions futures, notamment en français.

Ainsi l'ELAL d'Avicenne contribue à donner une représentation du langage, dans la langue première parlée dans la famille et conduit à avoir une représentation plus fine du développement bilingue en repérant une éventuelle dominance d'une langue par rapport à l'autre. Il permet d'avoir accès à d'autres compétences que celles transmises par l'école. Nous nous sommes principalement basés sur les résultats obtenus aux épreuves de l'ELAL d'Avicenne afin de déterminer à quel type de bilinguisme, correspondait chacun des sujets. En effet, nous étions partis du postulat que tous les enfants de l'étude nés et scolarisés en France étaient de fait, francophones.

Explorant la compréhension et la production selon différentes langues :

- le tamoul parlé au Sri Lanka
- le soninké parlé en Mauritanie
- le malgache
- les trois dialectes maghrébins respectivement parlés en Tunisie, au Maroc et en Algérie,

la batterie ELAL été validée dans chacun des pays évoqués, sur des enfants monolingues.

La passation se fait en langue maternelle et se décline en 10 épreuves :

- **L'épreuve de dénomination des couleurs** en production pour laquelle, l'examineur propose 4 couleurs à identifier à partir d'une planche composée de 10 couleurs. En cas d'erreur de l'enfant, l'examineur peut proposer des items supplémentaires permettant à l'enfant de compenser un éventuel échec à certains items.

La dénomination des couleurs est notée sur 4 points.

- **L'épreuve de désignation des couleurs** en compréhension pour laquelle l'enfant doit identifier et montrer successivement du doigt, 8 couleurs sur la planche, des 10 couleurs que l'examineur aura évoquées.

La désignation des couleurs est notée sur 8 points.

- **L'épreuve de dénombrement** en production pour laquelle, l'enfant doit dénombrer et cardinaliser les animaux représentés sur chacune des 2 planches. L'objectif est de vérifier si l'enfant sait compter jusqu'à 5 minima et s'il est capable, d'aller au-dessus de la dizaine.

Le dénombrement est noté sur 2 points.

- **L'épreuve de qualification d'états et de formes** en compréhension composée de 5 planches présentant 2 images chacune, qui se différencient par leur taille ou leur état. L'enfant doit désigner du doigt, l'image correspondante à l'énoncé de l'examineur parmi les 2 images présentes sur chaque planche. Un item supplémentaire peut être proposé en cas d'erreur.

La qualification d'états et de formes est notée sur 5 points.

- **L'épreuve de localisation spatiale** en production pour laquelle l'enfant doit identifier et dénommer la position d'un objet par rapport à un objet-repère. L'examineur propose ainsi 4 dispositions différentes avec des objets différents.

Ce subtest de la localisation spatiale est noté sur 4 points.

- **L'épreuve de localisation spatiale** en compréhension pour laquelle, l'enfant doit identifier et désigner des occurrences spatiales sur images suite d'après les consignes de l'examineur. Cette épreuve est composée de 4 planches constituées de 4 images représentant chacune 1 relation topologique différente.

Ce subtest de la localisation spatiale est noté sur 4 points.

- **L'épreuve de compréhension d'énoncés simples à thème et prédicat** pour laquelle l'enfant doit comprendre des segments de discours, réduits à un thème et un prédicat. Les 3 planches constituant cette épreuve, présentent chacune 4 situations différentes parmi lesquelles l'enfant doit en désigner 1 devant correspondre à l'énoncé de l'examineur.

La compréhension d'énoncés à thème et prédicat est notée sur 3 points.

- **L'épreuve de lexique sur images** en production, composée de 11 images et pour laquelle l'enfant doit dénommer des objets concrets présentés sur image et censés appartenir au langage quotidien d'un enfant. L'examineur peut proposer une image supplémentaire permettant à l'enfant de compenser un éventuel échec sur les 10 images alors proposées.

Le subtest de production lexicale est noté sur 10 points.

- **L'épreuve de lexique sur objets** en production, composée de 13 objets quotidiens et accessibles que l'enfant doit dénommer. L'examineur peut proposer un objet supplémentaire permettant à l'enfant de compenser un éventuel échec sur les 12 objets alors proposés.

La production sur lexique est notée sur 12 points.

- **L'épreuve de lexique sur images** en compréhension pour laquelle l'enfant doit désigner des objets concrets, à partir des noms évoqués par l'examineur. Les 3 planches constituant cette épreuve, présentent chacune 6 images à partir desquelles l'enfant devra désigner successivement 4 images.

La compréhension de lexique sur images est notée sur 12 points.

- **L'épreuve de production de récit** pour laquelle l'enfant doit narrer une histoire à partir d'une suite séquentielle d'images. Les 4 histoires se présentent sous forme de 4 planches de 4 images successives. Dans cette épreuve, il est attendu de l'enfant qu'il identifie les protagonistes, lie entre eux des événements simples et rende compte de leur déroulement par un récit minimal.

La passation commence par 1 planche qui sert de mise en situation et d'exemple pour que l'enfant comprenne, ce qui est attendu de lui.

Chaque récit étant noté sur 12 points, l'épreuve de production de récit est notée sur 36 points.

La batterie ELAL d'Avicenne n'étant pas standardisée, elle ne comporte de ce fait, ni moyenne, ni déviation standard. Nous nous sommes donc basés sur des scores bruts pour l'analyse et l'interprétations des résultats.

2.2.3 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 I). Ce dernier est issu d'une collaboration entre les universités de Tours et Beyrouth 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. Utilisé dans sa version courte, ce questionnaire s'inspire grandement du questionnaire de l'ALDeQ : l'Alberta Language Development Questionnaire, conçu à partir des travaux de Paradis & al. (2007-2010) afin de distinguer les enfants au développement global typique de ceux au développement atypique (avec troubles du langage). La problématique de notre étude nous a amenée à modifier quelques sections de ce questionnaire, d'après les mémoires d'orthophonie de Martinez, E. & Brun, J. (2013) et plus récemment, d'Achkir, I. (2018). Ainsi, nous avons adapté certaines parties à notre échantillon d'enfants franco-arabes d'origine maghrébine.

Certains éléments ont été ajoutés afin de mieux correspondre à la population étudiée. Il apparaissait nécessaire de conserver la nouvelle configuration ainsi que le barème de cotation, présentés dans les mémoires d'orthophonie cités 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. Nous avons uniquement conservé la rubrique concernant les voyages dans le pays d'origine afin d'accorder plus d'intérêt à l'environnement linguistique dans tous ses aspects. Notons que ce questionnaire a un intérêt thérapeutique puisqu'il permet 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 coté chaque réponse, à l'aide d'une échelle de fréquence.

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

- 1) **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)
- 2) **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.

- 3) **Les langues utilisées dans la sphère familiale (avec et par l'enfant)**, l'idée étant d'obtenir des informations sur les interactions langagières entre l'enfant et la mère, le père, les frères et soeurs ou les autres membres de la famille afin d'évaluer la fréquence d'utilisation de ces langues. Les sections sont divisées en deux parties :

- les langues utilisées par l'adulte, les frères et soeurs etc. pour s'adresser à l'enfant.

- les langues que l'enfant utilise pour communiquer avec ses proches

- 4) **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.

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.

- 5) **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...) ?
- 6) **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.

Ce questionnaire parental nous a délivré de nombreuses informations sur le profil langagier de l'enfant qui évolue dans un environnement bilingue quel que soit son bilinguisme, nous permettant alors d'appréhender les habitudes linguistiques inhérentes à ces familles.

Cet outil a permis de compléter les évaluations purement langagières auxquelles avaient été soumis les sujets de l'étude, en resituant chacun dans une dimension plus globale (cotation du questionnaire annexe II).

2.3 Méthode

2.3.1 Le recrutement

Le recrutement des enfants de notre échantillon s'est fait à Perpignan, après un premier contact avec deux centres dispensant des cours d'arabe classique soient, l'école coranique de la mosquée de Perpignan et le centre culturel, CREF (Centre Râzi d'Enseignement et de Formation).

Ces deux lieux, indépendants l'un de l'autre, ont été expressément choisis en raison d'une probabilité plus grande de trouver des enfants susceptibles d'être bilingues, notamment bilingues additifs (ou équilibrés). Cette tranche de la population bilingue demeure la moins nombreuse et par conséquent, la plus difficile à trouver notamment chez les enfants d'origine algérienne. En effet, parmi les enfants français d'origine algérienne, certains sont issus de la troisième voire quatrième génération d'immigrés, présentant la possibilité d'une pratique de l'arabe moins importante et donnant lieu à un bilinguisme soustractif.

Tenant compte des critères d'inclusion et d'exclusion et de notre requête, les professeurs d'arabe classique ont demandé quels étaient les enfants qui échangeaient quasi exclusivement en arabe dialectal leurs parents, dans la sphère familiale. Les enfants ont ainsi été retenus selon le fait qu'ils se considéraient comme bilingues.

2.3.2 Les conditions de passation

Les passations se sont déroulées, dans les locaux respectifs des deux centres, les jours où étaient dispensés les cours d'arabe soient les mercredi, samedi ou dimanche et ce, durant deux sessions. Les entretiens ont été menés par une étudiante en Master 2 d'orthophonie d'origine algérienne et bilingue, faisant usage d'un code-switching entre le dialecte algérien et l'arabe classique.

Elles ont été précédées d'échanges spontanés en français et en arabe selon les sujets, afin de faire connaissance et d'installer un climat de confiance. Ces échanges bien que succincts ont pu être révélateurs de la bilingualité de certains sujets.

Selon le bilan proposé, les passations ont duré de 30 à 45 minutes et à 2 sessions différentes, respectivement allouées à :

- la N-EEL et la L2MA selon l'âge des sujets pour l'évaluation du langage oral en français
- l'ELAL d'Avicenne pour l'évaluation du langage oral en arabe

La première session de passations concerna l'évaluation du langage oral en français à travers les batteries d'évaluation, la N-EEL ou la L2MA.

Dans le cas des sujets âgés de moins 8 ans et 7 mois, la passation des six épreuves de la N-EEL a duré de 20 à 30 minutes, selon les sujets.

Concernant les sujets ayant plus de 8 ans et 7 mois, seules quatre épreuves de la batterie de la L2MA ont été sélectionnées ; permettant de ce fait des passations plus courtes, durant au plus 20 minutes.

La deuxième session de passations concerna l'évaluation du langage oral en arabe avec la batterie, l'ELAL d'Avicenne.

La passation des 10 épreuves a nécessité au plus 35 minutes selon les sujets et s'est faite d'après l'ordre évoqué précédemment.

Le questionnaire parental du Beyrouth-Tours concernant l'environnement linguistique familial des sujets et censé être mis en lien avec les résultats des bilans de langage oral, a été remis aux parents lors de la première passation afin qu'il le remplisse chez eux, à défaut de ne pas pouvoir le remplir avec eux par manque de synchronisation en termes d'emploi du temps. La plupart nous ont été rendus lors de la deuxième et dernière passation, leur laissant ainsi un intervalle d'une semaine pour le remplir.

Toutes nos passations ont été enregistrées, ce qui nous a permis de compléter notre analyse notamment concernant les épreuves, d'histoire imagée.

Ces passations ont duré 6 demi-journées en raison des différents lieux de passation.

Nous allons à présent exposer la stratégie d'analyse choisie afin d'exploiter de la manière la plus exhaustive, nos données.

3 Stratégie d'analyse des résultats

Une fois les scores obtenus dans les deux langues pour chacun des sujets, nous avons regroupé toutes nos données dans un tableau à l'aide du logiciel Microsoft Excel 2016 afin de :

- calculer les écarts-type des épreuves de langage oral français
- comptabiliser les scores bruts de la batterie d'évaluation de langage oral arabe

L'hétérogénéité des âges dans notre population d'étude nous a amenés à utiliser deux bilans de langage oral en français, dont l'étalonnage est différent. De ce fait et afin de pouvoir analyser leurs résultats sur une base commune, nous avons dans un premier temps calculé un Z score global. Le Z score global n'ayant pas d'unité, nous avons ainsi pu comparer les Z scores de chaque sujet quel que soit le bilan utilisé.

Ensuite, nous avons procédé à l'analyse des scores dans les deux langues pour chaque sujet de l'étude. Nous avons ainsi mis en avant le bilinguisme qui caractérisait chacun des sujets et nous les avons rattachés en conséquence, au groupe de bilingues qui correspondait à chacun. L'objectif était de comparer les scores en langage oral arabe et en langage oral français, des deux groupes. La significativité des différences inter-groupes de compétences dans les deux langues, a été vérifiée grâce au moyen du test de Mann-Whitney, au risque de 5% ($p < 0.05$).

Nous avons par la suite, tenté de répondre à notre hypothèse de départ en mettant en évidence une éventuelle incidence positive et significative du niveau de langage oral arabe sur le niveau de langage oral français, pour chaque sujet. Nous avons ainsi utilisé le test de corrélation de Spearman avec un risque de 5% ($p < 0.05$). La significativité de l'influence, du niveau de compétences en arabe sur le niveau de compétences en français a également été vérifiée avec le test de significativité de Mann-Whitney, pour l'épreuve de « La chute dans la boue », de la N-EEL.

Chaque profil langagier a par la suite été confronté aux réponses des questionnaires Beyrouth-Tours qui avaient été remis aux parents. Nous en avons ainsi extrait certaines variables linguistiques caractéristiques d'un bilinguisme additif dont nous avons mesuré la significativité. Pour ce, nous avons utilisé le test de Fisher, avec un risque de 5% ($p < 0.05$).

4 Résultats

4.1 Evaluation du langage oral

4.1.1 Evaluation du langage oral en français

4.1.1.1 La N-EEL et la L2MA

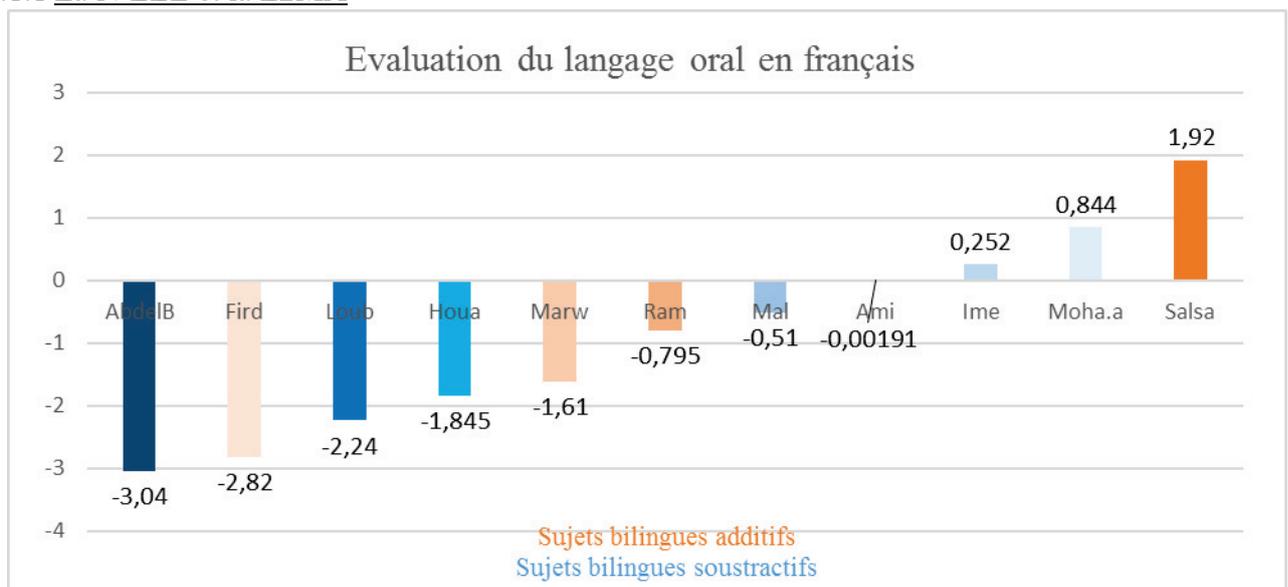


Figure 1: Evaluation du langage oral en français (N-EEL et L2MA)

Les données ci-dessus, nous permettent d'observer que les résultats en langage oral en français comprenant la réception et la production sont hétérogènes quel que soit le bilinguisme associé. Le test de Mann-Whitney, a mis en évidence une **absence de significativité** avec une valeur du p qui s'élève à **0.792**, entre les bilingues additifs et les bilingues soustractifs.

4.1.1.2 Epreuve de la « Chute dans la boue » de la N-EEL

Parmi les épreuves de la batterie d'évaluation la N-EEL, l'épreuve de « La Chute dans la boue » a ainsi été proposée à 9 sujets de l'étude, alors âgés de moins de 8 ans et 7 mois.

	Stade 1 fort			Stade 1 faible			Stade 2	
Bilingues additifs	Ram	Marw	Ami	Fird			0	
Bilingues soustractifs	0			AbdelB	Houar	Ime	Mal	Moha.A

Tableau 1 : Résultats à "La chute dans la boue" de la N-EEL

Nous avons également réalisé le test de Mann-Whitney dans le cadre de l'évaluation des données de « La chute dans la boue » et le test s'est avéré **significatif** avec valeur p de l'ordre **0.036**, mettant en exergue une différence significative entre les bilingues additifs et les bilingues soustractifs.

4.1.2 Evaluation du langage oral en arabe

L'appartenance à un des deux groupes de l'étude soient bilingues additifs ou bilingues soustractifs, s'est principalement faite à partir des résultats obtenus lors des passations de l'ELAL d'Avicennes. Les sujets de l'étude étant nés et scolarisés en France, étaient considérés comme francophones.

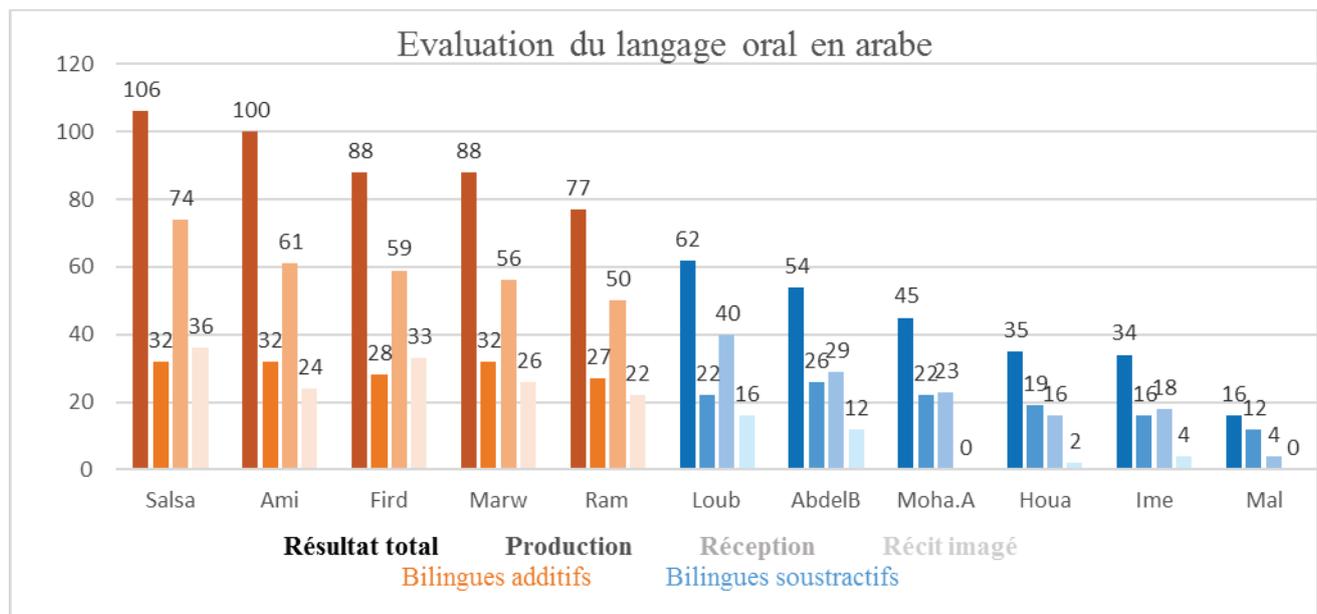


Figure 2: Evaluation du langage oral en arabe (ELAL d'Avicenne)

Les données ci-dessus nous permettent de visualiser que quels que soient le versant et le domaine évalués, les performances des bilingues additifs en arabe, sont supérieures aux performances des bilingues soustractifs. Cette observation a été corroborée par le test de Mann-Whitney réalisé, qui a ainsi mis en exergue une **différence significative**, entre les deux groupes avec une valeur de p de **0.0079**.

4.2 Evaluation du degré d'incidence des performances en arabe sur les performances en français

Le tableau ci-dessous présente les résultats dans les deux langues par sujet et selon leur appartenance à l'un des deux groupes.

	Résultats en arabe (ELAL d'Avicenne)	Résultats en français (N-EEL ou L2MA)
Sujets bilingues additifs		
Salsa	106 / 106	1.92
Fird	88 / 106	-2.82
Marw	88 / 106	-1.61
Ami	100 / 106	-0.00191
Ram	77 / 106	-0.795
Sujets bilingues soustractifs		
Ime	35 / 106	0.252
Houa	35 / 106	-1.845
Loub	63 / 106	-2.24
Mal	16 / 106	-0.51
Moha.A	45 / 106	0.844
AbdelB	55 / 106	-3.04

Tableau 2 : Résultats en langage oral dans les deux langues par sujet

Pour mesurer l'incidence des performances en arabe sur les performances en français, de chaque sujet, nous avons réalisé une corrélation de Spearman. Ce test a objectivé une **absence de significativité** avec une valeur p de **0.81**, entre le niveau de langage oral arabe et le niveau de langage oral français.

4.3 Analyse du questionnaire parental Beyrouth-Tours

Le dépouillement du questionnaire soumis aux parents a permis de mettre en exergue certains facteurs saillants, pouvant expliquer le degré de bilinguisme et l'appartenance à l'un des deux groupes.

Le tableau ci-dessous illustre certaines variables à l'origine des performances langagières de chaque enfant. Certains parallèles ont ainsi pu être mis en exergue de manière significative par le biais du test de Fisher. Dès lors, il est apparu que certains facteurs tels que l'âge du premier contact avec le français, l'utilisation de l'arabe entre frères et sœurs et le niveau d'étude de la mère présentaient respectivement, des valeurs p de **0.002**, **0.015** et **0.015**, rendant les tests **significatifs**. D'autres variables telles que le degré d'utilisation de l'arabe avec les parents, le degré d'utilisation du français avec les parents, la langue utilisée avec l'enfant et la langue majoritairement utilisée à la maison ont présenté **une tendance significative** avec des valeurs p respectives de l'ordre de **0.06**, **0.08**, **0.06** et **0.06**.

Enfin, l'âge du premier contact avec l'arabe, la langue de préférence et d'aisance des parents ont présenté **une absence de significativité** du test, avec une valeur p s'élevant à 1. Il en est de même pour la position dans la fratrie avec une valeur p de **0.2424** et le degré d'utilisation du français avec les frères et sœurs dont la valeur p est de **0.181**.

Sujets bilingues additifs					Sujets bilingues soustractifs					
Salsa	Firda	Marw	Ami	Rami	Mal	Loub	Ime	Houa	Moha.A	AbdelB
Position dans la fratrie										
1° / 2	2° / 2	1è / 3	1è / 3	3è / 4	2è / 3	3è / 4	3è / 3	2è / 3	1è / 3	3è / 4
1^{er} contact avec l'arabe										
naiss	naiss	naiss	naiss	naiss	naiss	naiss	naiss	naiss	naiss	naiss
1^{er} contact avec le français										
à 3ans	à 3ans	à 3ans	à 3ans	à 3ans	naiss	naiss	naiss	naiss	naiss	naiss
Degré d'utilisation de l'arabe avec les parents										
tjrs	tjrs	tjrs	tjrs	tjrs	rare	souv	parf	parf	parf	tjrs
Degré d'utilisation du français avec les parents										
jamais	jamais	parf	parf	souv	tjrs	parf	tjrs	souv	tjrs	souv
Degré d'utilisation de l'arabe avec les frères et soeurs										
souv	souv	tjrs	tjrs	tjrs	rarem	parf	jamais	parf	parf	souv
Degré d'utilisation du français avec les frères et soeurs										
jamais	jamais	parf	souv	souv	tjrs	tjrs	tjrs	souv	souv	souv
Langue principalement utilisée avec l'enfant										
arabe	arabe	arabe	arabe	arabe	fçais	arabe	fçais	ara/fçai	fçais	arabe
Langue principalement utilisée à la maison										
arabe	arabe	arabe	arabe	arabe	fçais	arabe	fçais	arabe	fçais	ara/fçai
Langue de préférence et d'aisance de la mère										
arabe	arabe	arabe	arabe	arabe	fçais	arabe	arabe	arabe	arabe	arabe
Langue de préférence et d'aisance du père										
arabe	arabe	arabe	arabe	arabe	arabe	arabe	fçais	arabe	arabe	arabe
Niveau d'étude de la mère										
lycée	lycée	ét sup	ly	bac	collèg	collège	collèg	prim	prim	lycée
Niveau d'étude du père										
lycée	lycée	Etu sup	collèg	bac	collèg	prim	collèg			lycée
Lieu de naissance des parents										
Alg	Alg	Alg	Alg	Alg	Alg	Alg	Alg	Alg	Alg	Alg

Tableau 3 : Environnement linguistique des sujets (Beyrouth-Tours)

DISCUSSION

Dans notre étude et afin de répondre à notre objectif premier, nous nous sommes interrogés sur les performances en langage oral chez des enfants maghrébins d'origine algérienne dans les langues française et arabe et selon deux types de bilinguisme : le bilinguisme additif et le bilinguisme soustractif.

L'analyse des données en langage oral français a mis en exergue une valeur p de l'ordre de 0,792, mettant en évidence une différence non significative entre le groupe des bilingues additifs et le groupe des bilingues soustractifs. En effet, chacun des deux groupes s'est caractérisé par une importante hétérogénéité en termes de scores. Bien que ces deux groupes aient été constitués de façon relativement homogène, le bilinguisme demeure un concept multiple mais aussi tributaire de plusieurs facteurs tels que l'histoire, l'environnement du locuteur et sa perception de chacune des deux langues comme ont pu l'évoquer Rezzoug, De Plaën, Bensekhar-Bennabi, & Moro, (2007). Selon Hamers & Blanc, (1983) ainsi que Niklas-Salminen, (2011), le bilinguisme est un processus dynamique mettant en jeu des compétences dépendantes de l'âge donc évolutives. Cette hétérogénéité commune aux deux groupes de notre étude peut se justifier par différentes variables inter-groupes d'ordre familial, environnemental et linguistique. Parmi ces facteurs communs, nous pourrions évoquer la position dans la fratrie, le degré d'utilisation du français avec les frères et sœurs, la langue de préférence et d'aisance des parents.

Parmi les épreuves proposées pour évaluer le langage oral français, les scores de l'épreuve « La chute dans la boue » se sont avérés significativement supérieurs pour le groupe des bilingues additifs présentant une valeur p de 0,036 et se matérialisant par une utilisation plus importante de phrases complexes. Une telle observation semble être en accord avec les études menées par Unsworth, S., Hulk, A., & Marinis, T., (2005) et Paradis, (2011) sur le concept « d'âge chronologique ». En effet, l'exposition tardive, régulière et respectant le seuil critique d'acquisition, à une langue seconde pourrait être bénéfique à son apprentissage. D'après Schwarz, B.D, (2003), une fois les bases du système linguistique de la langue maternelle mises en place, l'enfant va alors en extraire des stratégies lui permettant l'acquisition de la deuxième langue. Ces données pourraient être mises en lien avec d'autres variables linguistiques observables dans le questionnaire parental Beyrouth-Tours tels qu'un degré important d'utilisation d'arabe avec les parents, l'arabe comme langue principalement utilisée à la maison et avec l'enfant chez les sujets bilingues additifs. De telles observations nous laissent supposer que pour ces enfants, l'exposition au français et les échanges dans cette langue se sont principalement faits à l'école, lors de lectures voire par le biais des dessins animés. Dès lors, ces enfants ont pu se retrouver exposés à un français dit normé et non au français courant et spontané ; cela pourrait expliquer leurs aptitudes morphosyntaxiques et leurs résultats à

cette épreuve. Une dernière donnée semble étayer nos observations concernant les scores à l'épreuve de « La chute dans la boue », et s'est d'ailleurs révélée significative après le dépouillement du questionnaire parental : le niveau d'études de la mère. Il est apparu après dépouillement du questionnaire parental, que les mères des enfants bilingues additifs présentaient un plus haut niveau d'études que les mères des enfants bilingues soustractifs. Or comme l'ont respectivement évoqué Hoff, (2003) et Pennington, (2005), les mères avec un niveau d'études élevé auront tendance à être plus loquaces et utiliser des phrases plus longues et plus complexes. Le niveau d'étude de la mère constitue un facteur de protection contre les troubles langagiers oraux. De plus, les enfants bilingues présentant de meilleures capacités métalinguistiques que les enfants monolingues, semblent s'en imprégner en les transposant dans la langue seconde, en l'occurrence ici le français.

L'analyse des scores en langage oral arabe, ayant permis de départager les sujets de l'étude selon les deux bilinguismes, a montré une différence significative entre les groupes avec une valeur p de 0.0079. Tous les sujets de l'étude se caractérisant par un bilinguisme précoce, nous avons fait un parallèle avec le questionnaire parental Beyrouth-Tours. Il est apparu que les sujets bilingues additifs se démarquaient par un bilinguisme précoce dit consécutif, n'ayant été en contact avec le français qu'à l'âge de 3 ans soit à leur entrée à la maternelle. A l'inverse et tel que Niklas-Salminen, (2011) a pu le définir dans la littérature, les sujets bilingues soustractifs présentaient une prédominance du français par rapport à l'arabe et se démarquaient par un bilinguisme précoce simultané, ayant été en contact avec les deux langues dès la naissance. Les scores observés chez les bilingues soustractifs en arabe renvoient au constat fait par Abdelilah-Bauer, (2014) selon lequel les bilingues soustractifs développent des compétences dans la langue d'origine réduites à des propos concrets et contextuels, en raison d'un contact souvent majoritaire au profit de la langue de l'école.

Nous souhaiterions développer l'aspect « concret et contextuel » caractéristique des locuteurs bilingues soustractifs dans leur langue maternelle à travers un fait abordé précédemment dans la présentation de notre étude, notamment lors du recrutement initial des sujets. En prévision d'une éventuelle difficulté à trouver des sujets bilingues additifs généralement peu nombreux, les sujets de l'étude avaient principalement été sélectionnés selon s'ils parlaient majoritairement l'arabe avec leurs parents dans le cadre familial. Or parmi certains sujets choisis, se considérant comme bilingues au sens trivial du terme, il s'est avéré que six d'entre eux se démarquaient par un bilinguisme soustractif. Lors des passations, certains ont d'ailleurs fait part d'un certain degré de difficulté que pouvaient présenter les épreuves de l'ELAL d'Avicenne, semblant même parfois désarçonnés. Les résultats des bilingues soustractifs à l'ELAL d'Avicenne semblent liés à leur environnement linguistique familial donnant lieu chez eux à une « habitude » aux niveaux lexical et

morphosyntaxique en arabe, ne leur permettant pas de généraliser à d'autres contextes et situations de communication nécessitant l'utilisation de l'arabe.

L'un des deux objectifs secondaires de notre étude consistait à mettre en avant que le niveau de langage oral français chez les bilingues additifs, étaient supérieurs à celui des bilingues soustractifs en raison de leurs meilleures compétences en arabe. Or la mise en corrélation entre le niveau de langage oral arabe et le niveau de langage oral français, a mis en évidence une incidence de l'arabe sur le français non significative avec une valeur p de 0,81, infirmant notre hypothèse. Cette absence de significativité ne fait pas écho à l'étude de Gray (2017), qui prêtait une certaine prédisposition aux locuteurs bilingues, à apprendre de nouvelles langues. Ludi, (2007) avait également abordé cet aspect du bilinguisme en avançant que chez les locuteurs bilingues en contexte d'immigration, l'apprentissage de la langue du « pays d'accueil » se faisait à travers la transmission et la pratique de la langue maternelle. En effet, la maîtrise de la langue d'origine structurerait et faciliterait à terme l'apprentissage d'une langue seconde. Or le caractère disparate présenté par les deux groupes de l'étude en termes de score, constitue l'un des aspects saillants de notre étude.

En effet, dans le groupe des bilingues additifs, nous observons des sujets tels que SALSA et AMI dont les résultats coïncident avec les études de Gray, (2017) et Ludi, (2007) or parallèlement, le sujet FIRD présente un score faible en langage oral français. Les résultats de cet enfant pourraient éventuellement tirer leur origine de son jeune âge, car elle se situe encore dans une phase d'apprentissage du français. De plus et bien qu'elle soit la benjamine de la fratrie, tout son environnement linguistique familial renvoie à l'usage de l'arabe, que ce soit avec ses parents ou ses frère et sœur.

Le groupe des bilingues soustractifs, tout aussi hétéroclite que le premier, est constitué de sujets tels que MOHA.A, IME et MAL, pour qui le français est la langue principalement utilisée à la maison et avec l'enfant. Une interprétation des scores de MOHA.A peut nous amener à prendre en considération le fait qu'il soit le seul « aîné d'une fratrie » dans le groupe des bilingues soustractifs. En effet, dans les familles issues de l'immigration et tel que l'a avancé Condon, (2010), l'aîné peut jouer un rôle de transmission du français au sein de la famille et servir d'intermédiaire entre la sphère familiale arabophone et l'environnement extérieur francophone comme l'a évoqué Dalle-Nazébi, (2014) dans une étude. Concernant les sujets IME et MAL, leurs résultats en langage oral français pourraient trouver leur origine dans le fait qu'ils soient les seuls sujets de leur groupe et de tous les sujets de l'étude dont un des deux parents a grandi en France, et dont la langue d'aisance et de préférence s'avère être le français.

Notre deuxième objectif secondaire consistait à mettre en exergue certains facteurs pouvant expliquer un bilinguisme additif, en nous référant au questionnaire parental Beyrouth-Tours. Certaines variables se sont révélées significatives, parmi elles : l'âge du premier contact avec le français avec une valeur p de 0.002 ainsi que l'utilisation de l'arabe entre frères et sœurs et le niveau d'étude de la mère dont les valeurs p s'élevaient toutes deux à 0.015. Evoqués précédemment dans notre interprétation des résultats et en accord avec la littérature, l'âge du premier contact avec le français ainsi que le niveau d'étude de la mère, semblent pouvoir expliquer entre autres une bilingualité et les performances quasi équilibrées qui en découlent. Le degré d'utilisation de l'arabe entre frères et sœurs, minime chez les bilingues soustractifs, est une des variables ayant distingué chacun des deux groupes. Cette observation fait écho à l'étude de Bouziri, (2002) selon qui, le français deviendrait l'autre langue maternelle des enfants issus de l'immigration maghrébine. Ce constat nous a paru encore plus prégnant dans le cas des bilingues soustractifs de notre étude qui se caractérisaient par une certaine prédominance du français dans les échanges avec leurs parents. En partant du principe que leurs frères et sœurs sont nés et scolarisés en France, nous supposons que cette prédominance du français prend également effet dans leurs échanges.

Certaines variables linguistiques ont présenté une tendance significative et ont retenu notre attention. Parmi elles, nous retrouvons l'utilisation du français avec les parents, présentant une valeur p de 0.08. Cette variable importante chez les bilingues soustractifs de notre étude, l'est à un degré moindre chez les bilingues additifs. Ce profil langagier s'assimile aux pratiques unilatérales citées par Bouziri, (2002) ; lesquelles se manifestent avec des enfants, qui même s'ils comprennent l'arabe, s'expriment principalement en français et auront tendance à répondre à leurs parents dans cette langue. Il peut leur arriver de « parsemer » quelques mots d'arabe dans leurs productions en français, donnant lieu au phénomène de code-switching. De telles pratiques se répercutent sur une autre variable à tendance significative, l'utilisation de l'arabe avec les parents. Peu important chez les bilingues soustractifs, l'usage de l'arabe semble corrélé négativement au degré d'utilisation du français notamment avec les parents. Intrinsèquement liés à l'utilisation de l'arabe avec les parents, deux autres facteurs linguistiques se sont démarqués par une tendance significative au profit du bilinguisme additif : l'arabe comme langue utilisée avec l'enfant et langue majoritairement utilisée à la maison. Rezzoug et al., (2007) et Goff, (2014) ont abordé cette question et il est apparu que l'acquisition et l'usage d'une langue étaient liés à sa transmission, transmission intergénérationnelle qui est l'œuvre des parents et de l'environnement familial. Même si l'acquisition du français recompose progressivement la langue d'origine des parents d'origine maghrébine comme a pu le citer Rachidi, (2011), l'arabe demeure néanmoins la langue majoritairement utilisée avec l'enfant et

à la maison car elle constitue pour la plupart des parents de notre étude, la langue dans laquelle ils sont le plus à l'aise.

L'analyse des réponses obtenues dans le questionnaire parental a également mis en avant certains facteurs linguistiques non significatifs, parmi eux : l'âge du premier contact avec l'arabe avec une valeur p de 1. Outre leurs performances en arabe et l'âge auquel a été introduit le français, facteur qui s'est d'ailleurs révélé significatif afin de départager les sujets de l'étude en deux groupes, les 11 enfants n'en demeurent pas moins tous des bilingues précoces. Ils ont en effet, tous été en contact avec l'arabe dès leur naissance.

La langue de préférence et d'aisance des parents s'est avérée non significative avec une valeur p de 1. Evoqué précédemment, tous les parents de l'étude sont nés en Algérie. Seuls deux d'entre eux ont grandi et ont été scolarisés en France, répondant alors être plus à l'aise en français qu'en arabe. Nous supposons que c'est la raison pour laquelle, l'arabe constitue pour la majorité des parents de l'étude, la langue dans laquelle ils se sentent le plus à l'aise et avec laquelle ils préfèrent converser, devenant alors une variable linguistique non significative.

Le degré d'utilisation du français avec les frères et sœurs, ne s'est pas avéré être une variable linguistique significative en faveur d'un bilinguisme additif, présentant une valeur p de 0.181. Ce constat semble faire écho à l'étude de Dabène & Billiez, (1987) selon qui, dans le cadre d'un bilinguisme équilibré, les deux langues peuvent être aléatoirement utilisées par le locuteur en fonction de l'interlocuteur ou du contexte. Nous émettons l'hypothèse que les sujets bilingues additifs de notre étude, ont tendance à favoriser l'usage de l'arabe avec leurs parents mais vont alterner les deux langues avec leurs frères et sœurs, voire utiliser principalement le français avec eux dans les contextes scolaire ou de jeux notamment s'ils sont en présence d'enfants non arabophones.

Enfin, nous évoquerons la position dans la fratrie, qui dans notre étude, s'est avérée non significative avec une valeur p de 0.2424. Ces données ne semblent pas s'accorder pas avec l'étude de Lahire, (1995) selon laquelle les aînés d'une fratrie auraient tendance à mieux parler la langue maternelle que leurs cadets, servant souvent d'intermédiaire avec le monde extérieur ou d'interprète pour leurs parents. Nous nous sommes alors intéressés aux sujets FIRD et RAM ; les données du questionnaire parental concernant FIRD nous permettent d'observer que les échanges avec les parents se font bilatéralement en arabe de même qu'avec sa sœur aînée. Comme nous avons pu l'évoquer précédemment, tout son environnement linguistique renvoie à l'arabe et sa position de benjamine, ne semble pas influencer ses performances en arabe. Rezzoug et al., (2007) avait évoqué le fait que l'exposition moindre des puînés d'une fratrie à la langue maternelle, se répercutait sur leurs compétences dans cette langue. Or dans le cas de RAM et si nous nous référons au Beyrouth-Tours, il semble qu'il puisse alterner les deux langues avec la même aisance et quel que soit son

interlocuteur (parents ou frères et sœurs). Nous émettons donc l'hypothèse que ses performances vont au-delà de sa position dans la fratrie ; de ce fait le français n'apparaît pas ici comme prédominant mais plutôt complémentaire de l'arabe.

Tout au long de cette étude, nous avons été confrontés à différents contretemps auxquels nous avons essayé de trouver des alternatives.

Ces difficultés ont, tout d'abord, concerné les batteries d'évaluation en langage oral français, notamment la L2MA pour les 2 sujets les plus âgés de l'étude. Nous avons opté pour le niveau 1 de la batterie, pensant qu'elle suffirait mais également par souci matériel. Or ce niveau-là ne proposait aucune épreuve d'histoires imagées, contrairement au niveau 2 de la même batterie et contrairement à la N-EEL qui avait été proposée pour les 9 autres sujets de l'étude, et dont l'épreuve de « La chute dans la boue » s'est avérée prépondérante dans nos résultats et interprétations. Nous avons évalué leurs aptitudes morphosyntaxiques à travers l'épreuve « Intégration morphosyntaxique » de la L2MA.

Une autre des limites concernait le questionnaire parental Beyrouth-Tours. Un de nos objectifs, initialement, était de le remplir avec les parents le questionnaire et de visu, notamment pour expliciter d'éventuels items du questionnaire et être témoin des échanges avec leurs enfants. Or nous nous sommes rapidement rendu compte, que nos disponibilités respectives ne coïncidaient pas notamment parce que les passations se sont déroulées à Perpignan. Lors du dépouillement, nous avons ainsi pu observer que certains items ne comportaient aucune réponse comme nous l'avions envisagé.

Enfin et bien que notre échantillon de onze enfants nous aient permis de faire des analyses statistiques, un nombre plus élevé de sujets nous aurait sûrement permis une étude plus exhaustive. A cela s'ajoute, la validation de l'ELAL d'Avicenne sur une population très large en termes d'âge pouvant aller de 3 ans et demi jusqu'à 10 ans et à qui l'on proposait les mêmes épreuves. Lors des passations, il nous est apparu évident que nous ne pouvions pas attendre les mêmes performances langagières, entre un sujet âgé de 6 ans et un sujet âgé de 10 ans. Bien que conscients de ce « biais » nous n'en avons pas tenu compte dans notre notation, nous en tenant scrupuleusement au manuel de cotation. De plus et bien les sujets eurent été départagés et réunis selon deux types de bilinguismes, cette hétérogénéité concernait également les profils au sein même d'un groupe de bilinguisme. En effet, les sujets d'un même groupe se distinguaient les uns des autres et présentaient de nombreuses différences quant à leurs compétences dans les deux langues ... compétences naturellement liées à différents facteurs environnementaux, familiaux, etc.

CONCLUSION ET PERPECTIVES

Notre étude consistait à faire un état des lieux des performances en langage oral, en français et en arabe, chez des enfants bilingues d'origine algérienne et selon deux types de bilinguisme : le bilinguisme additif et le bilinguisme soustractif. Pour ce, nous avons utilisé les batteries d'évaluation, N-EEL et L2MA pour le langage oral français et, l'ELAL d'Avicenne pour le langage oral arabe. Un de nos objectifs était de faire un parallèle entre le groupe des bilingues additifs et le groupe des bilingues soustractifs en termes de performances en langage oral français. En effet, l'hypothèse que nous avons émise, avançait d'une part que le niveau de langage oral français des bilingues additifs serait supérieur à celui des bilingues soustractifs et d'autre part que leurs performances en arabe auraient une incidence positive sur leurs performances en français. Afin d'approfondir la notion de bilinguisme additif, nous avons également analysé les réponses aux questionnaires Beyrouth-Tours qui avaient été soumis aux parents des sujets de notre étude. L'objectif étant de recueillir des informations concernant leur environnement linguistique afin de mettre en évidence des variables à l'origine de compétences quasi égales dans les deux langues.

L'analyse des résultats en langage oral arabe s'est avérée décisive pour départager les deux groupes de l'étude selon les deux bilinguismes additif et soustractif ; permettant de ce fait, de mettre en évidence des résultats significativement différents entre les deux groupes.

Concernant le langage oral français, nous avons observé une hétérogénéité des résultats commune aux deux groupes de sujets. La mise en corrélation entre les scores en arabe et les scores en français pour chacun des sujets n'a pas mis en évidence des scores significativement plus élevés pour les bilingues additifs contrairement à ce qui avait été énoncé au début de notre étude, invalidant donc hypothèse. Seules les aptitudes morphosyntaxiques se sont révélées être significativement supérieures pour les bilingues additifs. Le dépouillement du questionnaire parental Beyrouth-Tours nous a permis de mettre en évidence certaines variables linguistiques pouvant expliquer, de manière significative, des compétences équilibrées entre les deux langues et a par conséquent permis la distinction entre les bilingues additifs et les bilingues soustractifs. Parmi ces variables linguistiques pouvant expliquer un bilinguisme additif, notre étude a mis en avant : l'âge du premier contact avec le français, le niveau d'étude la mère ainsi que le degré d'utilisation de l'arabe entre frères et sœurs.

Du point de vue de la recherche, il serait intéressant de poursuivre cette étude en étudiant un échantillon plus important et en l'élargissant aux trois pays du Maghreb afin de comparer les

pratiques langagières dans les deux langues et selon différentes générations d'immigrés. Il pourrait être également judicieux de poursuivre la démarche de l'hôpital d'Avicenne, à l'origine de la batterie ELAL et de l'étendre à d'autres langues, au vu des 150 langues parlées sur le sol français. La création de nouvelles batteries orthophoniques validées sur des populations bilingues et non plus monolingues, permettrait de prendre en charge chaque patient bilingue en prenant en compte la dualité qui le caractérise.

D'un point de vue clinique, le rôle de l'orthophoniste est incontestable notamment en termes d'accompagnement parental mais également pour jouer un rôle « d'intermédiaire » avec l'école qui constitue par excellence le lieu de cristallisation du français, aux yeux des familles issues de l'immigration. En tant que spécialiste du langage, l'orthophoniste apparaît comme la plus légitime pour « vulgariser » auprès du corps enseignant et d'autres institutions, l'apport du bilinguisme.

Dans de telles situations, son rôle majeur consiste à accompagner des parents d'origine étrangère, leur conseiller de maintenir l'usage de leur langue maternelle dans leur foyer afin de la transmettre à leurs enfants. Une telle démarche permettrait éventuellement de « renarcissiser » ces parents. En effet, le statut d'immigré peut être complexe à gérer et à assumer notamment quand la langue et la culture associée ne sont pas perçues comme « prestigieuses ». Le bilinguisme faisant écho aux aspects psychiques et identitaires du locuteur bilingue, comprendre et appréhender les composantes multiples à l'origine de l'unicité de chaque sujet relèvent du champ de l'orthophonie et semblent indispensables dans un projet thérapeutique.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdelilah-Bauer, Barbara. *Le défi des enfants bilingues*. La Découverte., 2014.
. *Le défi des enfants bilingues*. La Découverte., 2014.
- Abou, Selim. *Le bilinguisme arabe-français au Liban*, Presses universitaires de France. Réjeanne Toussaint.,2011.
- Atkinson, Amy L. « * Does Bilingualism Delay the Development of Dementia? », 2016.
<https://jep.s.eafpsa.org/articles/10.5334/jeps.375/>.
- Bak, Thomas H., Jack J. Nissan, Michael M. Allerhand, et Ian J. Deary. « Does Bilingualism Influence Cognitive Aging? » *Annals of Neurology* 75, n° 6 (2014), 959-63.
- Barontini, Alexandrine. « Radiographie sommaire des pratiques de l'arabe maghrébin en France » novembre-décembre 2010, n° 1288 (2008), 6. « Valorisation des langues vivantes en France : le cas de l'arabe maghrébin ». *Le français aujourd'hui* n° 158, n° 3 (2007), 20-27.
- Bastide, Mario. « “Le témoignage des écrivains maghrébins de langue française sur les interférences phonologiques du français et de l'arabe” - Le français dans le Monde », n° 156 (1980), 26.
- Baubet, Thierry, et Marie Rose Moro. « L'approche ethnopsychiatrique ». *Enfances & Psy* no 12, n° 4 (2000), 111-17.
- Bayou, Abdou « Analyse d'erreurs dues aux interférences (français/arabe), Académie de Montpellier, Centre académique pour la Scolarisation des Nouveaux arrivants et des enfants du Voyage ».
- Bayou, Abdou. « Analyse d'erreurs dues aux interférences (français/arabe) - Référents pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés, Académie de Montpellier, CASNAV (Centre Académique pour la scolarisation des Nouveaux arrivants et des enfants du voyage)
- Bedore, Dr Lisa M., et Elizabeth D. Peña. « Assessment of Bilingual Children for Identification of Language Impairment: Current Findings and Implications for Practice ». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 11, n° 1 (1 janvier 2008), 1-29.
- Bedore, Lisa M., Elizabeth D. Peña, Ronald B. Gillam, et Tsung-Han Ho. « Language sample measures and language ability in Spanish-English bilingual kindergarteners ». *Journal of Communication Disorders*, Clinics in Communication Disorders: Assessment and intervention of bilingual children with SLI, 43, n° 6 (1 novembre 2010): 498-510.
- Ben Amor Ben Hamida, Thouraya. « “Erreurs interférentielles arabe-français et enseignement du français” - Synergies Tunisien », 2009.
- Berthelie, Robert. *Enfants de migrants à l'école française*. L'Harmattan, 2006.

- Bialystok, Ellen, Fergus I. M. Craik, et Morris Freedman. « Bilingualism as protection against the onset of symptoms of dementia.pdf », 2006.
- Bialystok, Ellen, Fergus I. M. Craik, Raymond Klein, et Mythili Viswanathan. « Bilingualism, Aging, and Cognitive Control : Evidence from the Simon Task ». *Psychology and Aging* 19, n° 2 (juin 2004).
- Billiez, Jacqueline. « Ecarts d'identité, "Être plurilingue, handicap ou atout ?" », n° 111 (2007).
- Bossuroy, Muriel, Thierry Baubet, Olivier Taïeb, et Marie-Rose Moro. « L'évaluation Clinique En Situation Transculturelle ». Bourdieu, Pierre. *Ce que parler veut dire*. Fayard., 1982.
- Bouziri, Raja. « Les deux langues maternelles des jeunes Français d'origine maghrébine - VEI Enjeux », n° 130 (2002): 104-16.
- Child, Irvin Long. « (16) Italian or American ? The Second Generation in Conflict ». ResearchGate, 1943.
- Chiss, Jean-Louis. *Guide du formateur d'enseignants en didactique convergente français/arabe*. Organisation internationale de la Francophonie, 2009.
- Collier, V.P, et W.P Thomas. « School effectiveness for language minority students », 1997.
- Condon, S. « Héritage et pratiques linguistiques des descendants d'immigrés en France », 2010.
- Cummins, James. « Bilingualism and Minority-language Children », 1981.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED215557.pdf>.
 . *Language, Power and Pedagogy : Bilingual Children in Crossfire*, 2000.
 . « The influence of bilingualism on cognitive growth : a synthesis of research findings and explanatory hypotheses », 1976.
- Dabène, Louise, et Jacqueline Billiez. *France, pays multilingue. Tome 2 : Pratiques des langues en France*, 1987.
- Dalle-Nazébi, Sophie. « Quand le bilinguisme entre dans la famille avec la naissance d'un enfant Langue des signes et français au quotidien | Cairn.info », 2014.
- Deprez, Christine. « Évolution du bilinguisme familial en France ». *Le français aujourd'hui* n° 143, n° 4 (2003): 35-43.
 « Le Jeu Des Langues Dans Les Familles Bilingues D'origine Étrangère ». ResearchGate, 2000.
 . « Les enfants bilingues : langues et familles ». *Revue Européenne des Migrations Internationales* 12, n° 1 (1996): 225-27.
 « Une politique linguistique familiale : le rôle des femmes - Education et sociétés plurilingues. Centre mondial d'information sur l'éducation bilingue et plurilingue », n° 1 (1996): 35-39.
- Deravi, Farzaneh. « Contribution à l'étude du parler bilingue Persan-Français de locuteurs très compétents ». Thesis, Paris 8, 2007.
- Di Meo, Stéphane, Coralie Sanson, Muriel Bossuroy, Dalila Rezzoug, et Laura Rakotomalala. « Le Bilinguisme Des Enfants de Migrants. Analyse Transculturelle. » ResearchGate, 2014.

- Elizur, Yoel, et Ruth Perednik. « Prevalence and Description of Selective Mutism in Immigrant and Native Families: A Controlled Study ». *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 42, n° 12 (1 décembre 2003).
- F.Hamers, Josiane, et Michel Blanc. *Bilinguisme et bilinguisme*. Mardaga., 1983.
- Filhon, Alexandra. *Langues d'ici et d'ailleurs, transmettre l'arabe et le berbère en France*. Martine ROUSSO-ROSSMAN., 2009. « Transmission familiale des langues en France: évolutions historiques et concurrences ». *Annales de démographie historique* n° 119, n° 1 (6 décembre 2010): 205-22.
- Fredman, Marion. « Recommendations for working with bilingual children », 2006.
- Fredman, Marion, Geneviève Cloutier, Suzanne Ménard, Elaine Pell, et Susan Rvachew. *Formerly at the Montreal Children's Hospital, Montreal*, 2006.
- Goff, Jean-François Le. « Editorial. La perte de la langue d'origine: un processus systémique intergénérationnel ». *Thérapie Familiale* Vol. 35, n° 2 (1 septembre 2014), 113-17.
- Goldstein, Brian A. « Clinical Implications of Research on Language Development and Disorders in Bilingual Children ». *Topics in Language Disorders* 26, n° 4 (décembre 2006), 305.
- « Google ».
- GREY, Sarah. « Bilingualism: Language and cognition », 2017.
- GREY, Sarah, Cristina Sanz, Kara Morgan-Short, et Michael T Ullman. « bilingual_and_monolingual_adults_learning_an_additional_language_erps_reveal_differences_in_syntactic_processing.pdf », 2017.
- Grosjean, François. « A Psycholinguistic Approach to Code-Switching: The Recognition of Guest Words by Bilinguals ». *One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*, août 1995.
- Grundy, John G. « The Effects of Bilingualism on Cognition ». ResearchGate, 2017.
- Grunho, M., B. Sonies, C. M. Frattali, et I. Litvan. « Swallowing Disturbances in the Corticobasal Syndrome ». *Parkinsonism & Related Disorders* 21, n° 11 (novembre 2015), 1342-48.
- Hagège, Claude. *L'enfant aux deux langues*. Odile Jacob., 2005.
- Hansegård, Nils Erik. *Tvåspråkighet eller halvspråkighet?* Aldus/Bonnier, 1968.
- Hasanat, Mohamed. « Acquisition d'une langue seconde : "Les avantages et les entraves de la langue maternelle chez les bilingues français-arabe/arabe-français" - Synergies Monde arabe (p 209-226) », 2007.
- Hélot, Christine. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. L'HARMATAN., 2007.
- Hoff, Erika. « Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech ». In *Socioeconomic status, parenting, and child development*, 147-60. Monographs in parenting series. Mahwah, NJ, US : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003.

- Houyel, Thierry. « Interferences langagieres francais arabe. », 2010.
- INSEE. « Étude de l'histoire familiale | Insee », 1999.
- Kohl, Magali, Bérengère Beauquier-Maccotta, Marie Bourgeois, Chantal Clouard, Stéphanie Donde, Annick Mosser, Pascale Pinot, et al. « Bilinguisme et troubles du langage chez l'enfant : étude rétrospective ». *La psychiatrie de l'enfant* Vol. 51, n° 2 (2008), 577-95.
- Krizman, Jennifer, et Viorica Marian. « Neural consequences of bilingualism for cortical and subcortical function », 2015.
- Krizman, Jennifer, Viorica Marian, Erika Skoe, et Nina Kraus. « Bilingualism increases neural response consistency and attentional control : evidence for sensory and cognitive coupling », 2013.
- Labov, William. « Vers une réévaluation de l'insécurité linguistique des femmes » - *Les femmes et la langue. L'insécurité linguistique en question*. Broché., 1998.
- Lahire, Bernard. « Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires. » *Revue française de sociologie*, Gallimard, 37, n° 1 (1995), 145-49.
- Lambert, Patricia. « Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel : une approche sociolinguistique ethnographique ». Thesis, Université Stendhal (Grenoble), 2005.
- Ludi, Georges. « L'enfant bilingue : chance ou surcharge ? », 2007.
- Maume, Jean-Louis. « L'apprentissage du français chez les Arabophones maghrébins (diglossie et plurilinguisme en Tunisie) ». *Langue française* 19, n° 1 (1973), 90-107.
- Merabti, Nassira, et Louise Dabène. *Pratiques bilingues et réseaux personnels de communication : enquête auprès d'un groupe d'adolescents issus de l'immigration algérienne dans la région grenobloise*. Grenoble, France : sn, 1991.
- Mohanty, Ajit K. * *Bilingualism in a multilingual society : psycho-social and pedagogical implications*, 1994.
- Moro, Marie Rose, Dalila Rezzoug, Malika Bennabi-Bensekhar, Amalini Simon, Hawa Camara, Fatima Touhami, Laura Rakotomalala, et al. « L'elal d'Avicenne ». *L'Autre* Volume 19, n° 2 (15 octobre 2018): 137-41.
- Niklas-Salminen, Aïno. *Le Bilinguisme chez l'enfant*. Essai (Broché)., 2011.
- Nissabouri, Abdelfattah. « Le français tel qu'on le prononce à Casablanca Reflets des tendances actuelles de l'arabe marocain sur la prononciation du français ». Phdthesis, Université Rennes 2, 1994.
- Paradis, Johanne. « Individual differences in child English second language acquisition », 2011.
- Pennington, Lindsay. « Speech and language therapy to improve the communication skills of children with cerebral palsy. - PubMed - NCBI », 2005.

- Pinon, Catherine. « Gérer la charge émotionnelle liée à la langue arabe : un défi pour le professeur de langue étrangère ». *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 48 (1 novembre 2013): 115-35.
- Poplack, Shana. « “Sometimes I’ll start a sentence in Spanish y termino en español : toward a typology of code-switching” - *Linguistics* » 18, issue 7, n° 51 (1980), 581-618.
- Rachidi, Amal. « La valorisation du bilinguisme franco-arabe, un avantage pour la réussite scolaire ? » Thèse doctorat, Université de Nantes, 2011.
- Ratner Nan Bernstein. « Evidence-Based Practice : An Examination of Its Ramifications for the Practice of Speech-Language Pathology ». *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 37, n° 4 (1 octobre 2006), 257-67.
- Rezzoug, Dalila, Sylvaine De Plaën, Malika Bensekhar-Bennabi, et Marie-Rose Moro. « Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités | Cairn.info », n° 158 (2007), 7.
- Romaine, Suzanne. *Bilingualism*. Blackwell Publishers., 1989.
- Schwarz, B.D. « Child L2 acquisition : Paving the way. In B. Beachley, A. Brown et C. F. (Eds.), *Proceedings of the 27th Boston University Conference on Language Development* (p.26-50). Somerville, MA : Cascadilla Press. », 2003.
- Scola, Franck. *Comprendre et accompagner l’enfance bilingue à l’intention des parents, des enseignants et des soignants*. Broché., 2015.
- Tang, Rongxiang, et Yi-Yuang Tang. « Bilingualism, Executive Control and Neuroplasticity ». ResearchGate, 2015.
- « The relationship between bilingual exposure and vocabulary development - Elin Thordardottir, 2011 ».
- Thordardottir, Elin. « The relationship between bilingual exposure and morphosyntactic development ». *International Journal of Speech-Language Pathology* 17, n° 2 (4 mars 2015): 97-114.
- « The Relationship between Bilingual Exposure and Vocabulary Development ». *International Journal of Bilingualism* 15, n° 4 (1 décembre 2011), 426-45.
- . « Towards evidence-based practice in language intervention for bilingual children - ScienceDirect », 2010.
- Unsworth, Sharon, Teresa Parodi, Antonella Sorace, et Martha Young-Scholten. *Paths of Development in L1 and L2 Acquisition : In Honor of Bonnie D. Schwartz*. John Benjamins Publishing, 2006.
- Unsworth, S., Hulk, A., et Marinis, T. « Internal and External Factors in Child Second Language Acquisition, *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1 :3, p.207-212. » *lab.1.3*, 2005.
- Uzé, Joël, et Dominique Bonneau. « Aspects pédopsychiatriques des dysphasies : données médico-psychopathologiques ». *Enfance* Vol. 56, n° 1 (2004), 113-22.

- Vogel, Klaus. *L'interlangue: la langue de l'apprenant*. Traduit par Jean-Michel Brohée et Jean-Paul Confais. Toulouse, France: Presses universitaires du Mirail, 1995.
- Wallon, Estelle, et Dalila Rezzoug. « Évaluation langagière en langue maternelle pour les enfants allophones et les primo-arrivants. | Cairn.info », 2008.
- Zehraoui, Ahsène. « Transmissions inter-générationnelles au sein des familles franco-maghrébines : portée et limites | Cairn.info ». *Migrations Société*, n° 123-124 (2009), 9.

ANNEXES

Annexe I : 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 a combiné 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 :

	O 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	1	2	3	4	0	1	2	3	4
	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	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 1¹				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	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	1	2	3	4	0	1	2	3	4
	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
Arabe										
Français										
Autre :										
Autre :										

➤ 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	

*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

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	<input checked="" type="checkbox"/>
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 ? _____

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 Étiquetage 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 II : 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 I).

Annexe III : 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. »

Annexe IV : Alphabet arabe avec transcription phonétique et lieu d'articulation

ARABE	TRANSCRIPTION	TRANSLITTÉRATION	PRONONCIATION	ARABE	TRANSCRIPTION	TRANSLITTÉRATION	PRONONCIATION
ﺀ	rien/'	’	« coup de glotte », comme la pause (absence de liaison) entre l'article et le h aspiré dans « la hache »	ض	z (d)	ḏ	d emphatique (prononcé avec la langue collée au palais)
ﺏ	b	b	b français	ط	t	t	t emphatique (prononcé avec la langue collée au palais)
ﺕ	t	t	t français	ظ	z	ẓ	ḏ emphatique (prononcé avec la langue collée au palais)
ﺙ	th	ṭ	th anglais dans thik	ع	rien/'	’	contraction du pharynx
ﺝ	j	ǰ	j français	غ	g	ǧ	r grassé
ﺡ	h	ḥ	ch allemand dans ich	ف	f	f	français
ﺦ	kh	ḫ	j espagnol dans jugar	ق	q	q	k prononcé au fond de la gorge
ﺩ	d	d	d français	ك	k	k	k français
ﺫ	dh	ḏ	th anglais the	ل	l	l	l français
ﺯ	r	r	r roulé, comme en italien	م	m	m	m français
ﺰ	z	z	z français	ن	n	n	n français
ﺲ	s	s	s français	ه	h	h	h anglais dans hat
ﺶ	sh	š	ch français dans chat	و	w/ou	w/ū	ou français
ص	s	ṣ	s emphatique (prononcé avec la langue collée au palais)	ي	y/i	y/i	i français

GUIMANE Djenat

Titre du mémoire : Acquisition du français chez des enfants d'origine algérienne en contexte d'immigration et selon différents bilinguismes.

Résumé : Le bilinguisme en contexte d'immigration sous-tend une dualité entre la langue d'origine et la langue du pays d'accueil. Une fois les bases du système linguistique acquises dans sa langue maternelle, l'enfant peut en extraire des stratégies facilitant l'apprentissage de la langue seconde.

Notre étude consistait à faire un état des lieux des niveaux de langage oral chez 11 enfants bilingues d'origine algérienne et selon deux bilinguismes, additif et soustractif. Notre démarche visait à objectiver un meilleur niveau de langage oral français chez les bilingues additifs. Dans le cadre de nos passations, différentes batteries d'évaluation ont été proposées : la N-EEL, la L2MA ainsi que l'ELAL d'Avicenne. Parallèlement à nos passations, le questionnaire Beyrouth-Tours a été soumis aux parents des enfants, nous permettant de mettre en avant certaines variables environnementales linguistiques.

L'analyse statistique a objectivé des scores significativement plus élevés pour les bilingues additifs concernant leurs compétences en langage oral arabe, leurs aptitudes morphosyntaxiques en français ainsi que des certaines variables linguistiques inhérentes au bilinguisme additif telles que le niveau d'étude de la mère, l'âge du premier contact avec le français et le degré d'utilisation d'arabe avec les frères et sœurs. Les scores obtenus aux autres épreuves de langage oral français n'ont mis en évidence aucune différence significative entre les deux groupes, notamment en raison des profils langagiers hétérogènes que présentaient les sujets. Au vu de nos données, il semblerait intéressant d'étudier le bilinguisme dans d'autres communautés installées en France, par le biais de la prévention et de l'accompagnement parental.

M

Bilinguisme, langage, oral, société, apprentissage, linguistique, prévention, intégration sociale et scolaire

Abstract

Bilingualism in an immigration context underlies a duality between the language of origin and the language of the host country. Once the basics of the language system have been acquired in one's mother tongue, the child can extract strategies that facilitate second-language learning.

Our study consisted of an inventory of oral language levels in 11 bilingual children of Algerian origin and two bilinguals, additive and subtractive. Our approach aimed to objectify a better level of French oral language in additive bilinguals. As part of our assignments, various evaluation batteries have been proposed: the N-EEL, the L2MA as well as the Avicenne's ELAL. In parallel with our assignments, the Beirut-Tours questionnaire was submitted to the parents of the children, allowing us to highlight certain linguistic environmental variables. Statistical analysis showed significantly higher scores for additive bilinguals in terms of their oral Arabic language skills, their morphosyntactic abilities in French as well as some of the linguistic variables inherent in additive bilingualism such as mother's level of education, age of first contact with French and degree of use of Arabic with siblings. The scores obtained in the other oral French tests did not reveal any significant difference between the two groups, notably because of the heterogeneous language profiles that the subjects presented. Given our data, it would seem interesting to study bilingualism in other communities in France, through prevention and parental support.

Keywords :

Bilingualism, language, oral, society, learning, prevention, linguistics, social and school integration Society