

Université PARIS 13
UFR Sciences de l'Homme et des Sociétés Humaines et Sociales

Mémoire de thèse

Présenté pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE PARIS 13
SORBONNE PARIS CITÉ

Discipline : Psychologie

D'UNE LANGUE A L'AUTRE
Validation de l'ELAL d'Avicenne,
outil transculturel d'évaluation langagière des langues maternelles

par
DALILA REZZOUG

Soutenance prévue le 18 décembre 2015

Directrice de thèse : **Professeure Marie-Rose MORO**, Université Paris 13

MEMBRES DU JURY

Pr Bruno Falissard, Université Paris-Sud, CESP et INSERM (rapporteur)
Pr Daniel Derivois, Université de Bourgogne Franche-Comté (rapporteur)
Pr Marie-Claude Fourment-Aptekman, Université Paris 13
Pr Jean-Marc Baleyte, Université de Caen-Basse Normandie
Pr Bernard Golse, Université Paris Descartes
Pr Thierry Baubet, Université Paris 13

Thèse préparée à:
Université Paris 13, Sorbonne Paris Cité,
Laboratoire URTPP
F-93430, Villetaneuse, France

Résumé

Il existe une grande diversité de bilinguismes chez les enfants de migrants. De nombreux facteurs interviennent dans la mise en place de cette double compétence en situation migratoire. Les langues maternelles sont souvent des langues minoritaires et les processus de transmission peuvent varier d'une famille à l'autre et d'un enfant à l'autre au sein d'une même fratrie. De ce fait, l'évaluation du langage chez les enfants de migrants est complexe et doit tenir compte des particularités du développement bilingue et du contexte culturel.

En France, nous ne disposons pas d'outils permettant d'évaluer les connaissances linguistiques transmises au sein de la famille lorsque la langue maternelle n'est pas le français et cette absence d'outil peut être à la source d'erreurs diagnostiques chez les enfants bilingues.

Cette thèse a pour objectif la validation de l'ELAL d'Avicenne, un outil transculturel d'évaluation des langues maternelles destiné à des enfants âgés de trois et demi à six ans et demi. La population de validation en France est constituée de 145 enfants parlant l'arabe du Maghreb, le tamoul du Sri Lanka, ou le soninké d'Afrique de L'Ouest. Un groupe de 99 enfants a été recruté dans des pays où les langues premières sont majoritaires (Mauritanie, Algérie, Sri Lanka et Maroc). Dans ce groupe les enfants parlent l'une des trois langues de l'étude. Pour la population bilingue rencontrée en France le protocole comprend une évaluation bilingue et un entretien avec les parents autour des pratiques et des représentations concernant la transmission. Dans l'autre groupe, on propose une évaluation de la langue maternelle avec l'ELAL d'Avicenne.

Les résultats montrent que l'ELAL d'Avicenne a des qualités psychométriques et cliniques adéquates. L'analyse des protocoles dans les différents contextes culturels et linguistiques montre une bonne validité transculturelle. L'utilisation de l'outil dans le cadre d'une évaluation bilingue permet la construction d'un profil bilingue. Nous distinguons quatre profils : harmonie des langues, dysharmonie des langues au profit de la langue maternelle ou de la langue seconde, et vulnérabilité langagière. Nous discutons les différents profils et les interventions préventives, thérapeutiques, et pédagogiques qui en découlent.

Mots-clés : ELAL d'Avicenne, évaluation, langue maternelle, profil bilingue, enfants de migrants, transculturel

Abstract

There is a wide variety of bilingualism among the children of migrants. Numerous factors contribute to the establishment of this dual skill in migratory settings. The native or first languages are often minority languages, and transmission processes can vary from one family to another, and among siblings in a given family. As a result, assessing language acquisitions among the children of migrants is complex, and needs to take account of the specific features of bilingual development as well as the cultural background.

In France we do not have any tool enabling the assessment of linguistic abilities handed down in families where the native (or first) language is not French, and this lack of an appropriate tool can lead to diagnostic errors among bilingual children.

This thesis set out to validate the Avicenne ELAL, a transcultural evaluation tool for first languages intended for children aged between three and a half and six and a half. The validation population in France was made up of 145 children speaking Arabic (Maghreb), Tamil (Sri-Lanka) and Soninke (West Africa). A group of 99 children were recruited in countries where these languages of interest are used by the majority (Mauritania, Algeria, Sri-Lanka and Morocco). In this group the children spoke one of the three study languages. For the bilingual population recruited in France, the protocol comprised a bilingual evaluation and an interview with the parents on the subject of practices and representations concerning the transmission of language. In the other group the first language was assessed using the Avicenne ELAL.

The results showed that this instrument had satisfactory psychometric and clinical properties. The analysis of the protocols as applied in the different cultural and linguistic settings shows that it has good transcultural validity. The use of the tool for the assessment of bilingualism enables a bilingual profile to be derived. We distinguished four profiles: harmonious coexistence of the two languages, lack of harmonious coexistence in favour of the first language or in favour of the second language, and linguistic vulnerability. We discuss these different profiles and the preventive, therapeutic and pedagogical interventions that they suggest.

Key words : Avicenne's ELAL, evaluation, mother tongue, bilingual profile, migrant's children, transcultural

Remerciements

A la Professeure Marie Rose Moro, il est des rencontres qui changent un destin, vous êtes l'une d'entre elles ; votre confiance, votre soutien, votre bienveillance tout au long de ce travail ont été fondamentaux.

A la Professeure Marie-Claude Fourment-Aptekman, je vous remercie d'avoir accepté de participer à ce jury, et de votre intérêt.

Au Professeur Bruno Falissard, je vous remercie de toute l'aide méthodologique et statistique que vous m'avez apporté, de votre grande disponibilité et bienveillance. Je suis honorée de votre présence en tant que rapporteur dans mon jury.

Au Professeur Daniel Derivois, je vous remercie d'avoir accepté d'être mon rapporteur, d'évaluer mon travail et de partager votre savoir.

Au Professeur Bernard Golse, je vous remercie d'avoir accepté de participer à mon jury, votre intérêt m'honore.

Au Professeur Jean-Marc Baleyte, votre rigueur et votre bienveillance sont un modèle pour moi. Merci de faire partie de mon jury.

Au Professeur Thierry Baubet, travailler ensemble, autour de la question du trauma notamment, est une expérience des plus passionnantes. J'espère que ce travail permettra d'enrichir les réflexions autour de la prise en charge de nos patients, dans le respect cher au service de l'altérité.

A Madame Monique Plaza, je vous remercie de votre aide méthodologique autour de l'utilisation de la N-EEL et de l'écriture du PHRC. Merci d'avoir partagé votre expertise.

Aux enfants et aux parents en Ile-de-France, qui ont accepté de participer à la recherche, sans eux rien n'aurait été possible. Aux enfants et aux écoles au Maroc, au Sri Lanka, en Mauritanie et en Algérie pour leur chaleureux accueil et leur participation indispensable.

Aux membres de l'Education nationale et tout particulièrement aux directeurs d'écoles, que la recherche a intéressés et qui nous ont ouvert leurs portes pour rencontrer les enfants et leurs familles.

Aux associations et aux professionnels de la PMI qui nous ont accueillis.

A l'ensemble du groupe de recherche, ce travail n'aurait pu se faire sans vous, je vous remercie de tout ce que vous m'avez appris, de votre engagement, votre enthousiasme et de la richesse de ces rencontres transculturelles.

A Malika Bennabi-Bensekhar, vous êtes une des pionnières de la recherche, vous m'avez fait découvrir la linguistique et les travaux interlangues, merci pour nos échanges théoriques et nos séances de travail passionnants autour du protocole et de la grille de cotation qui m'ont beaucoup appris.

A Coralie Sanson, votre implication dans la recherche depuis le début et votre expertise de l'évaluation bilingue font de vous un pilier dans la recherche. Nous avons beaucoup travaillé ensemble pour le codage des récits et ce travail riche et joyeux ont été des plus précieux pour moi. Merci pour votre disponibilité et votre soutien.

A Amalini Simon, Fatima Touhami, et Hawa Camara, nous avons beaucoup travaillé ensemble lors des passations et de tout le travail de codage, ce fut un grand plaisir pour moi ; nos échanges individuels et en groupe ont été d'une grande richesse. Merci pour votre énergie et votre détermination.

A Fatima Touhami et sa famille qui nous ont accueillis en famille à Oujda et Ain Sfa pour la validation transculturelle, ce voyage fut merveilleux.

Au Docteur Geneviève Serre, vous avez coordonné le groupe de recherche à ses débuts, votre réflexion clinique et nos échanges ont été pour moi un appui déterminant et rassurant, merci de votre soutien constant tout au long de ces années.

Au Docteur Olivier Taieb, votre réflexion méthodologique, votre aide et votre soutien sont très précieux pour moi.

Au Docteur Valérie Gaboulaud, merci pour votre expertise méthodologique et la richesse de nos échanges.

A Laura Rakotomalala, Muriel Bossuroy, Adeline Sarot et au Docteur Stéphane Di Méo, pour votre investissement dans la recherche et votre soutien.

Au Docteur Marcellin Yapo, merci d'avoir dessiné toutes les planches de l'ELAL et de votre disponibilité.

Au groupe des experts, merci pour les passionnantes réunions de travail autour de la grille de cotation.

A l'équipe du Centre Référent des Troubles du Langage et des apprentissages et à la pédopsychiatrie, nos échanges riches et fréquents ont été pour moi stimulants autour de cette clinique complexe mais passionnante. C'est un réel plaisir de travailler avec vous dans la convivialité et la bienveillance que vous portez à nos patients et à leurs familles.

A Lidia Gréco et Albane Villeger, merci pour vos compétences et pour le plaisir de travailler ensemble.

A l'équipe de l'URC, merci à Walid Maklouf pour votre grande disponibilité et votre aide, merci à Véronique Jouis pour votre accompagnement dans le PHRC.

A Stéphanie Bruneau, la fée-bureautique, merci pour votre aide et vos relectures attentives qui m'ont beaucoup aidé.

A Sophie Wery, merci pour votre présence.

Au service de psychopathologie de l'enfant, de l'adolescent, de l'adulte, du psychotraumatisme et de psychiatrie transculturelle de l'hôpital Avicenne, ma famille professionnelle.

Notre groupe de recherche a connu plusieurs générations et nous avons collaboré avec de nombreux professionnels appartenant à différentes institutions.

Je remercie tous les membres du groupe de recherche : Marie Rose Moro, Geneviève Serre, Yasmine Abaza, Laura Rakotomalala, Estelle Wallon, Adeline Sarot, Karine Grouiller, Karine Le Marois, Taieb Ferradji, Stéphane Di Meo, Véronique Jugand, Thierry Baubet, Malika Bennabi-Bensekhar, Habsatou Diallo, Amalini Simon, Muriel Bossuroy, Hawa Camara, Fatima Touhami, Alessandra Mapelli, Anna Rizzi, Coralie Sanson, Odile Vaunois, Christine Mordrelle, Rose Marie Michaux.

Groupe d'experts : Kris Koumentaki, Rameth Radjack, Brigitte Moise-Durand, Charles Di

Les interprètes : Cherif Cissé, Fatou Dia, Dilani Dougles, Oumou Gassama

Les experts en méthodologie : Valérie Gaboulaud, Bruno Falissard, Olivier Taïeb, Monique Plaza

Les artistes : Marcellin Yapo, Benjamin Bouchard. Les assistantes : Lidia Greco, Albane Villeger.

URC : Walid Maklouf, Véronique Jouis, Eric Vicaut.

Remerciements aux inspecteurs de l'Éducation nationale et en particulier à Mme Claire Boniface (Paris, arrondissement de la Goutte d'Or) ; aux directeurs d'école : Véronique Laulanie, Claire Viémont-Carayol, Philippe Lefèvre, Kadda Benamara, Marie-Pascale Paumier, Véronique Rivière, Nicole Noyelle, Sabia Benarouche, Laurence Schramm, Josiane Benassi, Mme Cansell, Mme Sarkissian, Alain Cotte, Mr Lalle, Louisa Derradji, Marianne Yvinou, Mr Ribaud, Mme Dechevron, Frédéric Ranguin, Mme Gérard.

A ma famille qui a tout fait pour que j'arrive à écrire ma thèse et qui y a grandement participé. Benjamin, Alma, Rosa Leth, merci.

A Lise, merci pour ton soutien indéfectible et tes relectures attentives.

A Lise et Christophe, merci de m'avoir accueilli comme toujours pour m'aider à avancer.

A Eléonore, Valérie, Coralie, Geneviève, Armelle, Aymeric, Judith, Olivier, Agathe, Aurélie, merci pour votre aide, votre soutien au quotidien, vos pensées.

A Silvina, merci pour le coaching joyeux et efficace qui m'a beaucoup soutenu.

A mes parents, merci de m'avoir encouragé et aidé dans le quotidien. A mes frères et sœurs, merci pour vos encouragements et vos attentions.

A Odile et Jean-Paul pour votre accueil, votre soutien et votre aide dans le quotidien. A Gaëlle et Jon pour votre soutien constant. A Chantal et Marie-Claire pour vos encouragements et vos attentions régulières.

A tous mes amis.

A mon groupe du mercredi soir.

A Benjamin, Alma et Rosa Leth

« *Manman, quel fer...* Le négrillon, dérouté, compris qu'il ignorait cette langue. La tite-voix babilleuse de sa tête maniait une autre langue, sa langue-maison, sa langue – manman, sa langue-non-apprise intégrée sans contraintes au fil de ses désirs du monde. Un français étranger y surgissait en traits fugaces et rares ; il les avait entendus quelque part et les répétait lors de circonstances mal identifiées. Un autre français plus proche, acclimaté mais tout aussi réduit, se tenant en lisière des intensités vivantes de sa tête. Mais parler vraiment pour dire, lâcher une émotion, balancer un senti, se confier à soi-même, s'exprimer longtemps, exigeait cette langue-manman qui, ayayaye, dans l'espace de l'école devenait inutile.

Et dangereuse.

Ô *quel fer !...* »

Patrick Chamoiseau, *Chemin-d'école*, 1994

Table des matières

Introduction	16
1 ^{ère} PARTIE.....	19
Le bilinguisme : état de la question.....	19
I. UNE GRANDE DIVERSITE DES PROFILS BILINGUES	19
1. DEFINITIONS DU BILINGUISME	20
2. AGE DE LA RENCONTRE AVEC LES LANGUES	22
3. LES TENTATIVES DE CATEGORISATION.....	23
3.1. <i>Bilinguisme composé, coordonné, subordonné</i>	23
3.2. <i>Bilinguisme additif, bilinguisme soustractif</i>	24
4. COMMENT DEVIENT-ON BILINGUE ?	25
5. LOI DE GRAMMONT.....	26
6. ACQUISITION SIMULTANEE DES LANGUES	26
7. BILINGUISME CONSECUTIF : PROCESSUS D'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE...	28
8. DISTRIBUTION DES COMPETENCES.....	31
9. ASSOCIATIONS INTERLANGUES.....	32
10. PARTICULARITES DU BILINGUISME SUR LE PLAN COGNITIF	33
11. LES DIFFERENCES INTERINDIVIDUELLES	37
II. LE CONTEXTE CULTUREL SOCIAL ET POLITIQUE DU BILINGUISME : CONDITIONS D'APPRENTISSAGE DES LANGUES	39
1. DEFINITIONS ET PLACE DE LA LANGUE MATERNELLE CHEZ LES ENFANTS DE MIGRANTS	39
2. FONCTIONS DE LA LANGUE MATERNELLE AVANT LE LANGAGE.....	42
3. DE LA VULNERABILITE SPECIFIQUE DES ENFANTS DE MIGRANTS AU METISSAGE	44
4. TRANSMISSION DES LANGUES EN MIGRATION	48
4.1. <i>Facteurs d'influence</i>	48
4.2. <i>Données chiffrées</i>	50
4.3. <i>Affiliations culturelles et filiation</i>	51
4.4. <i>Du côté de l'enfant</i>	53
4.5. <i>Le rôle de l'environnement</i>	54
III. BILINGUISME ET TROUBLES DU LANGAGE.....	56
1. ENJEU DE L'EVALUATION	56
2. LES DIFFICULTES STRUCTURELLES VERSUS LES DIFFERENCES LINGUISTIQUES	58
2.1. <i>Les troubles primaires du langage</i>	58

2.2.	<i>Différences linguistiques</i>	61
2.3.	<i>Troubles spécifiques du langage à travers les langues (TSL)</i>	62
3.	LES DIFFERENTES STRATEGIES D'EVALUATION	64
3.1.	<i>L'approche socioculturelle</i>	64
3.2.	<i>Tests standardisés</i>	65
3.2.1.	<i>Pratiques culturelles et langage</i>	65
3.2.2.	<i>Biais linguistiques</i>	66
3.3.	<i>Mesure sur critères référencés</i>	67
3.4.	<i>Mesure des capacités de traitement du langage</i>	67
3.5.	<i>Evaluation dynamique</i>	71
IV. ETUDE THEORIQUE DE QUELQUES NOTIONS		
TRANSCULTURELLES DU LANGAGE UTILISEES DANS L'ELAL		
D'AVICENNE		
1.	LA COULEUR	74
1.1.	<i>Le concept de couleur : illustration du débat universalisme et relativisme culturel</i>	74
1.2.	<i>Les travaux interlangues sur la couleur</i>	76
1.3.	<i>L'acquisition du lexique des couleurs</i>	76
2.	LE DENOMBREMENT	77
3.	LOCALISATION SPATIALE : ILLUSTRATION PAR DES TRAVAUX INTERLANGUES	79
4.	LA NARRATION	83
4.1.	<i>Les caractéristiques du récit</i>	83
4.1.1.	<i>Cohésion</i>	83
4.1.2.	<i>Cohérence</i>	84
4.1.3.	<i>Macrostructure narrative</i>	85
4.1.4.	<i>Microstructure</i>	85
4.2.	<i>Produire un récit : les études interlangues</i>	85
4.3.	<i>Obtenir une narration</i>	87
4.4.	<i>Exemple : description de récits dans un cadre scolaire</i>	89
4.5.	<i>L'utilisation de la narration dans l'évaluation</i>	90
4.6.	<i>Outils de narration existants</i>	91
4.6.1.	<i>Renfrew Bus Story (1994)</i>	91
4.6.2.	<i>Test of Narrative Language (2004)</i>	92
4.6.3.	<i>Edmonton Narrative Norms Instrument - ENNI (2005)</i>	92
4.6.4.	<i>HAVAS 5 (2004)</i>	93
4.6.5.	<i>MAIN (2012)</i>	93
2 ^{ème}	PARTIE	95

Méthodologie.....	95
I. L'ELAL D'AVICENNE	98
1. FONDEMENTS THEORIQUES DE LA CONSTRUCTION DE L'ELAL D'AVICENNE	100
1.1. Outil transculturel.....	100
1.2. Outil qualitatif et dynamique.....	102
1.3. Une manière d'être bilingue.....	103
2. CAHIER DES CHARGES CONCERNANT LA CONSTRUCTION DE L'ELAL ET SA VALIDATION 105	
2.1. Objectif de l'outil.....	105
2.2. Spécification du domaine d'étude selon les critères de Falissard (2008).....	106
2.3. Spécification des caractéristiques de l'instrument.....	106
2.4. Nombre de sujets	109
2.5. Choix des concepts et des items du test.....	109
2.5.1. La couleur.....	109
2.5.2. Le dénombrement	110
2.5.3. La qualification d'états et de formes.....	110
2.5.4. Localisation spatiale	110
2.5.5. Compréhension d'énoncés à thèmes et prédicat	111
2.5.6. Lexique	111
2.5.7. Épreuve de récit sur images	111
3. DESCRIPTION DE LA PASSATION.....	112
4. DESCRIPTION DES EPREUVES	113
5. DESCRIPTION DU CODAGE.....	114
6. LE CODAGE DU RECIT	115
II. LA N-EEL	117
III. L'ENTRETIEN PARENTS.....	119
1. CONSTRUCTION DE L'HYPOTHESE DE RECHERCHE	119
2. MESURE DES AFFILIATIONS.....	122
3. DESCRIPTION DE L'ENTRETIEN PARENTS	124
4. CODAGE DE L'ENTRETIEN PARENTS : GROUPE D'EXPERT TRANSCULTUREL	124
5. DESCRIPTION DES VARIABLES EXPLICATIVES.....	126
5.1. Affiliations culturelles	126
5.1.1 Investissement des affiliations culturelles au pays d'origine (AFCPO).....	126
5.1.2 Investissement des affiliations culturelles au pays d'accueil (AFCPA)	127
5.1.3 Le métissage	127
5.2. Transmission de la langue maternelle.....	128

5.3.	<i>Envie et refus de transmettre</i>	128
5.4.	<i>Relations intrafamiliales</i>	129
5.5.	<i>Transmission intergénérationnelle et inscription dans la filiation</i>	130
IV.	PROCEDURES.....	132
1.	LES PROCEDURES AUTOUR DU PROTOCOLE.....	132
2.	CONSTITUTION DE LA COHORTE EN FRANCE.....	133
2.1.	<i>Population</i>	133
2.2.	<i>Communication avec l'école et les familles</i>	133
3.	CONSTITUTION DE LA COHORTE DANS LES PAYS D'ORIGINE.....	134
3.1.	<i>Population</i>	134
3.2.	<i>Objectif de la validation dans les pays d'origine</i>	134
3 ^{ème}	PARTIE.....	136
Résultats	136
I.	DESCRIPTION DE LA COHORTE.....	136
1.	DESCRIPTION DE LA COHORTE EN FRANCE POUR L'AGE ET LE SEXE.....	137
2.	DESCRIPTION DE L'HABITAT.....	138
3.	CATEGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE.....	139
3.1.	<i>Métier des parents</i>	139
3.2.	<i>Activité professionnelle des parents</i>	139
4.	LES MERES ET L'ECOLE.....	141
4.1.	<i>Taux de scolarisation des mères</i>	141
4.2.	<i>Niveau de scolarisation des mères</i>	141
5.	LES FRATRIES.....	143
5.1.	<i>Taille des fratries</i>	143
5.5.	<i>Rang dans la fratrie</i>	144
6.	DESCRIPTION DE LA COHORTE DANS LES PAYS D'ORIGINE PAR L'AGE ET LE SEXE.....	145
II.	VALIDATION DE L'ELAL D'AVICENNE.....	146
1.	VALIDITE DE L'ELAL D'AVICENNE.....	146
1.1.	<i>Qualité des items</i>	146
1.2.	<i>Unidimensionnalité de l'outil</i>	150
1.3.	<i>Analyse factorielle</i>	152
2.	FIDELITE DE L'ELAL D'AVICENNE.....	154
2.1.	<i>Étude de la consistance interne de chaque dimension de l'ELAL d'Avicenne</i>	154
2.2.	<i>Fidélité inter-juge</i>	154
3.	REPRESENTATION SPATIALE DES MATRICES DE CORRELATION.....	155
4.	VALIDATION EXTERNE.....	157

5. DESCRIPTION DES RÉSULTATS DANS LES PAYS D'ORIGINE	161
5.1. <i>Distribution des scores de l'ELAL en fonction de l'âge</i>	161
5.2. <i>Pourcentage d'items réussis et saturation</i>	164
5.3. <i>Description des résultats par sous-échelles</i>	165
5.3.1. <i>Production de couleurs : pourcentage d'erreur en fonction des items par langue</i> 165	
5.3.2. <i>Compréhension : désignation de couleurs</i>	166
5.3.3. <i>Production : dénombrement</i>	166
5.3.4. <i>Compréhension : qualification d'états et de formes</i>	167
5.3.5. <i>Production : localisation spatiale</i>	167
5.3.6. <i>Compréhension : Localisation spatiale</i>	168
5.3.7. <i>Compréhension d'énoncés à thème et prédicat</i>	169
5.3.8. <i>Production : lexique sur images</i>	170
5.3.9. <i>Production : lexique sur objets</i>	170
5.3.10. <i>Compréhension : lexique sur images</i>	171
5.4. <i>Résultats de l'épreuve de récits</i>	172
5.4.1. <i>Résultats par récit, par langue et classe d'âge</i>	172
5.4.2. <i>Score des récits par langue et par classe</i>	173
6. DISCUSSION DES AMENAGEMENTS A FAIRE POUR MODIFIER L'ELAL.....	174
6.1. <i>Planche 1 : Production et désignation des couleurs</i>	174
6.2. <i>Planche 2 : Production : dénombrement</i>	175
6.3. <i>Compréhension : qualification d'états et de formes</i>	175
6.4. <i>Production : localisation spatiale</i>	175
6.5. <i>Compréhension : localisation spatiale</i>	176
6.6. <i>Compréhension d'énoncés à thème et prédicat</i>	176
6.7. <i>Production : lexique sur images</i>	178
6.8. <i>Production : lexique sur objets</i>	178
6.9. <i>Compréhension : lexique sur images</i>	178
6.10. <i>Récits : histoires en images</i>	179
6.10.1. <i>Histoire 1 : Dessins sur les murs</i>	179
6.10.2. <i>Histoire 2 : La pêche</i>	180
6.10.3. <i>Histoire 3 : Le football</i>	181
6.10.4. <i>Histoire 4 : La dame qui oublie son sac</i>	182
III. CODER LES RÉSULTATS.....	184
1. PROTOCOLE N°1 EN TAMOUL	184
1.1. <i>La pêche</i>	184

1.2.	<i>Le football</i>	186
1.3.	<i>La dame qui oublie son sac</i>	188
II.	PROTOCOLE N°2 EN SONINKE.....	189
2.1.	<i>La pêche</i>	189
2.2.	<i>Le football</i>	191
2.3.	<i>La dame qui oublie son sac</i>	192
III.	PROTOCOLE N°3 EN ARABE.....	194
3.1.	<i>La pêche</i>	194
3.2.	<i>Le football</i>	196
3.3.	<i>La dame qui oublie son sac</i>	197
1.	AMIRA.....	200
1.1.	<i>Usage des langues</i>	200
1.2.	<i>Variables explicatives</i>	201
1.2.1.	<i>Affiliations culturelles au pays d'origine</i>	201
1.2.2.	<i>Affiliations culturelles au pays d'accueil</i>	201
1.2.3.	<i>Métissage</i>	201
1.2.4.	<i>Transmission de la langue maternelle</i>	201
1.2.5.	<i>Relations intrafamiliales</i>	202
1.2.6.	<i>Investissement de la transmission intergénérationnelle : inscription dans la filiation</i> 202	
1.2.7.	<i>Envie de transmission</i>	202
1.3.	<i>Évaluation en arabe</i>	203
1.3.1.	<i>Épreuve de production de mots</i>	203
1.3.2.	<i>Épreuve de compréhension de mots et d'énoncés</i>	203
1.3.3.	<i>Épreuve de récit sur images</i>	203
1.4.	<i>Évaluation en français</i>	204
1.5.	<i>Profil</i>	204
2.	ANITA.....	205
2.1.	<i>Usage des langues</i>	205
2.2.	<i>Variables explicatives</i>	205
2.2.1.	<i>Affiliations culturelles au pays d'origine</i>	206
2.2.2.	<i>Affiliations culturelles au pays d'accueil</i>	206
2.2.3.	<i>Métissage</i>	206
2.2.4.	<i>Transmission de la langue maternelle</i>	206
2.2.5.	<i>Relations intrafamiliales</i>	207

2.2.6.	<i>Investissement de la transmission intergénérationnelle : inscription dans la filiation</i>	207
2.2.7.	<i>Envie de transmission</i>	208
2.3.	<i>Évaluation en soninké</i>	208
2.3.1.	<i>Échelle de production de mots</i>	208
2.3.2.	<i>Échelle de compréhension de mots et d'énoncés</i>	208
2.3.3.	<i>Production de récits</i>	208
2.4.	<i>Évaluation en français</i>	208
2.4.1.	<i>Épreuves de production</i>	208
2.4.2.	<i>Épreuves de compréhension</i>	209
2.4.3.	<i>Épreuve des récits</i>	209
2.5.	<i>Profil</i>	210
3.	<i>BAMA</i>	212
3.1.	<i>Usage des langues</i>	212
3.2.	<i>Variables explicatives</i>	213
3.2.1.	<i>Affiliations culturelles au pays d'origine</i>	213
3.2.2.	<i>Affiliations culturelles au pays d'accueil</i>	214
3.2.3.	<i>Métissage</i>	214
3.2.4.	<i>Transmission de la langue maternelle</i>	215
3.2.5.	<i>Relations intrafamiliales</i>	215
3.2.6.	<i>Envie de transmettre</i>	216
3.2.7.	<i>Envie de ne pas transmettre</i>	216
3.3.	<i>Évaluation en tamoul</i>	217
3.3.1.	<i>Épreuve de production de mots</i>	217
3.3.2.	<i>Épreuves de compréhension de mots et d'énoncés</i>	217
3.3.3.	<i>Épreuve de production de récits</i>	217
3.4.	<i>Évaluation en français</i>	218
3.5.	<i>Profil</i>	218
4 ^{ème}	<i>PARTIE</i>	219
Discussion		219
I.	<i>CARACTERISTIQUES ET OBJECTIFS DE L'OUTIL</i>	220
1.	<i>À QUI S'ADRESSE L'OUTIL ?</i>	220
2.	<i>EN QUOI PEUT-IL ETRE UTILE ?</i>	220
2.1.	<i>Un outil de prévention et un révélateur de compétences langagières et linguistiques</i>	220
2.2.	<i>Un outil d'aide au diagnostic des troubles du langage chez l'enfant bilingue</i>	221
II.	<i>UTILISATION DU SCORE DANS L'ELAL D'AVICENNE</i>	222

III. LES PROFILS BILINGUES	226
1. HARMONIE DES LANGUES	226
2. DYSHARMONIE DES LANGUES AU BENEFICE DE LA LANGUE MATERNELLE.....	227
3. DYSHARMONIE DES LANGUES AU BENEFICE DU FRANÇAIS	229
4. VULNERABILITE LANGAGIERE	229
IV. APPLICATION DES PROFILS A LA POPULATION EN FRANCE	231
V. LES INTERVENTIONS DECOULANT DE CES QUATRE PROFILS	234
1. HARMONIE DES LANGUES	234
2. DYSHARMONIE DES LANGUES AU BENEFICE DE LA LANGUE MATERNELLE.....	236
3. DYSHARMONIE DES LANGUES AU PROFIT DU FRANÇAIS	239
4. PROFIL DE VULNERABILITE LANGAGIERE.....	244
VI. RECOMMANDATIONS POUR LA CONDUITE DE L’EVALUATION.....	247
VII. LIMITES.....	249
VIII. AJUSTEMENT DE L’ELAL EN FONCTION DE L’AGE DES ENFANTS : AMENAGEMENTS QUALITATIFS.....	250
IX. CONCLUSION ET PERSPECTIVES	252

Introduction

L'étude des bilinguismes est un thème très investi dans différents domaines de la recherche en particulier dans les sciences du langage, en sociolinguistique, ou en psycholinguistique.

Dans notre champ d'étude, celui de la clinique transculturelle, cette question est depuis longtemps prise en compte dans le travail avec les enfants de migrants. Notre cadre théorique repose sur la théorisation de la vulnérabilité spécifique des enfants de migrants et du risque transculturel (Moro et al, 1989), le cadre complémentariste (Devereux, 1970 ; Nathan, 1986 ; Moro, 1994) et la nécessaire et fructueuse collaboration avec les interprètes dans les soins (Kouassi, 2001). Le travail présenté ici s'inscrit dans les travaux de la psychiatrie transculturelle directement en lien avec la rencontre de patients ayant des difficultés à parler ou à apprendre. La réflexion qui sous-tend cette thèse est partie du constat de l'absence d'outil dédié aux enfants bilingues éternellement comparés à leur pairs monolingues et de ce fait souvent désavantagés du fait que les outils utilisés les avaient très peu inclus dans leur validation (Laing et Kamhi, 2003). Notre démarche clinique s'appuie sur le concept de clivage phénoménologique des mondes de l'enfant et de ses effets au niveau linguistique (Moro, 1989, 1994).

Dans le contexte français, le bilinguisme et le plurilinguisme existent depuis très longtemps mais la reconnaissance de la valeur ajoutée de ces expériences dépend d'une hiérarchie sociale et linguistique, fonction du statut des langues selon qu'elles sont dominantes pour différentes raisons : historiques, économiques, politiques. La hiérarchie d'aujourd'hui diffère de celle d'hier, au fil des vagues migratoires successives, des guerres ou de l'essor de certains continents ou pays, telle la Chine, par exemple. Les langues sont placées sur une échelle de valeur selon la place de leurs locuteurs au niveau sociétal. Ainsi, l'italien, l'espagnol, ou le portugais du XX^e siècle ont gagné leurs galons de langues européennes et sont devenues attractives, laissant la place à d'autres langues souvent parlées par des peuples décolonisés. Dans notre société, il apparaîtrait ainsi que tous les bilinguismes ne sont pas bons à prendre, représentation parfois partagée par les locuteurs eux-mêmes.

Dans le cadre du groupe de recherche pluridisciplinaire dirigé par la Professeure Marie Rose Moro au sein du Centre du Langage de l'hôpital Avicenne, nous avons décidé d'étudier plus

finement la question du bilinguisme et de comprendre comment les enfants de migrants devenaient bilingues. Notre méthodologie s'est appuyée sur une évaluation langagière bilingue associée à une rencontre avec les parents. Du travail du groupe est né l'ELAL d'Avicenne, outil transculturel inédit d'évaluation des langues maternelles, ainsi qu'un entretien semi-dirigé destiné aux parents. Notre outil devait nous permettre de savoir si un enfant avait construit sa langue maternelle, celle transmise par ses parents. L'entretien avec les parents interrogerait les transmissions familiales et les pratiques linguistiques.

La validation de l'outil en population générale a constitué l'étape ultérieure. Nous avons pour cela répondu avec succès à un appel d'offres de Programme Hospitalier de Recherche Clinique national en partenariat avec l'APHP, l'Université Paris 13, l'INSERM et l'Education Nationale. L'avis de démarrage officiel donné en avril 2011 a signé le début de l'inclusion.

Cette thèse a pour objectif de décrire cette validation, ainsi que les applications de l'ELAL d'Avicenne dans les domaines du soin, de l'éducation ou de la prévention.

Elle est composée de quatre parties.

La première partie est dédiée à la revue de la littérature. Elle est constituée de quatre chapitres. Le premier a pour objet de décrire la diversité des bilinguismes dans leurs aspects individuels au niveau développemental, cognitif et linguistique. Un deuxième chapitre propose une discussion autour de la notion de langue maternelle et de sa transmission en contexte migratoire. Le troisième chapitre évoque les propositions actuelles en termes d'évaluation du langage chez les enfants bilingues. Le quatrième chapitre enfin décrit les aspects théoriques concernant les notions ciblées par l'ELAL d'Avicenne.

La deuxième partie concerne la population et la méthode de la recherche. Y sont décrits l'outil tel qu'il a été construit, le protocole de la validation, les aspects méthodologiques de sa mise en œuvre.

La troisième partie rapporte les résultats de la validation de l'outil et les modifications à entreprendre pour tenir compte de ceux-ci. Nous présentons trois profils de bilinguisme qui illustrent les protocoles.

La quatrième partie propose une discussion des principaux résultats et des applications dans le champ de la clinique et de l'école. La caractérisation de profils de bilinguisme permet de proposer des interventions adaptées à chaque situation, à l'école ou dans les lieux de soins,

engageant les enfants, les parents et les professionnels. Nous discutons dans cette dernière partie des aménagements nécessaires aux enfants âgés de plus de sept ans afin de continuer à exploiter notre outil comme une aide au diagnostic.

L'ELAL d'Avicenne permet de construire une représentation plus unifiée de l'enfant, dans toutes ses compétences. Le changement de paradigme, qui permet de passer du déficit (lié à l'usage de tests étalonnés pour les monolingues) à la compétence, nous semble salutaire pour tous les enfants de migrants. La question éthique dans l'évaluation est aussi en jeu dans notre société du XXI^e siècle, mouvante et dynamique, où les gens circulent, et les langues avec eux. Nous pensons que reconnaître les enfants dans leurs compétences multiples aide à construire une plus grande alliance thérapeutique et pédagogique, bénéfique aux enfants, à leurs parents et aux professionnels.

1^{ère} PARTIE

Le bilinguisme : état de la question

I. UNE GRANDE DIVERSITE DES PROFILS BILINGUES

Le bilinguisme a été beaucoup étudié. Cependant, le circonscrire semble relever de la gageure tant il renvoie à des champs d'étude variés possédant chacun leur théorisation et leurs articulations. De nombreuses recherches et articles se sont efforcés d'en décrire les particularités sur le plan du fonctionnement cognitif et linguistique. D'autres ont questionné les liens qui existent entre les aspects linguistiques, identitaires et sociaux à l'échelle des groupes de locuteurs plurilingues. Le bilinguisme est une expérience dynamique qui dépend de nombreux facteurs, ce qui lui confère une complexité difficilement réductible à des catégories figées (Kail, 2015).

Dans cette première partie, nous nous proposons de décrire le bilinguisme sur le plan individuel dans ses dimensions linguistiques, cognitives et sociales. La littérature est considérable dans ce champ et notre exposé n'a de ce fait pas l'ambition de l'exhaustivité, il cherche simplement à mieux cerner le bilinguisme des enfants de migrants.

Le bilinguisme est un phénomène majoritaire dans le monde, on compte plus d'individus bi ou plurilingues que de monolingues (Grosjean, 2015). Les pays constitués de groupes nationaux (Suisse, Luxembourg, Canada, Inde, Afrique du Sud) ou culturels et linguistiques différents, ainsi que ceux issus de la décolonisation (Maghreb, Afrique subsaharienne) l'expérimentent au quotidien. Ainsi, 42 % des habitants de la Suisse, 67 % de ceux du Luxembourg sont plurilingues (ibid, p. 25). En Ontario, 25 % de la population à une autre

langue maternelle que le français et l'anglais (Ontario Ministry of Finance, 2001). Outre-Atlantique, aux États-Unis, considérés comme un pays monolingue, 18 % de la population de plus de cinq ans parlent une autre langue que l'anglais (Bialystok, 2004a). Une projection sur l'avenir a montré qu'en 2030, 40 % des enfants aux États-Unis apprendront l'anglais comme une langue seconde (Konhert, 2010). Un rapport de la Commission européenne indique que 56 % des habitants européens (total de 25 pays) se déclarent en mesure d'utiliser une seconde langue (Eurobarometer, 2006, p.9).

En ce qui concerne la France, une étude réalisée en 1999 (l'enquête Famille) conjointement au recensement s'est intéressée aux langues et à leur transmission. Elle a décompté plus de 400 langues utilisées en plus du français, ce qui vient illustrer le plurilinguisme de notre pays. Les données recueillies auprès de 380 000 adultes ont montré que 20% environ de la population française rapportait l'usage d'une autre langue en plus du français (Insee, 2003). Ces résultats placent la France au même niveau que les États-Unis (18 %). En région parisienne, Deprez (2008) considère que 25 % de sujets sont bilingues, taux qui se rapproche des valeurs du Canada (26 %) et de la Belgique (29%).

1. DÉFINITIONS DU BILINGUISME

Depuis près d'un siècle, de nombreux auteurs ont proposé de définir la notion de bilinguisme. Depuis les travaux de Bloomfield en 1932, de Titone en 1972 jusqu'à Li (2007, p. 7) qui décline trente-sept définitions possibles, le bilinguisme a donné lieu à différentes conceptualisations en fonction des époques et des contextes sociologiques et historiques dans lesquels elles s'inscrivaient.

Pour Konhert (2010), la personne bilingue est une personne exposée de manière régulière à deux langues entre la naissance et l'adolescence, ce qui correspond à la période la plus dynamique dans le développement du langage et de la communication. Cette définition écarte d'emblée les adultes qui, du fait de leur rencontre tardive avec une langue, ne pourraient pas devenir bilingues. C'est pourtant le cas de nombreuses personnes migrantes.

Au niveau individuel, le bilinguisme peut se définir comme la capacité à utiliser deux langues avec aisance. Cette définition large est liée à l'impossibilité de préciser le seuil à partir duquel on peut considérer qu'un sujet a des aptitudes langagières véritables en deux langues à la fois. Cette difficulté à définir un seuil souligne l'idée que le bilinguisme est relatif. De fait, de

multiples facteurs propres à l'histoire du sujet et à la place et aux fonctions des langues dans son environnement contribuent à cette inégalité de compétence dans les deux langues. Armon-Lotem (2014) considère qu'être bilingue c'est être capable de participer à une conversation et comprendre ce qui se dit quelle que soit la manière dont le sujet a construit son bilinguisme (simultané ou consécutif).

On peut dire que le bilingue est un sujet qui est placé dans une configuration familiale ou sociale l'incitant à développer et à entretenir des compétences linguistiques doubles. Cela le conduit à posséder des compétences minimales dans ses deux langues (Rezzoug et al., 2007).

Pour Hamers et Blanc (1983), il faut distinguer bilingualité et bilinguisme. La bilingualité est comprise comme « un état psychologique de l'individu qui a accès à plus d'un code linguistique ; le degré d'accès [aux codes] varie sur un certain nombre de dimensions d'ordre psychologique, cognitif, psycholinguistique, sociopsychologique, sociologique, sociolinguistique, socioculturel et linguistique » (p. 21). Le terme de bilinguisme inclut celui de bilingualité qui réfère à l'état de l'individu (bilinguisme individuel).

Le bilinguisme se vit de façon singulière d'un sujet à l'autre et pour un même individu. Cette expérience prend des formes différentes selon les âges de la vie, les lieux et les niveaux atteints dans les différents idiomes. Le bilinguisme est relatif, la maîtrise des deux langues étant inégale et complémentaire selon les domaines linguistiques, les différents registres de langage, les thèmes abordés liés à des expériences associées à certains contextes. Il est fonction des besoins et des circonstances.

Lorsqu'une compétence langagière double est effective, le sujet qui la détient peut utiliser ses langues selon le contexte ; il peut aller jusqu'à introduire en une langue des éléments prosodiques, lexicaux ou syntaxiques qui appartiennent à l'autre langue (Nilep, 2006 ; Ziamari, 2008). Ces intrusions d'éléments d'une langue dans l'autre peuvent être tout à fait volontaires et conscients. Ils représentent la volonté de « métisser » deux univers. Ceci correspond à une alternance de codes (*code-switching*) et matérialise les liens intimes entre les deux langues (Rezzoug et al, 2007). Cette expression renvoie au « parler bilingue » utilisé dans les familles où les deux langues sont investies sur le plan linguistique et affectif (Deprez, 1994). Dans d'autres cas, la langue la mieux maîtrisée vient au secours de la seconde lorsqu'un mot, une expression viennent à manquer. Ce mélange des codes est qualifié d'interférences et révèle une limitation des capacités d'expression dans une langue moins maîtrisée. Il constitue néanmoins une ressource communicative et permet la poursuite de

l'échange. Le choix du lexique et de la langue dépendent en effet des connaissances et compétences linguistiques. Dans le premier stade du bilinguisme émergent, les enfants utilisent un mélange des codes pour compenser le manque de lexique. Ce mélange des codes nécessite des compétences plurilingues (Greene et al, 2012).

Dans la situation idéale, sans doute très rare, le bilinguisme est dit équilibré, c'est-à-dire que les compétences linguistiques sont à peu près équivalentes ou au moins comparables dans les deux langues. Ce cas est illustré de manière rare par les interprètes en capacité de faire des traductions simultanées. L'équivalence parfaite est cependant un mythe, les traducteurs reconnaissant eux-mêmes une dissymétrie de compétence d'une langue par rapport à l'autre, selon les domaines et les contextes recouverts par les langues. Cette notion renvoie plutôt à l'idée qu'il n'existe pas de dominance franche d'une langue sur l'autre (Cummins, 1976, p. 17). Lorsque le bilinguisme est dominant, la compétence dans une langue est supérieure à la compétence dans l'autre. La dominance n'est pas toujours au profit de la langue maternelle, en particulier dans les populations migrantes.

2. AGE DE LA RENCONTRE AVEC LES LANGUES

L'accès à la structuration de deux langues est possible dès lors que le langage se met en place. Cette situation correspond au bilinguisme simultané : l'enfant rencontre les deux langues très précocement et en même temps. Le bilinguisme est dit consécutif lorsque, après l'émergence du langage, le sujet est immergé dans une autre langue. La rencontre avec la langue seconde peut se faire précocement dans la vie du sujet. Lorsque l'exposition à la langue seconde commence avant l'âge de quatre ans, on parle d'un bilinguisme consécutif précoce. Celui-ci sera qualifié de tardif si l'accès à la langue seconde débute après l'âge de huit ans. Ainsi, l'âge de début et la durée de l'exposition à la langue seconde sont deux facteurs importants dans le niveau de maîtrise de la langue seconde (Pallier, 2007) en dehors des aspects plus individuels tels que les aptitudes personnelles des sujets à apprendre des langues, la motivation, le niveau socio-économique et les aspects affectifs (Klein, 1989 ; Hakuta et August, 1997 ; Paradis, 2007p).

Dans un cas comme dans l'autre (simultané ou consécutif), si le bilinguisme est précoce et de bonne qualité, l'individu peut parvenir à une maîtrise suffisante des deux codes linguistiques. Dans ce cas, il peut passer d'un univers langagier à un autre avec en plus la capacité à

comparer les systèmes linguistiques et à utiliser toutes les ressources des deux langues jusqu'à faire preuve d'une créativité propre aux bilingues (Rezzoug et al. 2007).

3. LES TENTATIVES DE CATÉGORISATION

3.1. Bilinguisme composé, coordonné, subordonné

Les profils bilingues sont différents selon les contextes d'apprentissage de chaque langue. A l'effet du contexte s'ajoute la qualité et la fréquence de sollicitation en chacune d'elle. Dans ce contexte, Weinreich en 1953 a suggéré l'idée théorique qu'il existait différents types d'organisations dans la mémoire des codes linguistiques selon les contextes dans lesquels les langues se développent : le bilinguisme composé, coordonné et subordonné.

D'après cette théorie, dans le bilinguisme composé, les langues sont apprises simultanément et dans des contextes diversifiés. Au niveau mental, le sujet dispose d'un stock unique de contenu conceptuel relié à ses deux langues, ce qui renvoie à un signifié unique pour deux signifiants (un dans chaque langue). Ce mode de structuration renverrait, par exemple, aux situations familiales dans lesquelles les parents utilisent indifféremment les deux langues.

Le bilingue dont l'organisation cognitive est de type coordonné possède deux systèmes conceptuels simultanés, chaque mot renvoie à un sens propre dans chacune des langues (un signifié et un signifiant par langue). Ce type de structuration renvoie à un apprentissage des langues dans des contextes bien différenciés faisant référence à des univers culturels distincts et des échanges verbaux propres à chaque univers. Ce type de structuration est, par exemple, illustré par les cas des enfants de migrants qui évoluent entre deux cultures et deux pays, les interactions langagières se déploient dans des lieux et des environnements très différents. Le bilinguisme subordonné correspond à un sujet ayant appris successivement deux langues. La première acquise est prédominante sur le plan des représentations mentales liées au monde réel. La langue seconde a été apprise à travers les significations et les structures de la première, le sujet ne peut accéder à son lexique mental qu'en s'appuyant d'abord sur les significations et les représentations de la langue native. Ce processus implique un détour par la mémoire de la langue native, pour accéder ensuite au lexique et aux structures de la langue seconde. Dans ce cas, les délais de récupération sont plus longs et le discours est moins fluide. Ces différents types de structuration de la mémoire peuvent se lire comme les pôles d'un continuum, chaque sujet bilingue ayant un certain degré de forme composée ou coordonnée selon les contextes d'apprentissage qu'il a rencontrés dans les domaines couverts par ses

langues. Le bilinguisme subordonné semble, lui, être une étape lors de l'apprentissage d'une langue seconde (Hagège, 1996).

Grosjean (2015) considère que la théorisation des catégories de bilinguisme composé et coordonné ne repose sur aucune réalité psychologique. Finalement que « certains sens soient partagés entre mots de langues différentes, alors que le sens d'autres mots se chevauchent en partie et que d'autres sens encore soient très différents » semble refléter la réalité de toutes les personnes bilingues (ibid, p. 150). Ces distinctions ne sont d'ailleurs plus guère utilisées.

3.2. Bilinguisme additif, bilinguisme soustractif

D'autres distinctions ont été proposées pour caractériser le type d'efficiency auquel le sujet est parvenu dans son bilinguisme. Lambert (1974) fut le premier à proposer une théorisation faisant le lien entre le contexte socioculturel et les aspects cognitifs d'une expérience bilingue précoce sous la forme d'une bilingualité additive ou soustractive.

Dans la forme additive, l'enfant qui maîtrise sa langue maternelle vient ajouter à son répertoire une langue seconde sans que cela n'empiète sur ses compétences en langue première. Dans ces situations, l'enfant développe de bonnes compétences dans ses deux langues et l'usage de sa langue maternelle est valorisé par son milieu avec des occasions variées de l'utiliser. Le sentiment d'appartenance à la communauté linguistique première est fort, en même temps qu'il existe des attitudes positives vis-à-vis du pays d'accueil et de la langue seconde. L'enfant bénéficie d'un bilinguisme harmonieux (Landry et Allard, 2000).

Dans la forme soustractive, l'enfant va acquérir la langue seconde et majoritaire par le biais de l'école au détriment de sa langue maternelle (souvent une langue minoritaire). Celle-ci va donc être dévalorisée et reléguée à des fonctions peu prestigieuses et restreintes (Bernard, 1997, p. 510). Ce type de bilingualité est associé à un désinvestissement des affiliations linguistiques et culturelles¹ premières et constitue une étape vers l'assimilation et la perte ou l'arrêt du développement de la langue maternelle. Grosjean (2015) nous met en garde contre l'usage des catégories de bilinguisme soustractif et additif qui tendent à dévaloriser les sujets qualifiés de bilingues soustractifs alors que ce sont les contextes politique et social dans lesquels ils se construisent qui est en cause et non le bilinguisme (p. 153).

¹L'affiliation correspond « à la transmission interne à la famille et à la transmission externe assurée par les groupes d'appartenances traversés aux différents âges de la vie » (Moro et Baubet, 2003 p.176).

Toutes ces tentatives de définir ou de catégoriser le bilinguisme nous renvoient au fait qu'il existe autant de bilinguismes que de sujets bilingues. Les enfants de migrants sont des bilingues en devenir. La combinaison des ingrédients individuels, familiaux et collectifs (liés au social et au politique) contribue à la pluralité des parcours. Les compétences se distribuent entre les langues, ce qui fait référence à une complémentarité plus qu'à une arithmétique.

Dans les paragraphes suivants, nous allons aborder comment se construit le bilinguisme en fonction du moment de la rencontre avec les langues.

4. COMMENT DEVIENT-ON BILINGUE ?

Dès la vie intra-utérine, les bébés entendent déjà bien. Ils ont cette remarquable sensibilité auditive qui leur permet de distinguer tous les sons des langues. On pourrait parler d'une sorte d'oreille universelle. Exposés à une grande diversité de sons et de langues à cette époque de la vie, ils pourraient reproduire n'importe quel son. C'est sur la base d'informations prosodiques qu'ils distinguent la langue maternelle des autres et plus spécifiquement à partir des informations liées aux propriétés rythmiques de langues (Bijeljac-Babic, 2000). Leur babillage en témoigne, il est chantant et rythmé comme la langue des parents. Cette compétence précoce tend à disparaître après la première année. L'enfant se spécialise et apprend les langues par lesquelles il se trouve bercé.

Ainsi, indiscutablement, plus l'exposition à une langue est précoce, plus son apprentissage est aisé. Il est donc préférable de favoriser la mise en place d'un système langagier double dans la période où l'enfant structure son système langagier. La grande plasticité au plan des apprentissages favorise l'accès aux langues. De plus, les bilingues précoces bénéficient de leur condition d'enfant ; ils sont moins inhibés et peu influencés par la crainte de se tromper qui opère plus dès l'adolescence. Les plus jeunes apprennent par imitation et répétition, et lors de l'exposition à une langue, ils se soumettent plus aisément aux contraintes du contexte et à l'utilité de la communication en favorisant ainsi des interactions verbales plus fluides. Dans le cas d'un apprentissage linguistique débutant à l'âge adulte, les procédures automatiques sont plus difficiles à mettre en œuvre et la mobilisation volontaire des connaissances linguistiques acquises plus tardivement plus coûteuse en énergie. C'est du reste ce qui explique la lenteur de récupération des informations verbales et la sensation d'effort mental avec une diminution de

l'efficacité verbale après un temps prolongé d'expression dans une langue étrangère (Rezzoug, et al, 2007).

5. LOI DE GRAMMONT

Une idée fortement répandue consiste à penser que la séparation des contextes d'usage des langues va favoriser leur acquisition. Cette idée a tout particulièrement été défendue auprès des parents, en particulier ceux constituant des couples mixtes. Elle a été traduite par la loi de Grammont au début du XX^e siècle sous la forme du paradigme : une personne = une langue. En fait, dans le milieu familial, chacun des deux parents se devait de n'utiliser qu'une seule des deux langues de la famille. Cependant, les rares recherches qui ont étudié l'impact de ces recommandations n'ont pas mis en évidence un effet significatif de l'utilisation de la loi de Grammont sur le développement cognitif et linguistique des enfants bilingues. De plus, Abdelilah-Baer et Abdelilah (2002) considèrent que ce principe est difficilement applicable au quotidien. Il peut même se révéler nocif si, pour la respecter dans les interactions verbales, la famille devait adopter un mode de fonctionnement rigide. Il est en effet nécessaire que les parents puissent s'exprimer avec leurs enfants dans la langue qui procure le plus d'aisance et le plus d'authenticité. Cela participe de l'établissement d'une relation affective riche et stimulante.

6. ACQUISITION SIMULTANÉE DES LANGUES

Le bilinguisme se développe grâce à la richesse et la variété des situations d'échanges linguistiques au cours desquelles l'enfant bilingue va apprendre ses deux langues. Il peut apprendre ses deux langues de manière simultanée dès la naissance. Les enfants deviennent des locuteurs efficaces s'ils rencontrent des opportunités nombreuses et diversifiées dans chacune des langues (Konhert, 2010). Le rôle de l'exposition aux langues en termes quantitatif et qualitatif (*input*) a été souligné par Pearson et al (1997) et Kail (2015). Pearson a montré à travers l'étude d'une population de 25 enfants de huit à trente mois, bilingues simultanés espagnols-anglais, qu'il existait une forte corrélation entre le nombre de mots produits dans chaque langue et le degré d'exposition à celle-ci. Plusieurs hypothèses ont été évoquées pour rendre compte, chez l'enfant, de l'acquisition de deux langues en même temps. Certains ont proposé que les enfants établissent d'abord un système linguistique unique qui se

sépare en deux systèmes distincts par la suite (Genesee, 1989). Cette hypothèse n'est plus soutenue actuellement et des recherches plus récentes ont montré que les enfants bilingues disposaient de systèmes différenciés (phonologique, lexical, morphosyntaxique et pragmatique) relativement tôt (autour de dix-huit mois) (Paradis et Genesee, 1996 ; Johnson et Lancaster, 1998). Il a en outre été montré que le développement du langage chez les bilingues était comparable à celui des monolingues (Paradis et Genesee, 1996, 1997). Les premiers mots et les premières combinaisons de mots vont apparaître au même âge que chez les enfants monolingues. En ce qui concerne la taille du lexique, elle est inférieure à celle d'un natif (Bialystok, 2009), alors que rapportée aux deux langues, elle est égale voire supérieure à celle d'un monolingue (Grosjean, 2015).

En revanche, la dominance et l'interdépendance des langues sont les deux propriétés du développement bilingue, sources de différence avec les monolingues. En effet, même chez les bilingues simultanés, le développement des deux langues n'est pas totalement synchrone, on observe souvent qu'une langue est dominante par rapport à l'autre, la compétence bilingue étant éminemment relative et la dominance pouvant changer avec le temps, en fonction du degré d'exposition aux deux langues qui n'est jamais totalement équivalent (Genesee et al., 1995). Si la dominance joue un rôle dans le choix et l'utilisation des langues selon le contexte, il n'y a pas de consensus sur le rôle de cette dominance sur l'acquisition d'aspects particuliers de la morphosyntaxe. On ne sait pas si un enfant bilingue acquiert la structure grammaticale plus lentement dans sa langue non dominante par rapport à sa langue dominante (Paradis et al., 2003).

L'interdépendance renvoie au fait que les systèmes linguistiques interagissent l'un sur l'autre pendant le processus d'acquisition. Paradis et Genesee (1996) ont identifié trois effets de l'interdépendance en contexte d'acquisition bilingue : l'accélération, la décélération et le transfert. L'accélération signifie qu'une propriété grammaticale pourrait émerger plus tôt dans une langue si le contexte est bilingue du fait de l'influence facilitatrice d'une structure analogue dans l'autre langue. La décélération renvoie à l'idée que la double charge d'acquisition de deux langues ralentirait le processus général ou de certaines structures dans les deux langues. Le transfert renvoie, lui, à un processus par lequel une structure linguistique (par exemple, l'ordre des mots dans une phrase) est empruntée d'une langue à l'autre pendant une période du développement. Le transfert a été mis en évidence dans les domaines phonologiques, morphosyntaxiques chez des enfants bilingues d'âge préscolaire (Paradis, 2001). Les deux

autres formes d'interdépendance n'ont pas été étudiées aussi systématiquement que le transfert (Kohnert, 2010).

7. BILINGUISME CONSÉCUTIF : PROCESSUS D'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE

Lors de l'acquisition d'une seconde langue, les enfants traversent plusieurs étapes. Au moment de la rencontre avec la seconde langue (par exemple, au début de la scolarisation chez des enfants allophones²), l'enfant, s'il n'est pas trop inhibé, va continuer à utiliser sa langue maternelle avec les adultes. Cette première phase peut durer quelques jours à quelques mois, l'enfant essayant de se faire comprendre des autres dans sa langue première. On observe ensuite une deuxième étape marquée par l'observation et le silence. Le jeune enfant a compris que l'usage de sa première langue ne l'aide pas à communiquer et il a alors recours à la communication non verbale pour se faire comprendre. Cette phase est importante car elle est pour l'enfant une intense période d'apprentissage des sons, des mots de la nouvelle langue. Les jeunes enfants restent plus longtemps dans cette phase silencieuse que leurs pairs plus âgés. Toute évaluation pendant cette période aurait pour conséquence de sous-estimer leurs compétences. Après quelques temps d'exposition et de familiarisation avec la langue seconde, apparaissent des phrases télégraphiques et l'usage de formules (par exemple, « Je ne sais pas », « comment ça va ? », « À toi »). L'utilisation de mots isolés, des couleurs et de la comptine numérique se font jour. La socialisation est permise grâce aux moments de jeu, qui sont aussi des moments d'échanges et d'apprentissage langagier. Les enfants répètent des phrases entendues sans nécessairement en comprendre tous les mots. Cela leur permet néanmoins de mieux communiquer. Au décours de cette troisième phase, apparaît le stade de production en langue seconde. L'enfant apprend à construire des phrases selon les règles syntaxiques. Au début de cette quatrième phase, les productions verbales des enfants les distinguent de celles des natifs de par l'existence d'erreurs grammaticales ou dans le choix des mots. Cette étape est habituelle et typique de la construction d'une langue seconde (Tabors, 1997)

La période du développement d'une langue seconde au cours de laquelle celui qui apprend commence à utiliser la langue jusqu'au point d'atteindre des compétences de natifs s'appelle

² Un enfant allophone est un enfant dont la langue première est différente de la langue officielle du pays dans lequel il vit.

l'interlangue (Selinker, 1972 ; Kohnert, 2010). Pendant cette phase d'interlangue, on observe des erreurs développementales et des erreurs de transfert. Les erreurs développementales sont représentées par de fréquentes erreurs grammaticales au niveau de temps verbaux. Elles ont été particulièrement étudiées pour l'anglais. Dans ce cas, les erreurs concernent fréquemment des omissions (omission du « s » à la troisième personne du singulier, de l'auxiliaire verbal « be » et « do »). On observe une alternance d'usages corrects et incorrects, ces observations sont typiques et transitoires.

Parmi les transferts d'une langue sur l'autre, on décrit les accents et les aspects phonologiques qui dépendent des sons et de la musicalité de la langue maternelle. On observe également des transferts concernant l'ordre des mots avec le recours à l'ordre des mots de la langue première (L1). Par exemple, si la langue maternelle est le turc, les enfants peuvent utiliser la structure sujet-objet-verbe (SOV) pour construire les phrases en français. En outre, les enfants évitent d'utiliser certaines structures qui sont encore difficiles à produire pour eux et qui les mettent en difficulté. Lorsque la période d'interlangue dure trop longtemps, cela est source d'inquiétude du côté de l'école ou des parents qui le perçoivent.

Cummins (1981, 2000, 2008) considère que cinq à sept ans d'exposition permanente à l'école sont nécessaires pour obtenir des compétences académiques complètes chez des enfants dont la langue seconde est l'anglais alors qu'ils mettront environ deux ans à atteindre une aisance conversationnelle avec leurs pairs. Pour ces enfants, la langue seconde est un peu comme une cible mouvante par rapport aux natifs qui eux continuent de progresser dans leur langue première. L'enfant, en cours d'apprentissage d'une langue seconde (L2), doit apprendre une langue en même temps que ses applications aux tâches scolaires. Cummins a ainsi distingué trois types de compétences linguistiques qui renvoient à des fonctions du langage différentes. Les compétences conversationnelles (BICS) sont liées à la capacité de mener des conversations dans des contextes familiers avec des mots d'usage fréquent et des constructions syntaxiques simples. Les compétences académiques sont des tâches linguistiques cognitivement exigeantes (CALP) qui trouvent principalement leur source dans les livres (ibid, p.77). Un troisième type de compétences (*discrete language skills*) concerne l'apprentissage des aspects du langage gouvernés par des règles (la phonologie, la syntaxe, l'orthographe, la ponctuation). Ces compétences peuvent être apprises de manière isolées du reste, ce qui explique que certains enfants en cours d'apprentissage d'une langue puissent lire couramment sans pour autant comprendre le sens de ce qu'ils lisent (ibid, p. 77).

Les facteurs influençant l'apprentissage d'une langue seconde sont multiples et recouvrent la motivation, la personnalité propre de l'enfant, son niveau d'anxiété, le statut socio-économique familial et les aptitudes langagières (Paradis, 2007). Il est ainsi difficile de différencier l'acquisition lente d'une langue seconde de la présence d'un trouble du langage dans la langue seconde. C'est pourquoi il est important de bien évaluer la langue première comme c'est le cas des enfants de migrants qui ont une autre langue maternelle que le français.

Chez le bilingue séquentiel consécutif, la langue maternelle est souvent une langue minoritaire. Il existe de ce fait moins d'opportunité de l'utiliser et de la développer en particulier si la famille est isolée ou restreinte et qu'elle entretient peu de contacts avec le pays d'origine. De plus, la reconnaissance sociale liée à sa maîtrise est moindre. Dans les premiers moments d'apprentissage de la langue seconde, les bilingues consécutifs sont plus compétents dans la langue première. Le maintien et la poursuite du développement de cette langue dépend du niveau de soutien et d'enrichissement que les enfants trouvent dans leur environnement. L'enjeu est cependant de taille, parce que le fait de maintenir et de promouvoir la poursuite du développement en L1 est associé un meilleur niveau atteint en L2 (Cummins, 2000 ; Rolstad et al, 2005).

Entre la petite et la moyenne enfance, les enfants deviennent souvent plus compétents en langue seconde qu'en langue première. En même temps que l'acquisition de la langue seconde (rapide en général), il est courant d'observer un désinvestissement de la langue première. La langue maternelle ralentie se stabilise, stagne, voire même régresse si la demande d'usage familial ou social en L1 est moindre. Ce processus peut parfois entraîner une difficulté à communiquer en famille. Cette perte de compétence n'est pas irréversible et peut être compensée si les circonstances redeviennent plus favorables à la langue maternelle. Cela sera possible si des enjeux affectifs ne viennent pas empêcher ou rendre compliqué le réinvestissement de la langue première.

Lorsque la langue première est majoritaire dans le pays et la langue seconde introduite par le biais d'une éducation bilingue, on n'observe pas ce phénomène de stagnation de la L1. Cependant, quelle que soit la hiérarchie sociale imposée aux langues, les deux langues mêmes à des niveaux différents peuvent continuer à jouer un rôle important pour l'enfant.

Moro (1994) a montré qu'un des facteurs associés à la réussite scolaire des enfants de migrants était de bien maîtriser sa langue maternelle et/ou d'en avoir une représentation

positive. Des études faites aux États-Unis ont montré que les adolescents enfants de migrants qui parlent les deux langues ont plus de chance de faire de longues études que leurs pairs devenus monolingues et de plus grandes chances de développer une plus grande proximité relationnelle et culturelle avec leur famille. Dans ce cas, l'équilibre émotionnel et social est de meilleure qualité (Schmid, 2001).

8. DISTRIBUTION DES COMPÉTENCES

Chez les enfants monolingues, les compétences langagières progressent avec l'âge, quels que soient les aspects du langage considérés. Chez les bilingues, les compétences sont relatives avec une dominance d'une langue sur l'autre, le sens de celle-ci pouvant d'ailleurs changer en fonction des expériences et des contextes linguistiques. En outre, même si une des langues est globalement mieux maîtrisée que l'autre, on peut trouver des registres dans lesquels l'enfant est plus performant dans une langue non dominante. Le contraste des performances entre les deux langues s'observe d'autant plus que les contextes d'usage et les partenaires des interactions sont différents selon les langues (parents, enseignants, amis ; différents cadres : maison, loisirs, école). Les échanges linguistiques mobilisent des registres différents selon les contextes. Ainsi, raconter des histoires, résoudre des problèmes, argumenter, parler de choses abstraites, interagir dans le quotidien constituent des manières différentes de mobiliser le langage. Kohnert (2010) cite l'exemple d'une enfant de langue maternelle hmong et de langue seconde anglaise. Elle construit des phrases plus longues et plus riches en hmong par rapport à l'anglais lors d'une tâche de narration, mais témoigne de performances équivalentes dans les deux langues dans des épreuves de désignation de lexique sur images. Kohnert (ibid) parle de compétences distribuées, avec des représentations existant uniquement dans la langue première et d'autres dans la langue seconde. C'est, par exemple, le cas du lexique. Pena et Bedore (2002, p. 4) ont décrit la distribution du lexique chez une population d'enfants bilingues espagnols-anglais : 68 % des mots générés étaient propres à l'une ou l'autre des langues, et 32 % d'entre eux étaient des équivalents de traduction présents dans les deux langues. Ainsi, l'évaluation dans une langue ne peut refléter l'ensemble des compétences linguistiques d'un sujet. C'est pourquoi il n'est pas possible de comparer les bilingues aux monolingues pour diagnostiquer un trouble du langage et pour comprendre comment cet enfant parle, il faut l'évaluer dans ses deux langues.

9. ASSOCIATIONS INTERLANGUES

On observe différentes formes d'associations interlangues chez les bilingues. Les associations de surface ou de structure reflètent les traits typologiques propres à chaque langue. Elles renvoient aux phénomènes de transferts existant au niveau phonologique (transfert de phonèmes), lexical et morphosyntaxique (en particulier l'ordre des mots) (Genesee, Nicoladis, 2006).

Parallèlement aux transferts, d'autres interactions interlangues sont liées aux processus cognitifs du traitement linguistique au service des deux langues. Ces interactions peuvent avoir des effets positifs facilitants, les performances dans une langue agissant sur l'autre. De nombreuses études ont montré une relation positive entre de bonnes compétences orales en L1 et une acquisition précoce de la lecture en L2 chez des bilingues consécutifs même si les structures des langues sont différentes (Miller et al., 2006 ; Konhert, 2010). Konhert (2008) a montré une relation positive entre la compréhension de vocabulaire en L1 et la production de lexique en L2 chez des enfants bilingues hmong/anglais d'âge préscolaire : ceux qui comprennent plus de mots en hmong dénomment plus d'images en anglais.

Les interactions interlangues peuvent aussi avoir des effets d'interférence ou de compétition entre les langues. Ainsi, la capacité d'apprendre un nouveau mot et de le produire alors qu'il s'agit d'un objet non familier en langue seconde (cette capacité correspond au *fastmapping*) est corrélée négativement avec la taille du lexique en langue première. C'est ce que Konhert (2010) a montré chez des enfants bilingues hmong-anglais ayant des connaissances riches en langue hmong associées à des capacités limitées à construire une représentation nouvelle en anglais.

Ces observations suggèrent qu'il existe un type d'interférence temporaire entre les langues, au profit du processus cognitif le plus demandeur. L'effet de compétition entre connaissances d'un côté et acquisition rapide de nouveaux mots de l'autre va dans le sens des théories qui parlent d'une interdépendance des systèmes langagiers dans le développement du bilinguisme consécutif. Au fil du développement des compétences langagières et des expériences linguistiques, la force et la direction des relations interlangues changent (ibid, p. 5).

Au total, les langues des sujets bilingues fonctionnent de manière indépendante, il existe néanmoins un certain niveau d'interdépendance pendant le développement. On peut retenir que les associations interlangues dépendent de nombreux facteurs tels que l'âge, le stade de

développement et les compétences dans chaque langue, l'exposition dans chacune des langues, les tâches demandées, le niveau linguistique testé, ainsi que la typologie des langues. Les théories cognitivistes du langage soutiennent l'idée d'une intervention de facteurs cognitifs médiateurs dans les associations interlangues chez les bilingues comme la vitesse de traitement des informations, l'attention, la perception, la mémoire et l'algorithme d'apprentissage³.

10. PARTICULARITÉS DU BILINGUISME SUR LE PLAN COGNITIF

Une recherche d'Ellen Bialystok et al (2004) s'est intéressée aux effets du bilinguisme sur le contrôle cognitif chez les sujets âgés. L'objectif était de voir si le bénéfice cognitif lié au bilinguisme persistait chez les sujets âgés et permettait d'atténuer les effets négatifs du vieillissement sur les fonctions cognitives. D'autres publications sont allées dans le sens de cette hypothèse (Bialystok, 2009). En effet, depuis de nombreuses années, les avantages du bilinguisme sur le plan cognitif ne sont plus remis en question. Il faut cependant préciser que les recherches s'intéressent en général à des sujets bilingues précoces, le plus souvent simultanés et/ou ayant atteint des hauts niveaux de maîtrise dans leurs deux langues. Ce qui ne renvoie pas nécessairement à la grande diversité des profils bilingues existants. Cependant, il est intéressant de connaître les avantages que ces situations procurent.

Avant les années 1960, les recherches entreprises autour du bilinguisme tendaient plutôt à démontrer les désavantages cognitifs du bilinguisme. Ces études s'inscrivaient en particulier aux États-Unis, dans le contexte de la migration hispanique provenant de milieux socioculturels très défavorisés. Elles avaient pour objectif de comprendre les implications du bilinguisme et de tenter de pallier les nombreux échecs scolaires mis en évidence chez les enfants de migrants.

En 1962, l'étude de Peal et Lambert a été la première à proposer une méthodologie rigoureuse comparant bilingues et monolingues avec un appariement sur l'âge, le sexe, le niveau socio-économique et avec une définition claire du bilinguisme.

³L'algorithme d'apprentissage dépend de l'attention, de l'engagement actif dans la tâche, du retour d'information (erreurs, motivation et récompense) et de la consolidation qui se traduit par l'automatisation c'est-à-dire le transfert de procédures conscientes vers des procédures inconscientes. La qualité du sommeil joue aussi un rôle important.

Depuis, la plupart des études ont permis de mettre en évidence la meilleure flexibilité cognitive liée à l'habitude de passer d'un système de symboles à un autre. Les enfants bilingues développeraient une créativité accrue et auraient une plus grande capacité à reconnaître le caractère arbitraire d'un signifiant linguistique (capacité du bilingue à dissocier le mot de son sens). Les tâches dans lesquelles les bilingues sont avantagés impliquent des choix entre plusieurs options en compétition en présence d'informations perceptives distractives. Bialystok et Martin (2004) ont montré que les enfants bilingues développaient davantage les processus de contrôle cognitif que les monolingues, et que les tâches impliquant une analyse d'information et de mise en lien étaient traitées de façon similaire dans les deux groupes.

Pourquoi les enfants bilingues développeraient-ils plus de processus de contrôle ? D'après des études psycholinguistiques du langage chez l'adulte, les deux langues d'un bilingue restent constamment activées sur le plan cérébral, ceci même si seulement une seule des deux langues est utilisée dans la réalité. Cette activité conjointe des systèmes linguistiques nécessite des mécanismes pour maintenir séparées les langues et permettre une bonne fluidité verbale dans l'une des langues sans intrusion de l'autre.

Green (1998) propose un modèle dans lequel la langue inappropriée est inhibée par les mêmes fonctions exécutives en jeu dans le contrôle de l'attention et de l'inhibition. Dans ce modèle, la pratique intensive du contrôle inhibiteur chez les bilingues serait une expérience qu'ils pourraient ensuite généraliser à d'autres domaines cognitifs.

En outre, la coexistence de deux systèmes linguistiques au niveau du cerveau génère des connaissances d'un troisième ordre avec de meilleures capacités métalinguistiques : meilleure conscience phonologique, meilleures aptitudes faisant appel au jugement de grammaticalité ou encore dans les tâches de catégorisation.

L'expérience a des effets puissants sur les performances cognitives, l'organisation et la structure du cerveau. Les effets du bilinguisme sur les performances cognitives ont été observés chez des sujets bilingues qui utilisent leurs deux langues de manière régulière et qui sont donc tout le temps actives et disponibles quand l'une ou l'autre langue est utilisée. Il a été observé que sur le plan cérébral, les sujets qui parlent au moins deux langues ont une augmentation de la substance grise au niveau du cortex pariétal inférieur qui est d'autant plus prononcée que le bilinguisme est précoce et que les niveaux de compétence atteints en L2 sont élevés (Mechelli et al., 2004). L'accumulation des effets liés aux expériences stimulantes tout

au long de la vie constitue une sorte de réserve cognitive. Ce concept introduit par Stern (2002) décrit l'effet protecteur de l'expérience sur le déclin cognitif lié à l'âge (Bialystok, 2009). Cet effet pourrait en effet provenir d'une plus grande plasticité cérébrale, d'une plus grande connectivité cérébrale du fait des expériences d'apprentissage soutenu ou encore de l'utilisation compensatoire d'aires alternatives du cerveau (Kail, 2015).

Les sujets bilingues sont soumis à un contrôle attentionnel qui leur est propre puisqu'ils doivent sélectionner tous les critères linguistiques sur le plan de la forme et du sens dans la langue cible de l'interaction. Ils mettent ainsi constamment en œuvre des procédures de contrôle qui inhibent la langue non ciblée et qui ajustent la fréquence des mots.

Si l'on compare bilingues et monolingues dans une langue donnée, on peut observer un certain nombre de différences. Du point de vue des compétences verbales, les enfants bilingues témoignent d'une taille de lexique inférieure à celle des monolingues dans chacune de leurs langues. Chez les adultes, plutôt que la taille du lexique, on s'intéresse davantage à l'accès et à la récupération du lexique. Les bilingues sont plus lents à dénommer, ce qui entraîne des scores moins élevés aux tests de fluence verbale. Ils sont davantage gênés que les monolingues pour identifier des mots dans une ambiance sonore, et expérimentent des interférences dans la décision de choix lexical. L'accès au lexique et la récupération continuent d'être un peu ralentis chez les sujets bilingues âgés. Cependant, le déficit d'accès au lexique est moindre chez les bilingues par rapport aux monolingues lorsqu'il s'agit de récupérer des mots peu fréquents (Bialystok, 2009).

Une hypothèse connexionniste propose que c'est parce que les bilingues utilisent moins fréquemment chacune de leurs deux langues qu'un monolingue qu'ils créent des liens plus faibles entre les connexions engagées dans la production d'un langage rapide et fluent (Michael et Gollan, 2004). En effet, le réseau d'association entre mots et concepts serait distribué entre les deux langues rendant ces associations moins pratiquées et donc moins fluides. Ainsi, chez les enfants bilingues, la présentation répétée des mêmes images permet d'améliorer la vitesse d'accès au lexique. L'effet positif lié à la répétition de la tâche va dans le sens de l'hypothèse précédemment évoquée (Dijkstra, 2005). L'effet de l'entraînement permet de corriger le désavantage. Pour d'autres, c'est l'âge d'acquisition du lexique de la langue seconde qui détermine les résultats à ce type d'épreuve (Hernandez et Li, 2007).

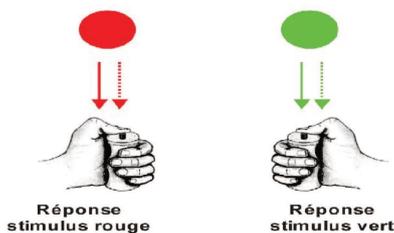
Green (1998) attribue pour sa part ces différences d'accès au lexique au conflit créé par la compétition avec les items correspondants appartenant à l'autre langue. Cela rejoint sa

théorisation sur les capacités de contrôle et d'inhibition d'une langue au profit d'une autre qui sont le fait des fonctions exécutives. Ces processus, s'ils sont régulièrement mobilisés, deviennent plus efficaces et disponibles pour toute une variété d'application en dehors de la question des langues. Ainsi, les bénéfices du bilinguisme sur le plan cognitif sont liés au fait que le sujet utilise le contrôle exécutif pour gérer l'attention sur la langue cible. Les processus primaires des fonctions exécutives sont l'inhibition, la flexibilité cognitive et la mise à jour des informations dans la mémoire de travail.

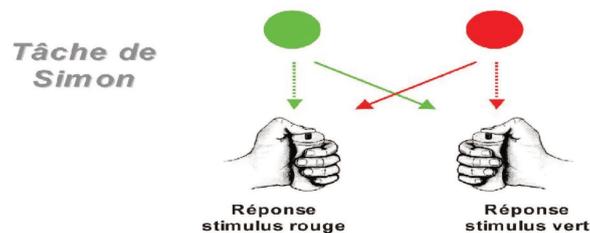
On observe que les enfants bilingues sont plus performants dans les tâches métalinguistiques qui nécessitent un contrôle de l'attention et de l'inhibition mais pas spécialement sur les tâches grammaticales. En effet, Bialystok (1988) a montré que tous les enfants, qu'ils soient bilingues ou monolingues, détectaient bien les erreurs de grammaire. Cependant, les enfants bilingues réussissaient mieux que les monolingues lorsque les phrases étaient bizarres d'un point de vue sémantique (par exemple, « Les mirabelles poussent sur des oreilles ») bien que juste sur le plan grammatical. Dans ce type de tâche, le jugement de grammaticalité requiert un effort supplémentaire d'attention pour ignorer les informations trompeuses qui peuvent conduire l'enfant à dire que la phrase n'est pas correcte d'un point de vue grammatical.

Les avantages cognitifs s'étendent à des tâches non verbales. Les bilingues réussissent les tâches de résolution de problème contenant des indices conflictuels ou trompeurs plus précocement que les monolingues. Par exemple, si l'on demande à un enfant de trier une collection d'objets selon un premier critère, puis de le faire avec un deuxième critère alors que le premier est toujours saillant, les enfants âgés de quatre à cinq ans ont tendance à persévérer sur le premier critère. Cette capacité à changer de critère (alors que le critère abandonné est toujours saillant) est un aspect du contrôle exécutif (Bialystok, 1999 ; Bialystok et Martin, 2004). Dans plusieurs études, les enfants bilingues arrivent à résoudre ce problème à un âge plus jeune que les enfants monolingues. Cet avantage a aussi été montré dans d'autres tâches testant le contrôle exécutif (tâche de *Simon*⁴, test de *Stroop*⁵) (Bialystok et al., 2004).

Associations compatibles



Associations incompatibles



11. LES DIFFÉRENCES INTERINDIVIDUELLES

Dans tous les groupes, on peut observer des différences interindividuelles dans le cours du développement du langage en termes de rythmes et de styles. En effet, les compétences langagières ne se développent pas à la même vitesse chez tous les enfants. Fenson et al. (1994) ont étudié les compétences communicatives et l'évolution du langage à partir d'un entretien avec les parents de plus de 1 800 enfants anglophones, âgés de huit à trente mois, tous considérés comme ayant un développement normal. Ils ont montré des différences notables dans l'apparition et le développement du langage dans les domaines de la compréhension et la production de mots isolés et de phrases. Des aspects plus qualitatifs viennent décrire les styles d'acquisition. Nelson (1973) a décrit des styles d'acquisition différents ; le premier qualifié de « référentiel » ou « analytique » correspond à des enfants qui investissent le langage comme la fonction de dénommer. Ils privilégient le lexique et apprennent des mots isolément. Les enfants dont le style est type « expressif » investissent la fonction de communication, ils privilégient la syntaxe et apprennent des phrases.

Associés à ces facteurs individuels, des facteurs liés au contexte et à l'environnement contribuent aux contrastes observés chez les enfants bilingues. On peut ainsi citer l'âge et les contextes d'acquisition des langues. Le fait que les langues soient valorisées socialement et qu'il existe de nombreuses occasions de les utiliser influence la qualité du bilinguisme.

D'autres facteurs sociaux tels que le niveau socio-économique, le niveau d'éducation des parents et la place du langage écrit dans la famille jouent également un rôle dans les différences observées. En outre, les aptitudes aux langues, le niveau d'anxiété, la motivation et la personnalité des enfants modulent la qualité de l'acquisition d'une langue seconde (Paradis, 2007).

Les éléments abordés dans ce chapitre nous montrent la diversité des bilinguismes et l'importance de nombreux facteurs dans le développement bilingue. La place de la société et

⁴ La tâche de Simon consiste à répondre en fonction de la couleur de la pastille en ignorant sa localisation spatiale (Meynier, 2010).

⁵ La tâche de Stroop consiste à faire lire une liste de mots écrits dans des couleurs différentes, les sujets doivent nommer la couleur dans laquelle chaque mot est écrit et pour ce faire inhiber la réponse automatique de la lecture du mot.

du politique joue aussi un rôle dans cette partition. Le bilinguisme des enfants de migrants est le plus souvent précoce. Selon la place des langues dans la famille, il est simultané ou consécutif. Le développement du bilinguisme est influencé par la relation et l'influence des langues entre elles. Les compétences sont distribuées et partielles selon les domaines et les contextes d'usage.

La réalité bilingue est dynamique et s'écrit comme une histoire. Cette histoire langagière raconte la rencontre avec les langues (à des moments différents pour chacun) et la place que chacune d'elles prend dans le paysage du sujet. Les langues remplissent des fonctions distinctes : la ou les langues de la cour de récréation, celle des câlins, de la prière et des histoires du soir, celle des mathématiques ou des vacances au pays. Ces places évoluent avec le temps en fonction des expériences, des contextes qui peuvent changer et des compétences acquises. L'évaluation des enfants de migrants doit donc tenir compte de cette complémentarité au risque de voir dévalorisées leurs compétences. Nous utilisons le concept de parcours langagier pour tenir compte des aspects temporels et contextuels du bilinguisme. Plusieurs membres du groupe de recherche ont axé leurs travaux sur l'étude des parcours langagiers des enfants de migrants, travaux concrétisés par leur doctorat de psychologie (Simon, 2011 ; Rakotomalala, 2012 ; Camara, 2014).

Le chapitre suivant est dédié à la langue maternelle et à sa transmission en contexte migratoire.

II. LE CONTEXTE CULTUREL SOCIAL ET POLITIQUE DU BILINGUISME : CONDITIONS D'APPRENTISSAGE DES LANGUES

1. DÉFINITIONS ET PLACE DE LA LANGUE MATERNELLE CHEZ LES ENFANTS DE MIGRANTS

Le bébé s'inscrit dans une famille, un groupe, une ou des langues qui contribuent comme outils et objets de transmission à construire les affiliations de l'enfant à son environnement et à en faire un être culturel. En situation migratoire, la langue maternelle a une place particulière du fait qu'elle cohabite avec la langue dominante du pays d'accueil. De la manière dont elle va être investie par la famille dépend sa place dans l'histoire langagière des enfants en termes d'usage et de compétence.

Nous allons d'abord tenter de circonscrire cette notion avant de discuter les ingrédients en jeu dans sa transmission et son maintien au fil des générations.

Pour approcher la notion de langue maternelle, nous pouvons convoquer différents points de vue sur des plans complémentaires : socio-historique, politique, psychologique et linguistique. Jean-Didier Urbain, en 1982, avait proposé une analyse historique et sociologique de la notion de langue maternelle. Nous apprenons ainsi que la locution « langue maternelle » a été introduite en France en 1361 par Nicole D'Oresme, homme érudit et puissant, à partir d'une expression existant déjà en latin. Par langue maternelle, il entendait : « langue régionale ou locale mais également langue *commune*, langue de bas usage » (p. 9). Oresme fait le choix de placer l'image de la mère (et de la femme) en avant de langue commune : *langue maternelle et commune*. Selon Urbain, ce choix n'est pas issu du hasard : il fait écho en fait à l'ordre social du XIV^e siècle où la situation de la femme dans le ménage se dégrade avec une perte progressive de ses droits. Ainsi, « par cette double dénomination, fondamentalement discriminatrice, c'est un double projet politique qui se fait jour au travers d'une classification linguistique rudimentaire : dévaloriser les langues régionales et locales ; et entériner sur le plan linguistique la dévalorisation sociale de la femme » (p. 9). Les théories se succèdent à travers les siècles et convergent vers la normalisation linguistique. Au XVIII^e siècle, la politique linguistique en France consistera, au nom de la communauté, à détruire les minorités linguistiques et imposer une langue officielle. L'auteur fait un lien entre la colonisation interne qu'il décrit comme un « assaut organisé contre les originalités régionales, locales et mêmes familiales » et la colonisation externe : « un assaut organisé contre les originalités

régionales extraterritoriales ». Dans les deux cas, le but à atteindre est « l'acculturation afin de faire disparaître les idiomes des sauvages qu'ils soient des îles ou de la campagne » (p. 23). Si cette perspective n'est pas exclusive d'autres analyses pour comprendre la place du français comme langue nationale, elle en donne un éclairage possible et nous permet d'entrevoir comment, à travers l'histoire, les représentations sociales et culturelles autour des langues ont contribué à définir leur place en les inscrivant dans une hiérarchie. L'analyse proposée par Urbain nous permet de comprendre que l'unification linguistique de la nation porte en corollaire la dévalorisation des langues d'origine qu'elles soient régionales ou de migration, et de constater de façon contemporaine que cette dévalorisation perdure malgré le multilinguisme de la société française.

Skutnabb-Kangas (2008, p. 86-88), sociolinguiste finlandaise donne une définition plurifactorielle qui s'inscrit dans une démarche politique et d'affirmation identitaire. Elle met en avant l'impact des pouvoirs de domination sur la place des langues. Selon elle, quatre registres définissent la langue maternelle :

- l'origine : elle est la langue que l'on a apprise en premier ;
- l'identification : qui peut être interne, la langue à laquelle on s'identifie ou externe, la langue à laquelle on est identifié par les autres comme un locuteur natif ;
- la compétence : la langue qu'on connaît le mieux ;
- la fonction : la langue qu'on utilise le plus.

Dans la perspective de Skutnabb-Kangas, le droit à la langue maternelle est un Droit de l'Homme fondamental. Pour les sujets issus d'un groupe majoritaire, et dont la langue première est la langue dominante, toutes les définitions se rejoignent. En revanche, chez les minorités linguistiques, pour lesquelles la langue dominante est souvent celle qu'elles maîtrisent le mieux et utilisent le plus, définir la langue maternelle par la compétence n'est pas toujours satisfaisant. Skutnabb-Kangas propose dans ce cas de combiner les registres de l'origine et de l'identification interne à la langue. Enfin, dans le cas particulier des enfants dont la langue n'a pas été présente tôt dans leur vie (enfants sourds non exposés précocement à la langue des signes) ou que l'enfant ne la connaît pas (langue d'origine non transmise par les parents migrants), on pourrait admettre que certains sujets puissent s'identifier à une langue même si celle-ci n'est pas du tout connue ou pas bien maîtrisée. On peut dire que dans cette perspective politique, la revendication d'une langue maternelle perdue revêt une dimension identitaire, symbolise la perte, peut venir témoigner d'une « spoliation » dans certains contextes politiques, et en même temps d'une mémoire.

Sur un plan linguistique, Halliday (1978, p. 199) a rassemblé les critères qui permettent de distinguer la ou les langues maternelles de toutes les autres. Les critères décrits expriment des compétences. Il s'agit de :

- La capacité de dire la même chose de différentes manières, en d'autres termes de varier les registres et les styles ;
- La capacité de parler pour ne rien dire, très difficile à faire dans d'autres langues ;
- La capacité d'anticiper sur la réplique de l'interlocuteur ;
- La capacité de saisir au vol dans la conversation des mots ou des tournures nouvelles sans même y penser.

Les propriétés de la langue maternelle rassemblent ainsi le don de la variété, du remplissage, de l'anticipation et du mimétisme (Zimmermann, 2009).

Dans les situations de migration, plusieurs langues peuvent coexister dans les familles et le plurilinguisme est souvent une expérience familière. L'idée donc d'une langue maternelle unique n'est pas très représentative de la situation, qui renvoie d'emblée au plurilinguisme. Reveyrand-Coulon et Diop-Ben Geloune (2006) proposent que la langue maternelle est la « langue en référence à l'originaire, langue matrice de toute langue, langue dans laquelle le sujet entre dans le langage. Il s'agit de la langue dans laquelle la mère a porté et bercé l'enfant, langue avec laquelle elle s'adresse spontanément à l'enfant [...], langue dans laquelle l'enfant a fait l'expérience des premières sensations, des premiers échanges [...], celle à partir de laquelle dérivent toutes les expériences infantiles » (p. 90).

Certains linguistes préfèrent l'usage du mot langue première (de socialisation) pour éviter la référence à la langue de la mère qui n'est pas toujours celle choisie pour l'enfant. Nous percevons à travers ces définitions les intrications entre ce qui se joue dans la société, la famille et l'individu et comment les forces de domination et de pouvoir interagissent avec ces différents niveaux pour influencer les transmissions et le métissage. On prend aussi la mesure de la dimension affective de cette langue qui n'est pas nécessairement la langue première de la mère mais celle qu'elle va choisir pour son enfant.

Finalement, la tension autour de la place de la langue maternelle en situation transculturelle est le signe de l'entrée dans le métissage, qui constitue le processus et le résultat toujours en mouvement de la négociation entre les différentes appartenances au sein du sujet lui-même et avec les autres.

2. FONCTIONS DE LA LANGUE MATERNELLE AVANT LE LANGAGE

Si l'on se place du point de vue du bébé, les choses se jouent au départ dans un petit microcosme même si celui-ci porte en lui le monde. Le maternage au sens large est sonore, il constitue une enveloppe faite de sons, de mots, de musique, de chants, autant d'enveloppes qui contiennent le bébé, l'aidant à vivre son corps, ses sensations et ses perceptions. Comme le souligne Sinatra, « la langue maternelle est à l'origine de la structuration du sujet car elle s'inscrit avant l'organisation langagière, au niveau des perceptions sensorielles du corps du bébé. Elle renvoie au rapport corporel du nourrisson avec sa mère et à tous les contenus émotionnels et perceptuels qui s'y rattachent » (2005, p. 144).

La langue maternelle dans sa fonction d'enveloppe sonore et contenante berce l'enfant à travers la voix maternelle et les autres voix qui l'entourent. Elle est un des éléments de l'environnement décrit par Winnicott qui place la langue dans le champ des phénomènes transitionnels (1975). En outre, elle est un outil de la rêverie maternelle qui s'inscrit dans la culture. Il faut dire que les bébés développent leurs compétences sensorielles auditives très précocement. Ainsi, les nouveau-nés reconnaissent des histoires, des mélodies familières et la voix de leur mère ; de même ils reconnaissent sa langue et la préfèrent (De Casper et Fifer, 1980 ; Moon, Cooper et Fifer, 1993). À quelques jours de vie, ils ont la capacité de percevoir les rythmes et les contours prosodiques des langues (Nazzi et al., 1998a ; 1998b ; 2003).

Ainsi, la langue ou les langues des interactions précoces soutiennent le développement de l'enfant dans le langage et la culture. En effet, comme le souligne Moro (1994), la structuration de l'enfant « présuppose la transmission d'un ensemble cohérent de représentations culturelles que les adultes projettent et transmettent à l'enfant à travers les techniques du corps, les modalités d'être avec, des modes d'éducation » (Devereux, 1970 ; Mead, 1963). Cette réalité est transmise à partir d'une série d'actes techniques (petits soins aux enfants), d'actes corporels et sensoriels (interaction mère-enfant), d'actes de langage (les paroles dites à l'enfant), d'actes psychiques (représentations maternelles) qui rencontrent les représentations naissantes de l'enfant (Moro et Nathan, 1989). La langue maternelle accompagne l'enculturation de manière spécifique. Son rôle est très précoce à travers sa musicalité notamment. Ainsi, les interactions mère-bébé permettent la mise en place des premières affiliations culturelles du bébé, notamment à travers les formes prosodiques des interactions vocales. Gratier a étudié les productions vocales de dyades dont les bébés bien-portants étaient âgés de huit à seize semaines dans trois contextes culturels différents. Elle a montré qu'il existe une organisation temporelle commune à tous ces contextes : une pulsation

d'environ une seconde, une phrase d'environ trois secondes et un épisode narratif d'environ trente secondes. Les dyades se distinguent selon leur origine culturelle du point de vue de la durée de vocalisation, la durée des pauses, le degré de verbalisation. Ainsi, dès les premières semaines de vie, les bébés sont déjà imprégnés de leur culture. C'est à travers le rythme, la musicalité des interactions très précoces que l'enfant découvre les implicites de la communication dans la spécificité qui est celle de son groupe d'appartenance : par exemple, les silences, les temps de latence dans un tour de parole. S'il existe des universaux en termes de séquence interactive entre les mères et leur bébé, la spécificité culturelle se joue dans les rythmes qui donnent forme aux interactions. Lors d'enregistrements acoustiques d'interactions vocales mères-bébé avec des mères indiennes ayant migré aux États-Unis, Gratier a observé un sous-groupe de mères évoquant une acculturation difficile, un sentiment de ne pas être soutenues ou de « n'être pas chez elles ». Dans ce groupe, les interactions étaient moins musicales, moins structurées sur le plan du phrasé et de la narrativité, moins expressives sur le plan de la variabilité (Trevvarthen et Gratier, 2005 ; Gratier, 2007). Golse (2005) considère que les qualités de la voix maternelle conditionnent le partage émotionnel entre la mère et son enfant et témoignent de l'investissement de l'enfant par sa mère. Un langage maternel trop monotone peut entraîner des conséquences sur le développement du langage des bébés (p. 127). « Si la voix maternelle ne fait rien au bébé, et si les émissions vocales du bébé ne font rien à sa mère trop absorbée dans son mouvement dépressif (ou dans tel autre mouvement psychopathologique), alors, du point de vue du bébé : « A quoi bon parler » » (ibid. p 119).

L'interaction parents-enfant se déploie dans un contexte culturel donné, et l'enfant y apprend les usages sociaux de la parole et la forme appropriée des échanges linguistiques (Jisa, 2003). Par exemple, dans le cadre de ces interactions, on peut voir l'effet des représentations concernant le regard sur les échanges visuels entre parents et enfants. Jisa cite l'exemple des mères de la société Kaloulis de Nouvelle-Guinée qui ne placent pas leurs enfants face à elles comme on peut l'observer dans les sociétés occidentales. Dans ce groupe culturel, l'échange de regard direct, considéré comme une manifestation d'agressivité, est évité lors d'une interaction langagière. On comprend que cette représentation culturelle imprime un style aux interactions visuelles lors d'échanges verbaux qui se transmet au bébé (ibid, p. 5).

3. DE LA VULNÉRABILITÉ SPÉCIFIQUE DES ENFANTS DE MIGRANTS AU MÉTISSAGE

Le développement du langage s'inscrit dans l'intersubjectivité et est lié au développement cognitif et à la construction d'une identité sociale et culturelle. La langue maternelle est celle qui accompagne ce triple processus. Cette acquisition apparaît simple et évidente et de fait tout enfant peut apprendre à parler au moins une langue à moins qu'il ne souffre d'un trouble du développement sévère, d'un handicap sensoriel ou qu'il n'ait été privé d'une exposition au langage humain. Cependant, apprendre sa langue maternelle est un long processus qui s'étend de la naissance à la fin de la puberté. L'évolution constatée ensuite concernera surtout l'acquisition de lexique. Cette acquisition première est fondatrice et structurante puisqu'elle constitue le socle des acquisitions ultérieures (Klein, 1989).

Certains enfants apprennent plusieurs langues en même temps, c'est alors le bilinguisme qui constitue leur langue maternelle. Pour d'autres, la rencontre avec une deuxième langue se fait avec un décalage dans le temps. Dans l'acquisition de la langue première, l'intensité de l'exposition est très importante et c'est d'ailleurs cette contrainte qui fixe la limite du nombre de langues qu'un sujet peut apprendre en même temps. En situation migratoire, la langue première de l'enfant ne sera pas toujours la langue de scolarisation principale. Elle constitue pourtant les fondations des acquisitions ultérieures à la fois sur le plan langagier, cognitif et culturel (Kohnert, 2010 ; Cummins, 2000). Dans chaque famille et pour chaque enfant, la trajectoire linguistique est singulière dans le contexte où les langues des migrants sont des langues minoritaires. Il n'existe pas de norme en termes d'exposition, la variabilité de celle-ci dépendant d'un grand nombre de facteurs dont la place dans la fratrie, la durée de la migration, la valeur accordée à la langue natale en articulation avec l'histoire langagière des parents, les liens intergénérationnels entre autres (Deprez, 1994 ; Rezzoug et Moro, 2011).

L'histoire langagière des enfants est donc individuelle et dépend de celle de leurs parents, de leur famille, au sens plus large, et de la société. Le choix des parents pour une ou des langues varie d'une famille à l'autre et d'un enfant à l'autre au sein d'une même famille. Le rapport fondamental au langage des parents et la valeur qu'ils attribuent à leur langue déterminent aussi ce qui se transmet (Moro, 2007 ; Hamers, 1988). En outre, les parents qui attachent une grande importance à la communication intergénérationnelle (entre grands-parents et petits-enfants en particulier) ont un moteur puissant pour la transmission de la langue familiale.

Or, faire naître et grandir ses enfants en migration est toujours un défi pour les parents. La migration entraîne une rupture spatiale et temporelle avec l'avant. Par la séparation qu'elle représente avec un milieu et des hommes, elle expose les migrants aux vécus du manque et de

la perte des relations affectives privilégiées, du groupe, d'un statut social ou de l'aisance à communiquer et à penser liée à l'usage de « sa » langue ; de la solitude aussi. Elle implique en même temps la rencontre avec un autre lieu, d'autres hommes, d'autres langues et représentations du monde, manières de vivre et de faire.

Le voyage migratoire conduit à un processus de métissage qui s'inscrit dans le temps et l'espace. Le remaniement que la migration entraîne mobilise ainsi l'identité dans sa fonction de permanence et de mouvement. C'est au cours de ce processus que des enfants naissent et que la parentalité advient. Les processus de transmission sont alors fortement engagés.

On peut dire que les parents découvrent les implicites de leur culture dans la rencontre avec d'autres représentations avec lesquelles ils sont en décalage ou en contradiction. Moro (1989) a conceptualisé la vulnérabilité spécifique des enfants de migrants qu'elle lie au risque transculturel.

Pour certains parents, les représentations culturelles intériorisées qui fonctionnent comme cadre culturel psychiquement contenant ne sont plus opérantes parce qu'elles ne sont pas partagées par la société d'accueil et qu'elles entrent en conflit avec leurs représentations culturelles propres (Moro 1994, 1998). En effet, toutes les cultures proposent aux jeunes parents des représentations et des procédures (rituels, manières de faire...) qui accompagnent les femmes et les hommes dans la parentalité. La rencontre avec d'autres représentations et d'autres manières de faire (en particulier autour du maternage et de l'éducation des enfants), qui sont fortement ancrées dans un groupe d'appartenance peut entraîner une perte d'assurance et de confiance dans ses propres modèles d'interprétation du monde (Moro, 1994). Cela a un impact sur la manière dont les parents se représentent leur enfant (sa nature, sa place, ses besoins). En outre, les parents peuvent ressentir une inadéquation dans les conditions du maternage lié à l'isolement, par exemple, et se vivre défailants ou non protecteurs par rapport à leur enfant. Le vécu de manque d'expériences affectives et culturelles familiales génère un sentiment d'isolement et de perte de repères (par exemple, pour une mère, être seule avec son enfant dans un face à face angoissant). Selon Gratier (2007, p. 79), la perte des repères culturels affecte la mise en forme des repères temporels dans l'interaction.

Ainsi, le temps des interactions précoces est un moment de vulnérabilité pour les bébés nés après la migration de leurs parents parce que l'inscription de l'enfant dans son groupe d'appartenance, tant sur le plan affectif que culturel, et la construction de ses affiliations reposent sur les interactions précoces et la transmission intergénérationnelle (Moro, 1994). L'expérience migratoire peut être à l'origine de troubles des interactions précoces en lien avec

des dépressions du post-partum ou des troubles post-traumatiques (Moro et al, 2008). La capacité à penser les liens entre le dedans et le dehors, l'ici et là-bas, l'avant et l'après, malgré la rupture, maintient une continuité d'expérience et agit comme une boussole qui oriente. La force des affiliations est aussi une ressource importante pour faire face à l'exil dans le réel (Moro, 1994 ; Rezzoug, 2014).

En situation transculturelle, l'enfant évolue entre deux milieux : celui de sa famille et le monde extérieur. Lorsque la mise en lien et l'expérience d'une certaine continuité n'est pas possible du côté des parents, l'enfant se construit alors entre deux pôles très clivés, celui du dedans (la famille, la langue, la culture familiale) et du dehors (la société d'accueil avec sa culture, sa langue) (Moro, 1994, 1998, 2010). Le monde extérieur n'est pas présenté à l'enfant, il le découvre seul. Le clivage phénoménologique entre les mondes de l'enfant, lorsqu'il est très intense, rend conflictuel l'investissement respectif des deux univers. Il peut compliquer les séparations à venir et le nécessaire passage d'un monde à l'autre dans la scolarisation, par exemple. L'enfant peut se sentir pris dans un conflit de loyauté entre sa famille et le monde d'accueil. Tout ce qui entrave le passage d'un monde à l'autre et d'une langue à l'autre a un coup psychique et identitaire pour l'enfant en construction qui ne peut alors s'appuyer sur toutes ses ressources puisqu'elles sont restreintes à un espace ou l'autre. Les affects de honte sont souvent présents.

Moro (1994) décrit deux autres périodes favorables à l'expression de la vulnérabilité spécifique des enfants de migrants. Il s'agit du moment de l'entrée dans les grands apprentissages (correspondant au cours préparatoire) et de l'adolescence qui sont des périodes à risque du fait qu'elles correspondent à des périodes de forte affiliation au pays d'accueil ou de remaniement des affiliations, en particulier à l'adolescence. Il faut souligner que les enfants de migrants font partie de ceux qui sont les plus précocement orientés vers des filières professionnelles (Vallet et Caillé, 1996) malgré de fortes aspirations des enfants et de leurs parents ce qui est source d'importantes frustrations (Brinbaum et Kieffer, 2005).

Dans ce paysage mouvant, le point fixe est la langue, support de la pensée et des affiliations. Cette langue des « commencements », comme le dit Kristeva (1995, p. 42), est un socle sûr parce qu'elle constitue un objet familier sur lequel les parents s'appuient pour penser et transmettre leur vision du monde. C'est dans cette langue que les éprouvés prennent sens et que le monde est présenté à l'enfant avec ses objets, ses codes et ses valeurs. C'est aussi dans cette langue que l'enfant entrera dans le langage et accèdera à sa fonction symbolique de représentation de son expérience. C'est donc à travers elle qu'il construira sa pensée. Un

enfant attaché et affilié à sa famille de manière sécurisée saura trouver les ressources lors des premières séparations du milieu familial et faire face à de nouveaux objets et parmi eux la langue du pays d'accueil.

À la rencontre de l'école, et de la société plus généralement, l'enfant apprendra le français qui prendra à son tour une place déterminante dans son existence. La langue française médiatise les apprentissages et la socialisation, son investissement et son acquisition auront un rôle décisif dans le parcours scolaire et les choix futurs. On sait depuis les années 1960 que le bilinguisme, dans une forme harmonieuse, est associé à des bénéfices cognitifs avec une plus grande flexibilité mentale et des meilleures capacités métalinguistiques (Bialystok, 2009). Cette forme de bilinguisme peut se rencontrer dans tous les milieux, mais le plus souvent dans des contextes où les deux langues sont fortement valorisées dans les familles et la société (en lien avec le milieu socioculturel et la manière dont le langage est investi), ce qui n'est pas toujours le cas pour les langues minoritaires des migrants.

Pour permettre aux enfants de migrants de tirer les bénéfices affectifs, cognitifs et culturels de leur expérience bilingue, les deux langues doivent être utilisées et valorisées par la famille et la société. Cela contribue au développement des différentes fonctions du langage quelle que soit la langue utilisée (les tâches conversationnelles, le langage décontextualisé et les tâches métalinguistiques) (Bialystok et al, 1985). Dans ce cas, l'enfant a développé une représentation sociale positive des fonctions du langage et de ses deux langues en particulier (Hamers, 1988). Outre la créativité dont cette expérience bilingue est porteuse dans les domaines scolaire et social, cette bilinguisme harmonieuse facilite l'investissement des affiliations culturelles au pays d'origine et au pays d'accueil par le biais d'une bonne identification au groupe familial et aux pairs. Cela est un facteur qui pourra faciliter les nécessaires négociations intrafamiliales au moment de l'adolescence. En outre, depuis plusieurs années, les avantages du bilinguisme aux plans cognitif (Bialystok, 2009) et psychopathologique ont été de plus en plus soulignés dans la littérature (Toppelberg, 2010 ; Han and Huang 2010 ; Moro, 2012). Dans le domaine des addictions, les études de Chen et al. (2000), de Chien et al. (2002), de Gfoerer et Tan (2003) se sont intéressées à l'usage de drogue à l'adolescence dans un contexte migratoire et ont montré que le bilinguisme des adolescents les protégeait de conduites addictives en lien avec l'acculturation.

Reveyrand-Coulon (2011) fait référence à l'impact de la rupture de transmission de la langue chez des mères migrantes qui se sentent impuissantes face au « gouffre qui se creuse » entre elles et leurs enfants. Ainsi, l'enfant qui ne connaît pas la langue de sa mère ne pourra pas

tirer les bénéfices de « l'intensité des affects contenus dans des paroles de louanges » (p. 215) et de toutes les paroles de protection. De même, il restera hermétique à « des mots implacables en langue maternelle » (ibid, p. 215), lorsque la parole se veut réprobatrice parce qu'il ne comprend pas tous les implicites et la force des mots. Ces observations rejoignent les travaux de Qin (2006) qui a décrit un désengagement entre parents et enfants dans des familles migrantes chinoises aux États-Unis. Elle entend par désengagement le processus par lequel les enfants et les parents se distancient sur le plan émotionnel sous l'effet d'une acculturation discordante qu'elle nomme « cadre de référence double et parallèle » (p. 163). Ce désengagement émotionnel a un impact sur l'adaptation et le parcours scolaire et psychologique des enfants. Qin évoque le rôle majeur de protection des familles sur le développement des enfants de migrants, en particulier dans les contextes de discriminations et d'environnements scolaires durs. Quand les relations sont harmonieuses, il est plus facile pour les parents d'accompagner leurs enfants, tant sur le plan scolaire que dans les autres domaines de leur vie. Quand les enfants ou les adolescents se sentent proches de leurs parents, ils peuvent s'identifier à eux, internaliser et s'approprier leurs attentes. Cela constitue pour eux une motivation sur le plan scolaire, même si les parents ne peuvent pas les aider.

4. TRANSMISSION DES LANGUES EN MIGRATION

4.1. Facteurs d'influence

Dans notre pratique clinique, nous observons que le groupe culturel d'appartenance, le rang dans la fratrie, l'histoire familiale et migratoire sont autant de variables qui déterminent le désir des parents à transmettre leur langue et la possibilité pour les enfants à la recevoir. Il est classique d'observer que l'aîné de la fratrie parle mieux la langue maternelle que les puînés. Il est plus exposé à sa langue maternelle dans la mesure où ses parents ne maîtrisent pas encore la langue du pays d'accueil. De plus, le premier-né après l'exil peut être désigné comme celui qui permet aux parents de payer leur dette vis-à-vis de leurs ascendants en l'inscrivant dans la transmission familiale et culturelle à travers leur langue (Reveyrand-Coulon, 2011). Selon Reveyrand-Coulon, c'est parfois un autre enfant de la fratrie qui remplit cette fonction (ibid, p. 212). Les autres enfants de la fratrie seront exposés au français plus précocement par le biais de leur aîné. De plus, l'ancienneté de la migration et le fait de vivre ou pas au contact d'une communauté migratoire ancrée dans sa culture d'origine influence la pratique et les représentations liées à la langue maternelle.

Les représentations des langues portées par les migrants sont liées à leur histoire singulière, familiale et collective dans leur pays d'origine et sont marquées par d'éventuelles ruptures, en particulier traumatiques survenues avant la migration et pouvant être à son origine. Elles peuvent être aussi l'expression d'une intériorisation des représentations du pays d'accueil à l'égard des migrants, d'où l'importance de l'histoire migratoire et des liens entre pays d'origine et pays d'accueil. Le phénomène d'acculturation qui se met en place progressivement métisse les manières de faire et modifie ce qui semble important aux parents de transmettre ou pas.

On observe dans certaines familles migrantes des modalités d'échanges croisés : les parents s'expriment avec leurs enfants dans leur langue d'origine, ceux-ci la comprennent, mais répondent en français. La communication est possible et se maintient lorsque les deux partenaires de l'échange ont une compréhension suffisante dans la langue la moins maîtrisée. Chez les enfants, si la compréhension a un intérêt certain, elle peut ne pas empêcher que la langue maternelle soit désinvestie et ne se développe plus au profit de celle enseignée à l'école. La question de l'attrition peut parfois recouvrir le fait que la langue est oubliée à un niveau collectif, l'érosion de la langue étant la conséquence dans le contact des langues du défaut de transmission à la génération suivante (Köpke, 2000). Mais peut-on à un niveau individuel oublier sa langue maternelle ? Chez le jeune enfant, la perte d'une langue est possible d'autant plus quand l'exposition est interrompue tôt dans la vie de l'enfant (Bennabi et Serre, 2005 ; Grosjean 2015). C'est ainsi le cas des enfants adoptés dans le cadre d'adoptions internationales (Harf, 2012). Il est néanmoins intéressant de rapporter l'étude de Pierce et al. (2014). Dans cette étude, des enfants d'origine chinoise adoptés à l'âge moyen d'un an ont écouté une liste de mots en chinois dans une tâche de discrimination de tons. Ces enfants ont recruté les mêmes aires cérébrales que des enfants bilingues français/chinois exposés aux deux langues depuis toujours (le gyrus temporal supérieur gauche/planum temporal). Les enfants francophones jamais exposés au chinois ont recruté les aires équivalentes sur l'hémisphère droit (gyrus temporal supérieur droit). Ces résultats semblent montrer que l'exposition linguistique de la première année persiste bien que les sujets n'aient plus utilisé la langue et qu'ils ne puissent consciemment la mobiliser. Ce qui persiste s'inscrit au niveau de la prosodie (les tons de la langue).

Au moment de la scolarisation, et plus encore lors de l'entrée dans les apprentissages (à partir du cours préparatoire), le risque de désinvestir la langue première est grand. En effet, c'est en particulier au moment du passage à l'écrit que les enfants investissent la langue de l'école et ce dont elle est porteuse de la société d'accueil. De fait, cette étape constitue une période de

fragilité pour la langue maternelle si celle-ci n'est pas représentée et portée par les parents comme un outil et un objet culturel valide, stable, et précieux à transmettre. Cet investissement des parents aura parfois à résister au mouvement de l'enfant qui voudra s'en défaire, s'en démarquer. De plus, certains parents ont le souhait prioritaire d'inscrire leur enfant dans la société d'accueil avant de l'affilier à son groupe premier, ce qui les conduit à différer la transmission de manière consciente ou inconsciente. En outre, si les parents sont eux-mêmes dans un processus d'apprentissage du français, cette langue sera surinvestie par l'ensemble de la famille au détriment de la langue d'origine.

4.2. Données chiffrées

Les études à grande échelle dont nous disposons pour apprécier la réalité des compétences bilingues chez les enfants de migrants reposent sur une méthodologie déclarative. Tribalat et al. ont montré, par exemple, que 15 % des enfants d'origine algérienne déclaraient un usage exclusif de l'arabe avec leurs parents, contre 41 % pour un usage mixte et 43 % pour usage exclusif en français. Par ailleurs, parmi les jeunes d'origine étrangère en mesure de parler leur langue maternelle (sur les déclarations : 69 % des jeunes d'origine algérienne, 91 % des jeunes d'origine espagnole et 84 % des jeunes d'origine portugaise), une majorité en ont abandonné l'usage avec leurs propres enfants (deux tiers des jeunes d'origine algérienne, 80 % des jeunes d'origine espagnole et 75 % des jeunes d'origine portugaise (Tribalat et al., 1996, p. 206)). Les auteurs soulignent que cette tendance pourrait se modifier avec l'apport de l'enseignement institutionnel, ce qui reste encore à évaluer. Dans l'enquête *Famille* de l'INSEE de 1999, l'étude de la transmission des langues a été étudiée du point de vue des adultes de l'époque. Parmi ceux à qui leurs parents parlaient une autre langue, ils sont en moyenne un tiers (35 %) à la transmettre à leur tour, mais la transmission est beaucoup contrastée si l'on regarde langue par langue. La rupture de transmission est surtout marquée pour les langues régionales en dehors de l'alsacien qui résiste mieux que les autres avec 53 % de transmission. Pour les langues de migration, le turc est la langue la plus transmise (86 % des hommes à qui le père parlait sa langue l'ont parlé à leurs enfants), viennent ensuite le chinois (74 %), le serbo-croate (58 %), le tamoul (57 %), le portugais (48 %), l'arabe (45 %), le basque (42 %), les langues africaines (38 %), l'espagnol (35 %) (Héran et al., 2002).

En dehors de leur pratique dans le milieu familial, les stratégies pour ancrer les apprentissages en langue maternelle en France sont essentiellement représentées par les cours de langues, dans le cadre de l'enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO) ou dans le cadre associatif pour certaines communautés. Actuellement, les parents font plus souvent référence

à un enseignement privé des langues d'origine, en arabe ou en tamoul, par exemple. Dans les études de Tribalat remontant à 1992, 5,4 % des enfants de langue maternelle arabe déclaraient un bilinguisme à l'écrit, contre 48 % pour les enfants de langue maternelle espagnole et 32,5 % pour les enfants de langue maternelle portugaise.

Ainsi, la transmission de la langue d'origine n'est pas systématique et varie selon de nombreux facteurs dont les langues, l'ancienneté de la migration, le multilinguisme des parents, le niveau socio-économique. Cela illustre la singularité du rapport que chacun entretient avec ses langues, rapport qui peut évoluer en fonction des périodes de la vie, mais aussi des compétences atteintes à un moment donné. Le rapport aux langues est aussi influencé par la manière dont on se représente collectivement la langue de l'autre, ce qui renvoie à une hiérarchisation des langues. Les relations historiques entre la France et les pays d'origine des parents viennent aussi modifier la place des langues qui peuvent être dévalorisées. Si le discours porté par les enseignants sur la nécessité de parler français à la maison n'est plus aussi systématique, il persiste néanmoins parmi les professionnels de l'école et de la santé.

Plusieurs facteurs peuvent intervenir et influencer sur les intentions et les pratiques autour de la langue familiale (Deprez, 1994). Associés à ces facteurs que l'on pourrait qualifier de pragmatiques, coexistent des éléments moins conscients qui rendent compte de processus transgénérationnels tels que l'impact d'une migration traumatique chez les parents sur l'investissement de la langue chez les enfants.

La transmission des langues, comme toute transmission, est un courant bidirectionnel d'interactions réciproques. Sont en jeu, dans ce processus, les aspects individuels et collectifs du côté des parents, mais aussi de l'enfant. C'est la rencontre des expériences infantiles, familiales et collectives des parents, avant, pendant et après la migration, qui constitue le premier ingrédient de cette transmission.

4.3. Affiliations culturelles et filiation

Du côté des parents, la nature et l'investissement des affiliations culturelles au pays d'origine et au pays d'accueil, ainsi que leur cohabitation, renseignent sur l'étayage que les parents trouvent dans la culture et indiquent les stratégies de métissage mises en œuvre dans la migration. Les parents sont-ils en mesure de mobiliser des stratégies collectives familiales pour gérer leurs difficultés et donner du sens à leurs expériences ou celles-ci sont-elles rendues inopérantes par l'isolement social ou les traumatismes ? Peuvent-ils décoder

l'environnement et les manières de faire dans le pays d'accueil et ainsi trouver une place dans cette nouvelle société, ce qui contribue à les soutenir narcissiquement ? C'est dans cet environnement que la langue va être transmise.

Dans les situations d'exil, les expériences traumatiques extrêmes viennent modifier profondément l'investissement des appartenances des sujets jusque dans la langue.

Janine Altounian, dans son ouvrage *La Survivance* (2000), analyse l'effet sur la langue des expériences traumatiques collectives. La langue étant un fait social, la persécution par la société se reflète par le rapport à la langue. « En effet, le travail de la pensée ne peut exister qu'au sein d'une appartenance sociale. Et si les référents culturels du lien social sont accaparés par ceux qui ont le pouvoir, ceux qui sont persécutés ne peuvent se réclamer d'aucune instance spirituelle, phare de la communauté humaine » (ibid., p. 123). Les rapports entre la langue et la société sont étroits car la langue fait partie de ce qui tient ensemble les hommes. « Non seulement la persécution dévaste l'espace territorial, mais aussi l'espace psychique qui perd ses repères, ses référents à travers lesquels l'esprit se construit et se manifeste ».

Janine Altounian évoque l'effet de l'effondrement de l'altérité sur la langue et la pensée (ibid., p. 126) : « La langue des menacés d'extermination est dévitalisée par un effondrement du rapport à l'autre, se manifestant par la perte de confiance dans l'environnement : la persécution par son prochain défait le lien narcissique du sujet à son groupe [...]. Finalement, c'est l'espace du monde en tant que familier, terre natale, qui est perdu [...]. D'où la difficulté plus radicale encore à croire à la valeur même de la langue dont le clivage distribue ses locuteurs de part et d'autre d'une démarcation séparant bénéficiaires naïfs d'une vie protégée et survivants sursitaires » (ibid., p. 127).

D'autre part, chez les patients victimes de tortures, le rapport du sujet à la langue et au langage est altéré par l'expérience traumatique. On pourrait dire que la langue et le langage sont tués et les patients sidérés et parfois murés dans leur silence.

Or, transmettre sa langue en situation migratoire requiert une détermination particulière du côté des parents. En effet, l'enfant qui grandit entre deux mondes aura hâte de ressembler aux autres enfants et parler leur langue. C'est d'ailleurs ce processus d'identification et ce besoin de communication qui soutiennent l'apprentissage de la langue de l'école. Certains parents vont choisir une autre langue pour leurs enfants, celle du pays d'accueil, avec l'idée qu'elle n'est pas chargée de toute l'expérience vécue au pays. C'est le cas de cette jeune femme, originaire de République Démocratique du Congo, qui parle à ses enfants en français. Elle ne souhaite pas pour l'instant la présence d'un interprète en lingala dans la consultation. Elle

explique que le lingala la renvoie à la nostalgie de son enfance et au deuil impossible de ses parents emprisonnés après son départ, c'est aussi la langue des bourreaux qui la torturèrent.

Pour d'autres, l'altération des assises individuelles et collectives rend l'accueil d'un enfant à naître plus difficile. La sidération est telle au moment de la naissance de leur enfant qu'ils ne sont pas en mesure de le bercer de mots, d'échanges. Pour celui-ci, les enjeux du développement, l'entrée dans le langage et la séparation sont rendus plus difficiles du fait que les capacités de symbolisation des parents sont altérées.

Dans ces contextes, le travail thérapeutique consiste à un « nourrissage métaphorique » qui soutient les capacités d'élaboration des parents mis à mal par les traumatismes cumulatifs. Il s'agit de proposer des images, des contes, des métaphores pour symboliser ce que l'on comprend de l'expérience du sujet et mettre en récit la conflictualité intrapsychique perçue. Ces propositions soutiennent le patient dans son propre travail de symbolisation. Le recours aux interprètes est précieux et permet que des récits puissent s'initier d'abord en français, du côté des thérapeutes, pour permettre ensuite l'émergence de la parole du patient dans sa langue maternelle, une parole renouvelée et transmissible (Sturm et al, 2007). Ce travail thérapeutique s'inscrit dans le groupe *trauma* créée par Baubet (2008).

L'inscription dans la filiation constitue un autre élément de la dialectique entre l'individuel et le collectif et peut constituer un facteur protecteur. Cette inscription dans la continuité générationnelle, si elle persiste, peut être un vecteur de transmission. Elle peut être soutenue par la persistance de relations effectives avec la famille ou par des représentations mobilisables par les parents. Les parents désireux de transmettre leur langue déploient des stratégies pour la maintenir dans le milieu familial par son usage et dans le cadre de voyages dans le pays d'origine quand cela est possible. Ceux-ci mettent ainsi en avant la nécessité que leurs enfants puissent parler avec leurs grands-parents. Dans notre cadre clinique, nous avons créé le groupe Transmissions qui s'adresse à des familles, le plus souvent exilées, dont le fonctionnement a été altéré par des expériences traumatiques. Nous rencontrons ces familles à un rythme mensuel et nous travaillons autour des interactions en lien avec l'histoire de la famille et les transmissions (transmissions culturelles, des langues, du trauma) pour comprendre comment le traumatisme a modifié ou empêché la communication et l'organisation familiale.

4.4. Du côté de l'enfant

Le plus souvent, les enfants grandissent dans leur univers familial exclusif jusqu'à l'entrée en petite section de maternelle. Winnicott insiste sur les liens que le bébé construit avec son

environnement précoce dans la genèse de son narcissisme, et qui inclut non seulement les personnes, les objets, les sons, mais aussi l'environnement linguistique et culturel (1975). C'est dans les premières interactions avec ses figures d'attachement que se joue le rapport fondateur au langage, interactions pouvant être altérées par des dépressions parentales, par exemple. L'enfant, en interaction avec son milieu familial et avec le monde extérieur représenté en premier lieu par l'école, aura ensuite à faire face à l'étape de séparation-individuation qui pourra être compliquée par la situation transculturelle. Les assises de la construction de l'enfant sont de premier plan dans cette étape et conditionnent l'autonomisation et l'entrée dans l'aire de la symbolisation et des apprentissages. On pourrait dire qu'à cette période tous les enfants se séparent de leur mère et de sa langue pour poursuivre un processus déjà entamé de triangulation où ils vont développer leur propre langue. Pour l'enfant de migrants, ce processus de séparation a une double valence : séparation d'avec la mère et sa langue, et en même temps rencontre d'un nouvel univers avec une nouvelle langue, en particulier pour les aînés. Margaret Mahler (1978), analysant sa propre migration, y voyait un facteur pouvant générer aussi bien une régression qu'une potentialisation des ressources créatrices du sujet. Elle compare la migration au processus de séparation-individuation, la migration pouvant favoriser une nouvelle naissance (individuation) ou, en cas de dysfonctionnement, la maladie (Moro et Nathan, 1989).

Dans les histoires traumatiques, l'école peut jouer un rôle important, en permettant d'ouvrir un espace épargné du poids des traumatismes et de tout ce qui se transmet en creux, dans l'indicible. Janine Altounian évoque d'ailleurs le « faux self de sauvegarde » comme une des stratégies possibles pour l'enfant. Celui-ci vient à l'école avec son histoire. Il y apprend des comptines, une langue qu'il ne parle pas à la maison. Il se constitue un plaisir à jouer le jeu de l'école, même s'il sait que ce n'est pas tout à fait son identité. En même temps, il poursuit son développement et construit ses moyens d'expression. Cela lui permet, plus tard, de dire d'où il vient et de sortir de l'idéalisation de l'école et plus généralement des institutions tierces à la famille (Altounian, 2005). Cela nous fait penser à une forme de clivage fonctionnel qui protège.

4.5. Le rôle de l'environnement

Ces interactions complexes s'opèrent dans un environnement qui est déterminant sur une partie des représentations parentales, éventuellement transmises à l'enfant, ainsi que sur celles naissantes de l'enfant. D'autre part, les supports identificatoires que celui-ci offre à l'enfant, en plus de ceux présents dans la famille, vont orienter les choses d'une manière ou d'une

autre. Les représentations portées par le pays d'accueil varient selon les pays d'origine et les langues comme s'il existait une hiérarchie des langues. Les relations historiques entre la France et les pays de migration sont autant d'éléments qui influencent les représentations. L'intériorisation et l'auto-appropriation par l'enfant et sa famille de ces représentations (lorsqu'elles sont dévalorisantes) participent à fragiliser les repères parentaux déjà instables et l'estime de soi des enfants. La présence d'adultes bienveillants extérieurs à la famille peut faciliter les passages d'un monde à l'autre, la créativité, voire la résilience, en créant des passerelles entre les mondes clivés de l'enfant, ceux de la famille et de la société (Moro, 2004). A contrario, lorsque les parents sont invalidés par l'environnement social en France ou qu'ils ont eux-mêmes expérimenté la honte, l'enfant peut développer des sentiments hostiles de haine et de mépris afin de se protéger d'identifications invalidantes. Cela peut se traduire par un rejet de la langue des parents. Mais les mesures de protection qu'il instaure ne peuvent être complètement efficaces puisque l'identification est déjà en partie réalisée, l'enfant grandit donc avec, à l'intérieur de lui, des parents dont il a honte. Il oscille ainsi entre des moments d'identification à ses parents honteux, et des moments d'attaque et de haine de soi (Tisseron 2007, pp. 65-67). La perte de la langue maternelle contribue à cette honte de soi intériorisée, facteur qui sape l'estime de soi.

Ainsi, la transmission des langues est un processus dynamique dont on ne peut dire s'il a fonctionné qu'à la fin de l'histoire. Les langues maternelles sont présentes dès le début, tantôt investies par l'enfant qui en fait son outil, parfois tenues à distance pour être oubliées ou secondairement réinvesties. L'approche biographique autour des langues permet de décrire les liens d'attachement d'un sujet à ses langues (Simon et Sandoz, 2008). Dans le cadre de notre recherche, c'est à travers les entretiens avec les parents que nous avons pu approcher les parcours langagiers des enfants. Compte tenu du jeune âge des enfants rencontrés, les histoires restent ouvertes. Les pratiques familiales autour des langues et les représentations des parents concernant la transmission nous éclairent un peu sur les stratégies mises en œuvre par eux.

Nous abordons dans le chapitre suivant les aspects concernant l'évaluation du langage en situation de bilinguisme.

III. BILINGUISME ET TROUBLES DU LANGAGE

Dans ce chapitre, nous nous intéressons aux troubles du langage chez les enfants bilingues et aux manières de les évaluer. Ces questionnements sont à la source de la construction de notre outil d'évaluation. Nous rencontrons dans notre pratique clinique un grand nombre d'enfants de migrants qui ont des difficultés à parler ou à apprendre. Cette partie théorique a pour objectif d'approfondir nos connaissances sur l'évaluation dans ce contexte spécifique.

Les études de prévalence des troubles du langage dans leur ensemble ont montré que 5 à 10 % des enfants de 5 ans étaient concernés (Silva 1987; Tomblin et al, 1997). Il faut noter d'emblée qu'il n'y a pas plus de troubles chez les bilingues que chez les monolingues (Kohl, 2008 ; Genesee, 2009). Ce fait vient déconstruire l'idée ancienne, mais toujours ancrée, que le bilinguisme est un frein ou un handicap, et plus particulièrement celui lié aux langues minoritaires des migrants. Les effets de cette représentation perdurent d'ailleurs puisque des professionnels continuent de conseiller aux parents d'arrêter de parler leur langue à leurs enfants pour qu'ils progressent en français, en particulier quand ceux-ci ont des difficultés à s'exprimer en français.

De fait, de nombreux auteurs soulignent l'intérêt de soutenir le bilinguisme des enfants lorsque ceux-ci présentent un trouble du langage. Les enfants bilingues présentant un trouble spécifique du langage n'ont pas plus de difficultés que leurs pairs monolingues (Paradis et al, 2003 ; Laloi, 2012). Enfin, il est évident que tous les enfants ont besoin de communiquer avec leurs parents ; le bilinguisme chez les enfants de migrants est donc non seulement un avantage, mais aussi une nécessité pour se développer harmonieusement. (Moro, 1998 ; Paradis et al, 2003, Genesee 2009, Rezzoug et Moro, 2011).

1. ENJEU DE L'ÉVALUATION

La particularité des enfants bilingues réside précisément dans la double acquisition linguistique dont le développement présente des différences par rapport aux monolingues (cf. partie I). Ainsi, la question qui se pose lorsqu'on observe des difficultés à parler une langue seconde est de savoir si l'enfant se situe dans un processus normal d'apprentissage de cette

langue (avec un possible décalage temporel par rapport aux natifs) ou bien s'il existe des difficultés primaires qui entravent la structuration du langage. Dans ce cas, on doit pouvoir retrouver des altérations significatives en langue maternelle qui signent l'existence d'un trouble du langage.

L'évaluation bilingue est un défi complexe dont les retombées sont importantes sur le plan diagnostique, thérapeutique et éducatif. En effet, un certain nombre d'enfants bilingues présentent des difficultés de langage oral dans leur langue seconde malgré la rencontre précoce avec cette langue, notamment à travers la scolarisation depuis l'âge de trois ans. L'évaluation en langue maternelle des enfants montre que certains d'entre eux ont structuré de manière suffisante leur langue première, voire qu'ils sont très performants et à l'aise dans son usage. Cela permet donc de distinguer les enfants présentant un trouble du langage (chez les enfants bilingues présentant un trouble du langage, les deux langues sont touchées (Hakanson, 2003 ; Paradis et al, 2003)) de ceux engagés dans un processus normal d'apprentissage d'une langue seconde et de ceux enfin qui présentent une difficulté à investir la langue seconde.

Ces derniers ont structuré la langue maternelle, mais peinent à construire la seconde en dépit d'une exposition prolongée à travers l'école. Ce type de situations nous semble renvoyer à un clivage des langues, reflet et expression du clivage phénoménologique dans lequel ces enfants se construisent (Moro, 1994, 1998). Le conflit généré par la rencontre des deux mondes de l'enfant (celui du dedans et celui de la société d'accueil) génère des difficultés affectives et cognitives qui entravent l'accès à la langue et, par ricochet, à l'épanouissement à travers les apprentissages. Les implications diagnostiques qui découlent de cette évaluation orientent vers des pistes de compréhension, de soins et de collaboration avec l'école.

La plupart des auteurs considèrent que l'évaluation en contexte de bilinguisme expose aux erreurs diagnostiques avec deux risques : le sur-diagnostic et la sous-évaluation des troubles du langage. Ainsi, De Jong (2009) rapporte qu'aux Pays-Bas, le pourcentage d'enfants de migrants dans les écoles classiques est de 14 %, alors qu'il représente 19 % des effectifs en école spécialisée et 24 % en écoles spécialisées pour les troubles du langage. Moser (2007) rapporte, lui, qu'à Berlin les enfants bilingues sont sous-représentés dans les écoles dédiées aux troubles du langage.

2. LES DIFFICULTÉS STRUCTURELLES VERSUS LES DIFFÉRENCES LINGUISTIQUES

2.1. *Les troubles primaires du langage*

Les troubles du langage renvoient à des difficultés à exprimer des idées et comprendre ce qui est dit. Ils ont des conséquences sur l'acquisition de la lecture et peuvent par ricochet entraîner un absentéisme scolaire et des difficultés comportementales. Tous ces éléments peuvent conduire à terme à l'échec scolaire (Bedore et Pena, 2008, 2010). Les troubles de la parole concernent la production altérée des sons, des difficultés d'articulation ou de bégaiement. Ces catégories diagnostiques sont applicables en principe en l'absence d'un déficit sensoriel, d'un retard mental ou d'un trouble neurologique patent. Enfin, l'enfant ne s'inscrit pas dans un développement de type autistique. Mazeau (2014) parlent néanmoins de dysphasie relative et Welniarz de dysphasie psychotique (2001).

Les enfants présentant des troubles du langage sont désignés de manières différentes selon les pays. Chez les cliniciens francophones, on utilise les notions de dysphasies et de retard de langage. Le terme de troubles spécifiques du langage (TSL) ou *Specific Language Impairment* est utilisé dans la littérature internationale et parmi les chercheurs. Cette catégorie regroupe l'ensemble des troubles entraînant un déficit significatif et durable du langage oral en l'absence d'un retard mental, d'un trouble neurologique ou ORL et d'un développement autistique. Ce déficit se situe sur un continuum de développement (Léonard, 2014) avec des formes et des retentissements plus ou moins sévères sur la scolarité et la vie sociale. Léonard (ibid.) évoque une grande variété de symptômes reflétant la faiblesse du traitement grammatical et de la mémoire auditivo-verbale qui semblent commun à tous.

Dans le monde francophone, le terme de dysphasie est plus restrictif et renvoie à l'aspect structurel du trouble du langage (Mazeau, 2014, p 70). Ces troubles sont persistants avec un langage structurellement déviant. Dans ce cas, il existe une dissociation intralinguistique pathognomonique selon Mazeau (ibid, p.79). Cette dissociation siège au sein des performances langagières. Certains sous-systèmes linguistiques sont atteints alors que d'autres sont préservés. Ainsi, si des déviations pathognomoniques sont observées, on peut poser le diagnostic de dysphasie même si l'atteinte est relativement modérée. La forme touchant la phonologie et la syntaxe (forme phonologique syntaxique) est la plus fréquente et concerne 70% des troubles dysphasiques.

Lorsqu'il existe un délai par rapport aux étapes habituelles du développement, on parle de retard de langage. Piérart (2004) considère que la majorité des enfants considérés comme

ayant des troubles du langage (5 à 10 % d'une classe d'âge selon les critères) rattraperont leur retard avec ou sans l'aide d'une prise en charge orthophonique. Les formes sévères concernent 10 % de cette population (ibid.).

Dans cette dichotomie dysphasie/retard de langage, l'idée que les retards de langage sont de troubles transitoires est cependant discutée, la récupération est parfois illusoire et selon Mazeau (2014) les enfants conservent des séquelles langagières. Pour ces auteurs, certains retards renvoient à un dysfonctionnement qui apparaît certes discret mais persistant avec des répercussions scolaires et sociales. Si l'on reprend la métaphore de la chaîne parlée du langage comme une construction avec un contenant verbal (qui renvoie aux règles de l'énonciation et la musique du langage) et un contenu (qui concerne les éléments de l'énoncé) (Golse, 2005, p.119), la dysphasie ou trouble structurel du langage représenterait une atteinte du cadre alors que le retard concernerait le contenu (Gérard, 1993, p 19).

Selon l'âge, les points d'appel sont différents. Chez les jeunes enfants, l'absence de mot à l'âge de deux ans et de phrases à l'âge de trois ans pourront inciter des parents à consulter. Dans ce cas, une prise en charge pourra être initiée précocement, ce qui est le plus favorable du point de vue de l'évolution. Pour les enfants en maternelle, outre les difficultés à parler ou à comprendre, ce sont les difficultés de séparation, de socialisation avec retrait ou des troubles du comportement qui pourront conduire à prendre un avis. Plus tard, les points d'appel seront liés aux difficultés à apprendre à lire et à l'échec scolaire (Piérart, 2004). Il faut noter que les enfants présentant des troubles du langage en particulier lorsqu'ils sont sévères ont souvent des tableaux psychopathologiques associés qu'il est nécessaire d'évaluer afin de proposer la prise en charge la plus adaptée. Concernant les marqueurs des troubles, dans le cas d'un retard de langage, on observe des formes immatures persistantes qui existent aussi dans le développement typique. Dans les dysphasies, les anomalies observées ne se rencontrent pas dans le cours du développement normal (Mazeau, 2014, pp. 80-81). Il existe des éléments communs au retard de langage et aux troubles spécifiques du langage. Le lexique est moins riche dans les deux cas et on observe une incapacité à dénommer soit du fait d'un manque du mot dans les TSL soit par méconnaissance dans le cas d'une immaturité du langage. Les enfants ont des difficultés à respecter des règles syntaxiques et l'usage des connecteurs. On observe des difficultés dans la cohérence du discours et lors du récit, les enfants ont du mal à imaginer ou à organiser une chronologie aux événements (Hennemann, 2011).

Les déviances décrites dans les dysphasies concernent (Mazeau, 2014) :

- les aspects phonologiques : les enfants complexifient les sons (les enfants plus jeunes ont recours au contraire aux simplifications), les enfants procèdent par approches phonologiques (ils cherchent par tâtonnements), et on observe des persévérations phonologiques ;
- Les aspects lexicaux : le manque du mot est un élément important. La fréquence de ce trouble doit alerter. Les enfants utilisent des mots moins fréquents ce qui montre qu'il ne s'agit d'un problème de connaissance. Ils peuvent faire des erreurs dans le choix des mots (paraphasies) que ce soit par lien sémantique ou phonémique. On observe des persévérations lexicales ;
- Les aspects syntaxiques : On les observe après 3-4 ans quand les enfants commencent à utiliser les marques morphosyntaxiques. Les règles morphosyntaxiques ne sont pas respectées ce qui rend le propos ambigu ou incompréhensibles. Les verbes ne sont pas conjugués, les mots fonctions sont oubliés, il existe de nombreuses erreurs de genre ;
- On observe une hypospontanéité verbale avec difficulté à l'incitation verbale. Les énoncés sont courts et peu informatifs. La dissociation automatico-volontaire signifie que l'enfant ne peut produire des notions dans un cadre contraint et dirigé alors qu'il peut le faire en situation spontanée ;
- Il existe un déficit de la mémoire de travail auditivo-verbale ce qui entraîne des difficultés de compréhension de phrases longues et de récits. Les enfants ont des difficultés à répéter des non-mots assez longs et des phrases (Conti-Ramsden et al., 2001).

Lors de l'apprentissage d'une seconde langue consécutivement à la langue maternelle, on observe des difficultés morphosyntaxiques en langue seconde (Gruter, 2005 ; Paradis et Graco, 2000 ; Paradis 2005). Ainsi, le langage des enfants monolingues présentant un trouble du langage peut ressembler à celui d'enfants bilingues en cours d'apprentissage de la L2. Dans le premier cas, il s'agit d'un déficit langagier, alors que pour les seconds, il s'agit d'un processus d'acquisition après une période sans exposition véritable à la langue seconde. Dans les deux cas, nous observons que la syntaxe et le lexique sont touchés. Chez des enfants bilingues dont la langue seconde est le français avec une langue maternelle anglaise, on peut observer des difficultés dans la production des pronoms objets (Gruter, 2005 ; Paradis, 2005), du passé composé (Jakubowitz, 2003 ; Paradis et al 2003), un déficit lexical avec des

difficultés à acquérir des mots nouveaux et des difficultés d'évocation lexicale (Leonard, 1998). Le stock lexical se répartit entre les deux langues et ainsi, si l'on compare le lexique en langue seconde d'un enfant bilingue à celui d'un enfant monolingue, celui-ci sera inférieur. Cependant, l'évaluation dans les deux langues montrera un lexique total du bilingue au moins égal, ou en général supérieur, à celui des monolingues (Pearson, 1998 ; Grojean, 2015).

Au niveau de la syntaxe, les enfants bilingues mélangent les langues dans les premiers stades du bilinguisme. Cela a été longtemps considéré comme un signe d'alerte alors qu'il s'agit d'une compétence communicationnelle.

De plus, il faut noter que si les enfants mélangent les langues, ils ne mélangent pas les classes lexicales et alternent les codes entre les limites grammaticales des deux langues (Paradis et al, 2003). Dans les phrases au passé ou au futur, les enfants bilingues ont tendance à substituer l'auxiliaire verbal par le verbe au présent, alors que les enfants ayant un trouble oublient l'auxiliaire verbal (ibid). Les enfants en cours d'apprentissage d'une langue seconde généralisent beaucoup et substituent, ce qui est différent chez les enfants présentant un trouble spécifique du langage oral qui omettent les structures complexes.

2.2. Différences linguistiques

Les disparités linguistiques liées à l'acquisition d'une deuxième langue sont connues. On observe, en effet, un large éventail de compétences en langue seconde, les enfants venant de contextes linguistiques très différents les uns des autres. Ces contextes sont liés à un grand nombre de facteurs tels que le niveau socio-économique, le niveau d'éducation et de littératie de la famille, les représentations concernant le langage, le fait d'appartenir à une minorité linguistique, l'exposition aux langues, les liens avec le pays d'origine, le rang dans la fratrie, la langue considérée, les facteurs individuels.

En même temps que la langue seconde progresse, il est courant d'observer que la langue maternelle se développe moins. Cela ne signe pas pour autant un trouble du langage, mais renvoie au cours habituel d'apprentissage d'une langue seconde en migration.

Lorsque l'on utilise des tests standardisés avec des étalonnages réalisés pour des monolingues, les scores obtenus se situent souvent dans la zone à risque de troubles (Stow et Dodd, 2003 De Lamo White et Jin, 2011). Les langues sont en constante interaction chez l'enfant et il est possible que la structure et les aspects phonétiques de la première langue affectent la seconde langue en voie d'émergence. Au niveau phonétique, par exemple, le *b* et le *v* renvoient au même son en espagnol : le *b*. Ainsi, les mots français ou anglais *vase* et *base* pourraient être

prononcés de la même manière par une personne bilingue de langue maternelle espagnole. Du point de vue syntaxique, on peut observer des situations équivalentes de transfert. En espagnol, l'usage des pronoms n'est pas systématique. On observe parfois que les hispanophones apprenant l'anglais se dispensent du pronom en anglais car il n'est pas obligatoire en espagnol. *He fell down* pourrait être dit : *fell down* renvoyant à *se cayó* (Gutierrez-Clellen et al, 2008, Pena et Bedore, 2010).

Si on évalue les enfants bilingues dans une seule langue, on sous-estime leurs compétences linguistiques, en particulier si l'évaluation est conduite dans la langue non dominante. C'est pourquoi il est recommandé de ne pas utiliser l'étalonnage quantitatif des tests standardisés pour des monolingues. Lorsqu'on s'intéresse aux deux langues, on diminue le risque de surévaluer des troubles.

2.3. Troubles spécifiques du langage à travers les langues (TSL)

Si l'on considère les enfants présentant un trouble spécifique du langage, on peut se demander comment celui-ci va se manifester à travers les langues. Pour rappel, on parle de trouble spécifique structurel du langage oral (DSM5), de troubles primaires du langage (Konhert, 2010) ou de trouble spécifique du développement du langage oral (CIM 10). En France, on utilise le terme de dysphasie (Gérard, 1993). Plusieurs auteurs ont décrit comment les troubles du langage affectent les différentes langues en fonction de leur structure propre. Les études interlangues montrent que les enfants présentant un trouble du langage diffèrent de leurs pairs par le rythme plus lent de leur développement, mais aussi par leur plus grande vulnérabilité à construire les aspects les plus complexes de la langue qu'ils ont à apprendre. Les vulnérabilités les plus spécifiques se regroupent autour du traitement grammatical et de la mémoire phonologique à court terme. Du fait de ces vulnérabilités, les enfants ayant un trouble du langage se situent au niveau des extrêmes inférieurs dans un continuum de capacités plutôt que dans un profil distinct de leur pairs au développement plus typique (Léonard, 2014).

Les domaines qui sont d'acquisition difficile pour tous les enfants sont précisément ceux qui posent le plus de problèmes aux enfants avec TSL. Les TSL étant une variation extrême des facteurs qui influencent le développement du langage chez tous les enfants. Dans les langues romanes (italien, espagnol, français), les verbes sont toujours conjugués. En italien et en espagnol, le système de conjugaison est transparent. Les enfants n'ont pas tant de difficulté

avec les temps verbaux et les accords qu'avec l'usage des pronoms qui précèdent les verbes (pronoms, compléments d'objet direct) (ibid). Ainsi, pour les langues romanes, les difficultés extrêmes dans l'usage des pronoms sont un signe. Dans les langues germaniques (allemand, néerlandais, suédois), les enfants avec TSL vont maintenir le même ordre des mots quelles que soient les circonstances, ce qui n'est habituellement pas le cas (lorsqu'une phrase commence par autre chose que le sujet, le verbe passe en seconde position). Dans les langues uraliques (hongrois, finnois), la fin des mots et des verbes sont marqués par des flexions. Celles-ci sont fusionnelles, c'est-à-dire qu'il y a association de plusieurs flexions ensemble pour décrire différents traits : le genre, le nombre, le temps. Les enfants avec TSL ne font pas d'erreur dans l'ordre d'agencement des différentes déclinaisons les unes avec les autres, mais font des erreurs de proximité (par exemple, troisième personne du singulier au lieu de troisième personne du pluriel...). L'hébreu est une langue dans laquelle le verbe est central. Les flexions qui portent le plus de traits seront plus difficiles à maîtriser (ibid). En cas de TSL, on observe des substitutions de morphèmes à deux traits par des morphèmes portant un seul trait (Armon-Lotem, 2008). Dans les langues chinoises (mandarin, cantonnais), certains marqueurs grammaticaux sont optionnels. Les enfants avec TSL ne feront pas usage de ces marqueurs alors même que de jeunes enfants se développant normalement y ont recours. En anglais, les conjugaisons sont éparées (le *s* à la troisième personne du singulier, et à la fin du verbe) et la déviance sera marquée par des omissions dans les flexions verbales. En arabe, les flexions verbales de temps, l'accord avec la troisième personne et le féminin sont particulièrement difficiles pour les enfants présentant un TSL (Abdalla, 2002).

Chez les enfants bilingues, les troubles seront présents dans les deux langues, mais d'expression différente selon la langue considérée. Cette considération concerne des enfants ayant construit un bilinguisme précoce. Di Meo et al (2014) ont rapporté l'observation d'un enfant arrivé en France à l'âge de huit ans, présentant un TSL et en cours d'acquisition du français. Elle notait des altérations au niveau des déclinaisons du tchéchène avec recours à l'élimination (omission) de la fin des mots. Ces altérations étaient transférées en français et ce garçon éliminait également la fin des mots en français. Cela avait moins de conséquences en français car la fonction grammaticale n'est pas portée par la fin des mots.

3. LES DIFFÉRENTES STRATÉGIES D'ÉVALUATION

Dans ce chapitre, nous aborderons la question de l'évaluation du langage chez les enfants bilingues. Les aspects socioculturels et linguistiques rendent la procédure d'évaluation des enfants bilingues beaucoup plus complexe, ce qui conduit à un plus grand risque d'erreurs diagnostiques (Crutchley et al., 1997), entraînant des orientations injustifiées ou trop tardives vers les orthophonistes. C'est en ces termes (sur ou sous-évaluation des troubles) que les enjeux de l'évaluation bilingue sont posés dans un certain nombre de publications internationales. Nous présentons dans ce chapitre les stratégies actuellement utilisées par les professionnels pour évaluer les enfants bilingues, la grande majorité des articles présentés ici sont des références américaines, anglaises et canadiennes. La plupart des auteurs font référence à cinq approches particulières (De Lamo White et Jin, 2011).

3.1. *L'approche socioculturelle*

Le professionnel qui évalue l'enfant doit parvenir à faire la différence entre un trouble primaire et structurel du langage et des difficultés résultant de différences linguistiques, comme par exemple l'influence ou l'interférence de la langue première dans la langue seconde et inversement. Ces phénomènes d'interférence ou d'influence d'une langue sur l'autre peuvent ressembler à certains marqueurs de troubles du langage, ce qui rend l'évaluation particulièrement complexe. Il faut préciser que les évaluations sont réalisées le plus souvent dans la langue seconde, celle du pays d'accueil. Pour contrer cette difficulté, une partie importante de l'évaluation devrait être dévolue à la prise en compte de la culture familiale et des usages linguistiques. Dans cette perspective, l'approche socioculturelle, telle que le London SIG Bilingualism (2007) en fait la proposition, devrait constituer le socle commun de toute évaluation en situation migratoire et de bilinguisme. Elle constitue selon cette équipe un préambule nécessaire plutôt qu'une approche parmi d'autres (De Lamo White et Jin, 2011). Le London SIG Bilingualism propose un modèle de l'identité culturelle représentée par différentes composantes définies comme :

- L'ethnicité avec les valeurs et croyances, les traditions, les langues, les religions, le pays d'origine ;
- La culture : en lien avec l'alimentation, l'habillement, le style de vie, la dynamique familiale et de classe (ou de caste) ;
- Les caractéristiques concernant l'apparence physique, le genre, l'âge, la sexualité, le handicap ;

- La nationalité : statut socio-économique, climat politique, éducation, l'emploi, les expériences.

En effet, le contexte social et culturel influence le rapport au langage et aux langues des sujets. Cette perspective vise donc à sortir d'une objectivité prétendue des tests pour contextualiser les acquisitions linguistiques. L'enfant est donc au centre de l'évaluation qui se veut globale et permet de mieux se représenter comment les facteurs interactifs à différents niveaux ont un impact sur les compétences d'un enfant. C'est ce qui peut permettre de tendre vers ce que Carter (2005) a désigné comme une *culture fair evaluation*. Nous pouvons faire ici le lien avec notre approche, celle de l'évaluation transculturelle.

3.2. Tests standardisés

Les performances mesurées chez l'enfant sont comparées directement aux performances d'une population de référence. On considère que tous les enfants évalués ont le même type d'expériences linguistiques, ce qui les conduit à connaître le même type de concepts et de vocabulaire.

3.2.1. Pratiques culturelles et langage

Dans les situations de bilinguisme, la diversité culturelle et des pratiques linguistiques ne peut produire une telle homogénéité. Ainsi, Sanchez (2006) observe que de nombreuses études désavantagent systématiquement les enfants bilingues qui viennent de communautés rurales. Elle fait référence, par exemple, à l'utilisation de tâches de lecture ou d'écriture dans une communauté au Pérou où la communication orale prédomine largement sur les formes de communications écrites. Il faut rajouter qu'au Pérou les études sont menées principalement en espagnol et ne prennent pas en compte les compétences dans les langues premières de ces communautés.

Par ailleurs, les outils standardisés ont très souvent recours aux images et Sanchez considère que celles-ci se doivent de refléter l'environnement dans lequel l'enfant évolue. Dans le contexte péruvien, où il y a peu d'activités liées aux livres, Sanchez a observé que des enfants déjà âgés de neuf à quatorze ans interprétaient l'image d'un enfant habillé d'une manière non familière pour eux comme un enfant différent sur chaque image. De plus, Carter (2005) avait montré que les enfants kényans avaient du mal à interpréter la perspective, en particulier quand il s'agissait de représentations picturales de prépositions (*on, in, at, of, for, from, to, into, by, across, around, near, with, about, along...*). En outre, les enfants confondaient les

items ayant des formes similaires ou ne connaissaient pas les items dessinés (ibid, 2005). Cela illustre bien l'importance du contexte culturel et des usages ; des objets utilisés dans une communauté peuvent ne pas l'être dans une autre (ex. : ustensiles de cuisines, aliments). Dans le cas de la perspective, les chercheurs ont eu recours à des objets plutôt qu'à des images pour tester les prépositions spatiales.

De plus, Lidz et Pena (1996) ont montré que, selon les contextes culturels, les parents utilisent des stratégies différentes pour orienter l'attention de leurs enfants. Pena cite une recherche où les mères portoricaines ou afro-américaines commentent davantage la fonction des objets plutôt que leurs noms, ce qui peut affecter l'épreuve de dénomination d'objets dans un test de vocabulaire et ce qui donne une vision négative des compétences linguistiques des enfants.

3.2.2. *Biais linguistiques*

Les évaluations standardisées ne prennent pas en compte les variations linguistiques et dialectales bien que celles-ci aient un impact sur tous les paramètres du langage (la phonologie, la syntaxe et la pragmatique). Cela peut entraîner une surestimation des compétences de l'enfant du fait que l'on prend de réelles erreurs pour des variations linguistiques ou a contrario que l'on attribue à un trouble ce qui relève d'une différence linguistique.

Si on se réfère à une norme construite à partir d'une population de référence monolingue, les enfants bilingues sont souvent en dessous de la moyenne, ce qui conduit à une sur-identification de troubles du langage chez eux. Or, Grosjean (1989) insiste sur le fait que le sujet bilingue n'est pas la somme de deux monolingues, mais un individu avec un profil linguistique unique, un répertoire bilingue, des usages des langues selon les domaines, les registres et fonction des interlocuteurs dans des contextes spécifiques.

La constitution d'étalonnages par groupe minoritaire proposée par certains (Chavda and Jin, 2003 ; pour des enfants parlant gujarati au Royaume-Uni) pourrait produire moins de biais dans l'évaluation des enfants. Ces étalonnages resteraient cependant d'un usage limité à une communauté parce qu'ils auraient tendance à être trop faciles pour des natifs ou inadaptés à d'autres contextes. Cette stratégie peut donc être intéressante dans une zone où un grand nombre d'enfants sont concernés par un même contexte culturel. Ce type de démarche ne nous semble pas envisageable en France du fait que notre modèle républicain ne reconnaît pas l'existence de communautés. D'autre part, la construction de normes s'appuie toujours sur

l'idée qu'on a une population de référence relativement homogène, ce qui n'est pas le cas dans les populations d'enfants de migrants qui embrassent une grande diversité et une grande hétérogénéité de compétences et de pratiques aussi bien dans la langue première que dans la langue seconde.

3.3. Mesure sur critères référencés

Cette méthode est une démarche qualitative et informelle. Elle vise à comparer les performances de l'enfant dans un domaine du langage avec des critères prédéterminés et indépendants. Le point fragile de cette stratégie est qu'elle repose sur la qualité des critères développementaux dont elle dispose et il est difficile d'avoir des données développementales sur toutes les langues. Terrell et al (1992) ont utilisé les productions du père d'un enfant bilingue anglais/ibo, langue du Kenya pour laquelle il n'avait pas de données développementales. La production des parents peut ainsi constituer une référence, ce qui permet de repérer des variations dialectales et ainsi ne pas se tromper en considérant à tort certaines formes comme des erreurs. Il existe, par exemple, des différences entre l'anglais américain standard et l'anglais vernaculaire afro-américain ou le chicano-américain. Ces mesures permettent de prendre en compte le contraste social et culturel dans lequel le langage est utilisé (Laing et Kamhi, 2003).

La capacité à repérer un trouble du langage repose sur le recueil d'informations sur les pratiques familiales, ce qui confirme l'importance de l'approche socioculturelle et sa nécessité quel que soit le type d'évaluation adopté. Les données développementales montrent des contrastes d'acquisition en fonction des langues. Nous savons, par exemple, que les enfants français ont une longueur moyenne d'énoncés plus grande que les enfants anglophones, mais une taille de vocabulaire plus réduite. Cette asymétrie rend la comparaison des compétences d'un enfant à travers deux, ou plus de deux langues, plus complexe. Par ailleurs, l'évaluation sera meilleure si le clinicien a des connaissances étayées des pratiques culturelles. On trouve peu d'études concernant cette méthodologie et notamment l'usage des productions parentales. Si elle est intéressante, elle doit néanmoins être associée à d'autres formes d'évaluation.

3.4. Mesure des capacités de traitement du langage

Cette méthodologie s'appuie sur la mesure des capacités de traitement du langage à travers des tâches de mémorisation, de répétition de non-mots (ou logatomes) ou de traitement en situation de compétition. Ce type d'évaluation est décrit comme étant indépendant des connaissances de base de l'enfant et donc moins biaisé par rapport à une évaluation

traditionnelle très dépendante des acquisitions et donc des contextes socioculturels. Gathercole et Baddeley (1990) ont montré que les enfants présentant un trouble spécifique du langage avaient des capacités de traitement altérées et réussissaient moins bien les épreuves de répétition de logatomes que les enfants du même âge indemnes de troubles. D'après Botting et Conti Ramsden (2001), il existe une forte corrélation entre les scores à la tâche en répétition de non-mots et la sévérité des troubles spécifiques du langage. La difficulté à traiter ces tâches renvoie chez les dysphasiques à des troubles de la mémoire de travail auditivo-verbale appelée boucle phonologique. Parisse et Mollier (2008) ont montré que les enfants ayant un trouble spécifique du langage oral avaient des capacités de stockage de l'information réduites. Même lorsqu'ils sont en présence de mots peu fréquents (dans ce cas, ils n'ont pas à s'appuyer sur des représentations phonologiques connues), ils sont plus en difficulté que leurs pairs contrôles. Cela laisse penser que ce déficit mnésique n'est pas complètement corrélé aux connaissances lexicales. Le traitement d'information séquentielle est altéré aussi bien dans des épreuves de mémoire auditivo-verbale que dans des épreuves visuo-spatiales ne reposant pas sur le langage. Dans les deux types d'épreuves altérées chez les dysphasiques, les procédures mettent en jeu le séquençage, c'est-à-dire un traitement séquentiel dans le temps des informations. C'est le cas pour le langage ainsi que dans l'épreuve des cubes de Corsi où les images mentales des cubes à construire sont proposées les unes après les autres, ce qui fait intervenir un ordre temporel. Ces enfants ont besoin de plus de temps pour traiter des perceptions et les encoder, ils sont donc pénalisés lorsque les informations arrivent de manière séquencée. Si on donne plus de temps à ces enfants, ceux-ci parviennent à des résultats similaires aux enfants non dysphasiques du point de vue de la mémorisation. La difficulté réside donc dans la vitesse de traitement des informations perçues⁶.

Dans la suite des travaux de Gathercole et Baddeley (1990), Campbell et al. (1997) ont eu l'idée d'évaluer si ces tests étaient discriminants pour les troubles du langage chez les enfants de migrants. Ils ont comparé les performances de 156 enfants — répartis en deux groupes, le groupe majoritaire (31 %) et le groupe minoritaire (69 %) — sur des tests étalonnés et trois tests évaluant le traitement du langage : répétition de non-mots (NWR), tests perceptuels :

⁶ Une autre hypothèse avancée par Parisse et Mollier est que le déficit proviendrait plutôt du système de consolidation des données en mémoire de travail afin d'être stockées. Cette consolidation des données s'appuie sur la procédure d'auto-répétition subvocale pour les informations auditivo-verbales.

Parisse et Mollier indiquent que les performances en mémoire de travail ne sont pas indépendantes des connaissances langagières. Cependant, les enfants avec TSL ont un problème général de mémorisation qui concerne soit la rétention d'information, soit la manipulation de cette information. La question qui se pose alors est de savoir si ce sont les troubles du langage qui sont à l'origine des déficits de la mémoire ou l'inverse.

Revised Token Task⁷ (RTT) (épreuve révisée des jetons) et Competing Language Processing Task⁸ (CLPT) (épreuve de traitement du langage en situation de compétition). Les enfants de minorités ethniques réussissaient moins bien aux tests étalonnés. En revanche, leurs résultats étaient comparables à ceux de l'autre groupe dans les tests de traitement du langage, ce qui a fait conclure aux auteurs que ces outils (RTT, CLPT, NWR) permettaient de distinguer les véritables déficits linguistiques indépendamment du statut ethnique et des différences linguistiques liées à des expériences et pratiques langagières différentes.

Cependant, une autre étude de Kohnert et al. (2006) a pondéré ces résultats en comparant les bilingues aux monolingues. La population d'étude était constituée de cent enfants appartenant à l'un des trois groupes : monolingues avec troubles du langage, monolingues et bilingues sans troubles. Les enfants bilingues parlaient l'anglais et l'espagnol et avaient un niveau de compétence élevé et relativement équilibré dans les deux langues. L'hypothèse de départ de ces auteurs était de penser que, si ces mesures n'étaient pas biaisées par les connaissances linguistiques, elles permettraient de différencier les enfants monolingues avec troubles du langage des enfants monolingues et bilingues sans trouble. Les résultats attendus prévoyaient ainsi que les bilingues sans trouble auraient des scores comparables à ceux des monolingues sans trouble et que les monolingues avec troubles du langage auraient des performances inférieures à celles des deux autres groupes. Contrairement à l'hypothèse de départ, les trois groupes ont eu des résultats différents : le groupe monolingue sans trouble était le plus performant, le groupe monolingue avec troubles, le moins performant et le groupe bilingue se situait entre les deux. Ces résultats ont fait dire aux auteurs que ces épreuves n'étaient pas indépendantes des expériences linguistiques antérieures et ne représentaient donc pas de si bons indicateurs de troubles spécifiques chez les bilingues. Seuls les enfants bilingues ayant un score au moins égal à 93 % à l'épreuve de répétition de non-mots pouvaient être

⁷RTT : Il s'agit d'une épreuve testant la compréhension verbale auditive par une série de consignes qui deviennent de plus en plus longues, complexes sur le plan syntaxique et mettent en jeu la mémoire de travail. Les consignes concernent des jetons de formes, couleurs et tailles différentes (par exemple : après avoir pris le rectangle vert, touchez le petit cercle jaune) (*Encyclopedia of Clinical Neuropsychology*, p. 2522-2524).

⁸ CLPT : On propose une série de six phrases et l'on teste la compréhension grâce à des réponses en vrai/faux, de manière concurrente, on demande à l'enfant de répéter le dernier mot de chacune des phrases à la fin de la présentation de l'ensemble des phrases, ce qui permet de tester la mémoire auditive.

différenciés avec certitude (avec un haut niveau de confiance) du groupe monolingue avec troubles.

Une autre étude de Stokes et al (2006) a montré que l'épreuve de répétition de non-mots ne parvenait pas à distinguer les enfants monolingues cantonnais avec et sans trouble du langage. Il n'y avait pas de différence significative entre les performances de chacun de ces deux groupes. En revanche, l'épreuve de répétition de phrases était significativement altérée chez les enfants parlant cantonnais et présentant un trouble du langage. Les différences observées en fonction des langues peuvent être attribuées aux caractéristiques de chaque langue. En cantonnais, qui est une langue tonale, chaque syllabe renvoie à un ton et toutes les syllabes d'une chaîne sont saillantes, ce qui les rend sans doute plus faciles à répéter (Leonard, 2014). Alors que les enfants anglophones d'âge préscolaire présentant un trouble spécifique du langage oral produisent correctement des logatomes de trois syllabes dans environ 55 % des cas et de quatre syllabes dans environ 35 % des cas, les enfants italiens du même âge, ayant eux aussi un trouble, ont des taux de réussite respectifs de 80 et 70 %. Cela semble lié au fait que les mots sont plus longs en italien, les enfants italiens sont donc plus entraînés à les produire. On observe des résultats similaires chez les bilingues. Dans une étude de Windsor et al. (2010), les enfants bilingues espagnol/anglais étaient plus précis dans la répétition de non-mots de quatre syllabes en espagnol qu'en anglais (même s'ils ont été moins précis en général que des enfants bilingues sans trouble dans chacune des langues). On peut ainsi dire que l'épreuve de répétition de non-mots repose sur des connaissances linguistiques, même s'il semblait au départ qu'on pouvait les considérer comme indépendantes du niveau de connaissance lexicale (Stokes et al., 2006).

Ainsi, même si l'épreuve de répétition de non-mots a montré son intérêt dans un certain nombre de langues (langues romanes, germaniques), il existe des différences interlangues dans les degrés d'expression des difficultés autour de cette tâche. Le recours à ce type d'épreuve chez les enfants bilingues peut être utile pour les langues les mieux documentées.

Nous présentons enfin la cinquième stratégie d'évaluation, qui repose sur les aspects dynamiques de l'apprentissage.

3.5. *Evaluation dynamique*

L'évaluation dynamique, comme les épreuves précédemment évoquées, ne repose pas entièrement sur les connaissances linguistiques ou les expériences, mais davantage sur le potentiel à apprendre.

Les auteurs qui ont proposé cette stratégie d'évaluation s'appuient sur le concept de zone proximale de développement (Vygotski, 1978). Ainsi, dans la perspective de Vygotski, le développement cognitif de l'enfant est le résultat des interactions sociales avec les autres, en particulier dans les tâches que l'enfant n'est pas encore capable de réaliser seul. L'adulte soutient l'apprentissage dans cette zone (ZPD), située entre la zone d'autonomie où l'enfant peut se débrouiller seul et la zone de rupture dans laquelle l'enfant peut difficilement réaliser la tâche même s'il est beaucoup aidé (De Lamo White et Jin, 2011).

L'évaluation dynamique s'appuie sur une procédure de test apprentissages re-test. Elle consiste à évaluer un enfant avant et après une période d'apprentissage en présence d'un adulte. Cela donne ainsi accès au niveau initial des performances, à l'effet d'une intervention sur ces performances, tout en mettant à jour les stratégies qui soutiennent le mieux les apprentissages. Cette évaluation dynamique permet également d'observer le comportement d'apprentissage ou « modifiabilité » (traduit de l'anglais *modifiability*) de l'enfant pendant la phase de médiation qui décrit les changements chez un enfant après une intervention de médiation (Lidz et Pena, 1996). La modifiabilité est mesurée à partir de la réactivité et motivation de l'enfant vis-à-vis de l'apprentissage proposé, du niveau d'effort requis chez l'examineur et de l'observation d'un transfert de connaissances. Cette méthode peut être assimilée à une thérapie diagnostique puisque l'évaluation et la thérapie se font simultanément.

L'équipe de Pena et al (1992) avait utilisé cette méthode pour évaluer cinquante enfants bilingues (afro-américains et portoricains) exposés quotidiennement à l'anglais et à l'espagnol. Deux groupes ont été constitués en fonction de la présence ou pas d'un trouble du langage et deux épreuves standardisées de dénomination et de compréhension de lexique ont été administrées. Les deux groupes avaient de meilleurs résultats dans l'épreuve de compréhension par rapport à la production de lexique. Pendant six semaines, les deux groupes ont bénéficié de séances de travail autour de la dénomination de lexique et les comportements d'apprentissage étaient rapportés. Les enfants étaient revus en bilan à la fin des six semaines. À la fin de la phase d'apprentissage, tous les enfants avaient de meilleurs scores, mais les

enfants sans trouble avaient significativement mieux réussi que les autres et leurs scores de modifiabilité étaient supérieurs à ceux des enfants avec troubles. Les enfants ayant un trouble du langage avaient été moins réactifs lors de séances d'apprentissage et transféraient moins leurs apprentissages lors du re-test. Leurs difficultés avaient nécessité une plus grande implication des examinateurs dans la phase d'apprentissage. Ainsi, cette stratégie test-apprentissage-re-test combinée à l'évaluation des comportements d'apprentissage a permis de différencier les deux groupes indépendamment de l'identité culturelle et des expériences langagières.

Lidz et Pena (1996) ont réalisé une petite étude de cas avec deux enfants bilingues hispano-américains d'âge préscolaire. Les deux enfants avaient des scores en dessous de la moyenne des tests standardisés de vocabulaire. L'approche dynamique a permis de distinguer parmi ces enfants celui qui présentait un trouble du langage (amélioration moindre après la période d'apprentissage, nécessité de plus d'engagement de la part de l'examineur et des difficultés d'apprentissage mises à jour) d'un enfant bilingue évoluant dans un contexte de plurilinguisme et qui a pu s'appuyer sur les séances pour augmenter significativement ses scores.

Dans le même sens, Hasson et al. (2012) se sont intéressés à un groupe de 26 enfants bilingues âgés de trois et cinq ans et ont évalué la capacité des enfants à apprendre du vocabulaire, des structures de phrases et de la phonologie. Un premier groupe de 12 enfants suivis en orthophonie a été comparé à un second groupe. Celui-ci était constitué de 14 enfants jamais adressés en soins et considérés comme des sujets contrôles (avec un appariement sur l'âge et la catégorie socio-économique).

Le groupe d'enfants en soin a nécessité une plus grande quantité d'incitations pour identifier les mots cibles dans le vocabulaire réceptif et plus d'indices pour apprendre la structure ciblée par l'apprentissage. Ces enfants étaient moins performants dans la dénomination de lexique. Ils faisaient plus d'erreurs phonémiques lors de la première et de la dernière évaluation par rapport aux sujets contrôles. En outre, le type des erreurs était différent. Ces résultats suggèrent que cet outil permet de discriminer les déficits structurels du langage des différences linguistiques observées lors d'un apprentissage bilingue banal.

La réplication de ce protocole chez des enfants natifs de l'anglais, apprenants rapides ou apprenants plus lents, a aussi permis de différencier les deux groupes (Ukrainetz et al., 2000).

Pena et al (2006) ont étudié les récits de 71 enfants (avec ou sans trouble du langage) produits avant et après deux séances de travail sur le récit. La cohorte était constituée de quatre groupes d'enfants, parmi eux, un n'a pas reçu d'intervention autour du récit. Après les deux

séances de travail sur les récits, les enfants indemnes de trouble du langage ont montré de meilleures performances que les enfants ayant un trouble. De plus, ils ont fait de meilleurs récits que les enfants sans trouble qui n'avaient pas bénéficié de la période d'apprentissage. Les résultats concernant la « modifiabilité » après les deux séances sur le récit ont été plus sensibles et plus spécifiques pour repérer le groupe d'enfants avec troubles du langage que les scores de la phase pré-test. Cela va dans le sens d'une fiabilité de l'évaluation dynamique en terme diagnostique à partir du récit.

Le fait que l'évaluation et les interventions soient concomitantes permet au thérapeute d'ajuster ses stratégies de prise en charge au fur à et mesure et de donner des recommandations aux professionnels (par exemple, les enseignants) concernant les stratégies d'apprentissage de l'enfant. Cette méthode est très chronophage et nécessite de nombreux contacts avec l'enfant, ce qui constitue une limite à son usage.

D'autre part, il est important d'avoir des informations d'ordre ethnographique concernant le contexte culturel de l'enfant pour pouvoir mieux interpréter les données de l'observation et mieux juger de sa réponse aux médiations, notamment dans ses stratégies de communication (contact visuel, tour de parole). Ukrainetz (2000) évoque le fait que cette mesure est plus fiable si on compare l'enfant parmi d'autres enfants d'un même groupe culturel.

L'évaluation dynamique nous semble une stratégie intéressante pour évaluer les enfants de migrants pour lesquels la diversité des pratiques culturelles et linguistiques donnent des profils linguistiques très contrastés. L'évaluation dynamique peut être proposée dans les deux langues. Concernant l'évaluation en langue maternelle, l'ELAL d'Avicenne peut être utilisé dans une évaluation à trois temps avec une intervention d'apprentissage autour de la narration du fait que notre outil donne une grande place au récit.

IV. ETUDE THÉORIQUE DE QUELQUES NOTIONS TRANSCULTURELLES DU LANGAGE UTILISÉES DANS L'ELAL D'AVICENNE

L'ELAL d'Avicenne est un outil transculturel. Nous avons ainsi ciblé des contenus conceptuels communs à un grand nombre de langues. Ce chapitre nous permet d'aborder les aspects transculturels linguistiques se situant entre l'universalité des concepts en articulation avec la spécificité des langues et des cultures qui les portent. Nous avons choisi d'approfondir les notions des couleurs, du dénombrement, de la localisation spatiale et du récit.

1. LA COULEUR

Toutes les cultures connues ont un système de nomination des couleurs primaires et les études interculturelles ont montré une grande diversité dans ces systèmes de nomination (Bornstein, 1975). Des chercheurs se sont intéressés à l'universalité des catégories de base, d'autres ont étudié les exceptions et variantes. La recherche sur ce thème est riche de deux siècles de travaux et est encore en débat aujourd'hui. On peut ainsi dire que les nombreuses cultures ont découpé le spectre continu de la lumière en catégories linguistiques et elles le font de manière diverse (ibid.).

1.1. Le concept de couleur : illustration du débat universalisme et relativisme culturel

La couleur est une notion qui illustre bien l'articulation entre le biologique et le culturel (Pouchelle, 1990). La perception de la couleur résulte de l'impression produite sur l'œil par une source lumineuse. Les longueurs d'onde de la lumière à la base de notre perception de couleur varient de façon continue. Pourtant, notre rapport à la couleur est discontinu avec des catégories acquises très précocement. Jraissati (2012) pose la question du rapport discontinu que nous entretenons avec la couleur alors que celle-ci n'est pas dans le monde. Deux voix se sont jusqu'à présent opposées : la première qui décrit la couleur comme un mécanisme perceptif et cognitif humain, et donc universel, et l'autre qui pense la couleur comme une

construction culturelle dépendant de la langue : le relativisme culturel et linguistique. Si on s'intéresse aux différentes manières de nommer les couleurs, on observe qu'il existe des variations et des exceptions à travers les différentes cultures et langues dans la catégorisation des couleurs de base. Trois perspectives se sont succédé pour tenter d'expliquer ces faits.

Une première hypothèse, datant du XIX^e siècle, a proposé une vision évolutionnariste. Selon cette thèse, le langage reflète le niveau de développement : langage et perception sont en miroir, le niveau de langage et le lexique autour des couleurs reflète le niveau de perception des couleurs. Cette perspective s'est étayée sur des travaux sur Homère qui montraient une pauvreté dans la dénomination des couleurs en grec ancien. Ainsi, les Grecs, au III^e siècle avant Jésus-Christ auraient eu un déficit dans la vision des couleurs qui aurait évolué de la déficience vers une vision trichromatique au XIX^e siècle, la langue aurait alors suivi cette évolution perceptive. Cette hypothèse peu crédible fut abandonnée au début de XX^e siècle. En outre, Bornstein (2008) propose que la description et la nomination des couleurs à l'époque d'Homère reposent peut-être sur d'autres variables que la nuance de couleur (la saturation en lumière, par exemple).

La deuxième hypothèse est celle du relativisme linguistique et culturel porté par Boas, Humbolt, puis Whorf. La proposition de Whorf est que les langues organisent les qualités, les caractéristiques du monde et que cette organisation influence la perception. Dans la position relativiste, c'est l'activité humaine qui dirige la catégorisation des perceptions et non l'inverse. La perception est donc façonnée par des connaissances et des pratiques culturelles et ce sont des facteurs locaux et culturels qui influencent le développement du lexique des couleurs. Dans cette approche, l'usage de la langue et les pratiques culturelles exercent un effet conjoint sur l'expérience des couleurs en dirigeant l'attention sélectivement ou en se détournant de traits perçus. Bornstein (ibid, p. 5) donne l'exemple de la langue des Hanuno aux Philippines qui propose quatre couleurs prédominantes : relative à l'obscurité (noir), relative à la blancheur, la présence de rouge et la présence d'une lumière de verdure (vert). Cette classification est en lien avec la végétation et les aliments qui sont des éléments matériellement importants pour le groupe. La catégorisation des couleurs est construite linguistiquement, l'expérience façonne la perception, ce qui permet de comprendre les variantes et les exceptions dans les différents systèmes de nomination.

Dans une troisième perspective, le système de nomination des couleurs est indépendant de la vision de couleurs. Rivers, en 1901, considère que les différents groupes culturels ont une

vision commune des couleurs et que le niveau du système de nomination par la langue est corrélé au niveau de développement général et culturel. Il y a donc pour lui une dissociation entre perception commune à tous et dénomination liée au développement de la langue. Cette perspective rejoint celle de Berlin et Kay (1969) qui soutiennent une théorie universaliste des couleurs reposant sur la perception. Il existe un ordre partagé par tous d'encodage des différentes couleurs. Selon ces auteurs, les langues décrivent au moins deux catégories (sombre et clair) et complètent leur lexique dans un processus développemental de la langue dans un ordre fixe pour les onze couleurs de base. Pour Berlin et Kay, lorsqu'une culture devient plus complexe sur le plan technologique, les locuteurs de ses langues ont une nécessité plus grande de distinguer par leur couleur des objets d'autres entités.

1.2. Les travaux interlangues sur la couleur

Bornstein (1973) a étudié le système de nomination des couleurs sur un grand nombre de langues (145 sociétés). Il a montré que 25 % des systèmes linguistiques distinguait les quatre couleurs de base, vert, jaune, rouge, bleu alors que 75 % d'entre eux ne les distinguent pas. Dans ces sociétés, lorsqu'il n'y a pas un mot pour chacune des nuances de base, les mots utilisés recouvrent des nuances proches du point de vue chromatique : le vert et le bleu, par exemple. Un grand nombre de sociétés (50 % de l'échantillon) décrivent le bleu et le vert de la même manière, 15 % des langues utilisent un terme unique pour le bleu et le noir, 12 % d'entre elles utilisent mot commun pour le bleu, le vert et le noir.

1.3. L'acquisition du lexique des couleurs

Les capacités de catégorisation des couleurs sont plus précoces que l'acquisition du lexique qui s'y rapporte (Bornstein, 1985). Celui-ci rapporte qu'à quatre mois de vie, les enfants discriminent et catégorisent déjà les longueurs d'onde du spectre des couleurs en quatre catégories : rouge, bleu, vert, jaune. Gérard et al. (1989) ont montré que dès trois ans et quatre mois, 80 % des enfants réussissent à appairer des nuances pour les quatre couleurs de base, le centre de la catégorie représentant un prototype (item central) et la périphérie des variations possibles autour du prototype. L'acquisition des items centraux est plus précoce et plus stable que les items en périphérie. La comparaison d'enfants scolarisés en classe maternelle, et en école primaire avec des adultes montre des résultats similaires chez les enfants et les adultes dans les tâches de désignation et d'appariement d'items centraux. En revanche, lorsqu'il s'agit de désigner des items périphériques, les adultes sont plus performants. De même, lorsqu'il s'agit d'appairer et de désigner des couleurs avec des différences de nuances, l'âge croissant

est lié à une meilleure réussite dans un cadre culturel donné. Berlin et Kay ont fait l'hypothèse qu'il existe onze termes de base et qu'ils apparaissent dans un ordre donné : noir/blanc, rouge, jaune/vert, bleu, marron, violet/rose, orange et gris. Cette hypothèse n'a pas été validée et la préférence du mot, c'est-à-dire une fréquence élevée d'utilisation du mot, a été mise en avant pour expliquer l'ordre d'apparition des couleurs, ainsi qu'une influence socioculturelle. Pitchford et Mullen (2002) ont voulu savoir si l'apparition des couleurs était contrainte par un ordre développemental comme l'ont évoqué Berlin et Kay. Ils ont étudié chez 33 enfants âgés de deux à cinq ans la compréhension et la dénomination des couleurs. Les résultats ont montré que les enfants acquièrent les neuf couleurs de base dans une période assez serrée de trois mois entre 35,6 et 39,5 mois puisqu'il existe un délai qui peut atteindre neuf mois avant l'acquisition du marron et du gris. Les résultats de cette étude ne soutiennent pas l'hypothèse de Berlin et Kay. La stabilisation plus tardive du lexique des couleurs par rapport au lexique général est aussi liée à des facteurs environnementaux : le bain langagier maternel, le niveau socio-économique des parents, l'âge de scolarisation, les pratiques explicites autour des couleurs ayant une place importante à l'école. De plus, le niveau de développement du langage et le sexe sont des facteurs corrélés avec cette acquisition, les filles étant en moyenne plus performantes que les garçons dans ce champ. Ainsi, le lexique des couleurs émerge entre deux et trois ans et la dénomination se stabilise entre quatre et six ans. Les enfants de quatre ans et quatre mois dénomment neuf couleurs sur dix (Gérard, 1989). Une étude plus ancienne (Denckla, 1972) montrait qu'il fallait atteindre un âge moyen de cinq ans huit mois pour que les enfants désignent parfaitement les huit couleurs de base. L'acquisition du lexique progresse le plus rapidement entre deux ans et demi et quatre ans et demi avec un avantage pour les filles. Il existe une nette dissociation entre compréhension et production avec une dénomination correcte et stable tardive. Ces constatations font de la connaissance des couleurs un marqueur développemental (Gérard, 1989).

2. LE DÉNOMBREMENT

Les mathématiques occupent une place centrale dans les apprentissages scolaires dans un grand nombre de pays. Savoir compter, mesurer, résoudre des problèmes, des devinettes ou des jeux constituent un enjeu majeur pour toutes les sociétés industrialisées. Les mathématiques enseignées à l'école sont dites vivantes ou formelles et se distinguent des mathématiques dites informelles, implicites dans des activités quotidiennes comme les dessins dans le sable, le tissage. Elles s'observent dans des activités routinières effectuées sans que les

personnes aient conscience du raisonnement mathématique sous-jacent à leur pratique (Dasen et Ngeng, 2005). La notion d'ethno-mathématique a été utilisée pour la première fois en 1985. Vithal et Skovsmose (1997) en proposent la définition suivante: « Les ethno-mathématiques se réfèrent à un ensemble d'idées concernant l'histoire des mathématiques, leurs racines culturelles, les mathématiques implicites dans des contextes quotidiens, et l'enseignement des mathématiques. Comme idée pédagogique, cette approche suggère que les contenus de l'enseignement des mathématiques devraient être enracinés dans les mathématiques de la culture familière aux enfants. Les ethno-mathématiques [...] se réfèrent également aux mathématiques implicites utilisées par un groupe culturel, par exemple quand nous parlons des mathématiques implicites dans la pratique des charpentiers » (p. 133).

Les mathématiques formelles ne sont pas universelles. Il existe d'autres systèmes et d'autres savoirs, nés dans d'autres contextes culturels (Bishop, 1988). L'universalité des mathématiques tient au fait que chaque culture et société a construit une pensée mathématique avec des manières différentes de compter, mesurer, dessiner, se situer dans l'espace qui lui sont propres et qui répondent à ses besoins (ibid). La numération est née en Mésopotamie, il y a plus de 5 000 ans. La base d'un grand nombre de systèmes de numération s'appuie sur le comptage sur les mains (et les pieds), ce qui explique que ceux-ci soient construits sur une base de dix, avec un appui du 5 et du 20, dans le système de numération Maya, par exemple (Ascher, 1998). Le système décimal, qui est de nos jours largement étendu dans le monde, comporte des particularités locales dans les signes utilisés (point, virgule, signe symbolisant les opérations arithmétiques) et dans les techniques opératoires pour additionner, multiplier, soustraire, diviser (exemple de la multiplication arabe). Le rapport aux mathématiques dans les activités quotidiennes est fortement influencé par la scolarisation et une étude de Schliemann et Acioly (1989) auprès de bookmakers brésiliens dont le niveau de scolarisation variait de zéro à dix ans a mis en évidence que les personnes non scolarisées refusent de s'engager dans des tâches qui modifient un peu leur cadre habituel de travail (dans ce cas : calcul des probabilités de la loterie). En effet, la scolarisation donne des outils pour comprendre et analyser les activités quotidiennes différemment et ne se cantonne pas aux apprentissages explicites de notions mathématiques.

forme ne peut permettre de coder qu'une fonction que l'enfant a déjà comprise et implicitement exprimée. Autrement dit, les nouvelles formes expriment des fonctions anciennes et les nouvelles fonctions sont d'abord exprimées par des formes anciennes » (p.330).

Trente-cinq ans après le début de ses travaux, Slobin (2006) a révisé sa position et propose que les enfants utilisent des signaux linguistiques pour découvrir des aspects sémantiques contenus dans les éléments lexicaux et grammaticaux de la langue. Le changement de position de Slobin s'appuie sur les résultats des travaux interlangues montrant qu'il existe une diversité interlangue dans les contenus sémantiques des premiers énoncés des enfants. L'organisation initiale de l'espace sémantique est flexible. Ainsi, la structure sémantique de la langue influence de façon importante les représentations sémantiques que les enfants adoptent.

Pour illustrer ce propos appliqué à la localisation spatiale, nous rapportons ici l'étude de la relation sémantique et son encodage dans le langage précoce de l'enfant à travers plusieurs langues. Dans cette étude, quatre langues sont comparées : l'anglais, l'italien, le serbo-croate et le turc. Dans des épreuves de typologies simples nécessitant simplement l'attention sur la position de deux objets l'un par rapport à l'autre, les enfants ont acquis les notions : *dans*, *sur*, *sous* et *à côté* avec le même rythme quelle que soit la langue. À noter que, parmi ces quatre langues, seul le turc est une langue qui fait primer l'ordre sujet-objet-verbe (SOV) ; les trois autres langues utilisent un ordre : sujet-verbe-objet (SVO). Pour la topologie simple, ces termes sont acquis à deux ans. Lorsque les relations topologiques mettent en jeu une attention supplémentaire sur la perspective (en plus de la position de deux objets l'un par rapport à l'autre), les enfants acquièrent les notions : *derrière*, *devant* et *entre* à l'âge de trois ans pour les quatre langues. Ainsi, le développement cognitif est mis en jeu pour acquérir les expressions linguistiques pour des relations plus complexes.

Il y a une grande diversité de représentations sémantiques concernant l'espace. L'un des exemples illustrant cette diversité sémantique vient des travaux de Bowerman (1996) qui ont comparé les caractéristiques sémantiques de la localisation spatiale chez des enfants américains et coréens. Si l'on admet que les très jeunes enfants sont sensibles aux relations spatiales premières de contenance (*dans*) et de support (*sur*) — étude précédente sur quatre langues, à l'âge de deux ans —, le coréen fait une distinction supplémentaire : ce qui importe plus en coréen n'est pas tant la relation de contenance ou de support, mais plutôt la relation entre les deux objets : le fait qu'ils soient dans un rapport serré ou désajusté (cf. schéma). Si on compare l'anglais et le coréen, l'anglais utilise *put in* pour exprimer la contenance indépendamment de la proximité avec l'objet et *put on* pour décrire une relation de maintien.

Le coréen utilise *nehta* pour un rapport large, désajusté, *kkita* pour un rapport ajusté entre les objets qu'ils soient dans une situation de contenance ou de maintien et *nohta* pour décrire une relation de maintien avec une surface horizontale.

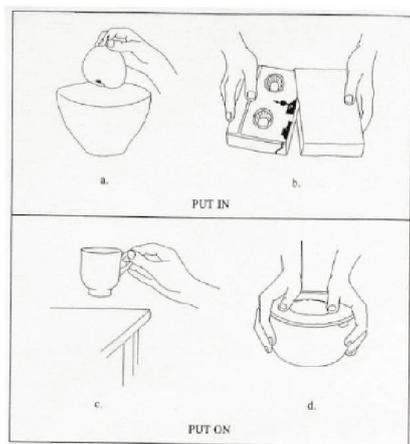


Figure 1. Classification of four actions as instances of containment (a, b) versus support (c, d). (Bowerman, 1996, p. 152)

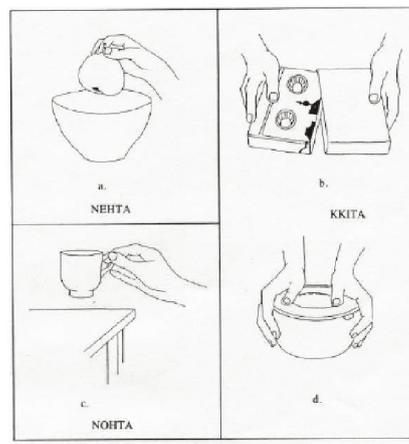


Figure 2. Classification of four actions as instances of loose fit (a) versus tight fit (b, d) versus loose surface contact (c). (Bowerman, 1996, p. 153)

Une expérience a été menée avec des enfants américains et coréens âgés de dix-huit à vingt-trois mois. Elle a consisté à observer la préférence de l'enfant vis-à-vis d'un écran ou d'un autre en fonction de la consigne entendue. Cette recherche a montré que les enfants américains qui entendent le message *put in* regardent de manière privilégiée l'écran qui met en scène une contenance. Les enfants coréens du même âge, lorsqu'ils entendent *kkita*, regardent préférentiellement les vidéos mettant en scène un rapport étroit entre les objets, qu'il s'agisse d'une situation de contenance ou de maintien. Ainsi, dans cette période linguistique précoce (un mot), les enfants orientent déjà la compréhension vers des catégories sémantiques spécifiques. La figure reproduite (figure 3) décrit les catégories sémantiques produites par des enfants de seize à vingt mois. On peut voir que les catégories ne se recouvrent pas d'une langue à l'autre, cependant, dans les deux langues, ces catégories sont précocement et facilement maîtrisées. Ceci rejoint le constat de Slobin : l'enfant peut facilement apprendre un large éventail de catégories sémantiques en fonction de la langue à laquelle il est exposé.

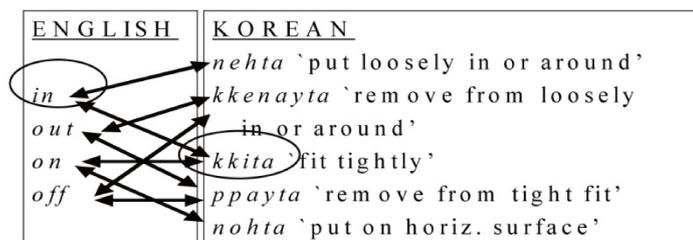


Figure 3. Early semantic categories in English and Korean child speech, 16–20 months. (data from Choi & Bowerman, 1991)

Les mêmes auteurs ont observé des bébés américains et coréens d'âge préverbal — neuf, onze et quatorze mois. Dans cette expérimentation, les enfants ont d'abord été sensibilisés à des images mettant en scène soit une situation de relation « serrée » (bouchon de liège sur une bouteille, livre dans un étui), soit de relation « lâche » (bûche dans un panier) entre les objets dans un contexte de contenance. Les chercheurs avaient construit six paires de situations pour illustrer ces rapports spatiaux et les enfants étaient exposés à l'une des deux situations.

Il a été ainsi constaté que les enfants américains se montraient plus attentifs aux images décrivant la situation à laquelle ils avaient été sensibilisés.

Ainsi, ces enfants ont pu être sensibles aux différentes relations spatiales proposées entre les objets même si la distinction (rapport serré, rapport lâche) n'allait pas jouer un rôle systématique dans la catégorisation sémantique ou grammaticale en anglais.

Dans le même protocole, les bébés coréens ont eu des réactions similaires aux bébés américains et ont été plus attentifs à la situation à laquelle ils avaient été sensibilisés.

En revanche, l'expérience répétée avec des adultes américains montrait que ceux-ci ne distinguaient pas les deux situations et n'étaient pas plus attentifs à la situation plus accentuée.

Ainsi, on peut déduire que les bébés, au moins jusqu'à quatorze mois en tout cas, sont sensibles à des contrastes qu'ils vont apprendre à négliger plus tard, lorsqu'ils comprennent que la langue ne code pas ces aspects. Cela rejoint les recherches en phonologie où l'on peut observer, par exemple, que les bébés japonais et américains distinguent le *l* du *r* à six mois de vie, alors que cette compétence disparaît chez les enfants japonais plus âgés, ainsi que chez les adultes, cette distinction phonémique ne jouant pas un rôle déterminant en japonais.

4. LA NARRATION

Les récits requièrent un ensemble d'éléments agencés dans un ordre organisé. Les règles qui régissent cette organisation sont implicitement partagées par les membres d'un groupe culturel. Si cet agencement n'est pas respecté, le récit apparaîtra comme mal construit (Al Khatib, 2012).

4.1. *Les caractéristiques du récit*

4.1.1. *Cohésion*

Le récit est un processus qui se déroule dans le temps et chaque narration comporte une cohésion. Les énoncés sont en relation les uns avec les autres. La cohésion correspond aux moyens linguistiques mis en œuvre par le locuteur pour exprimer le contenu linguistique. Elle lie un ensemble de phrases comme une unité thématique. Elle se développe progressivement avec l'âge. La cohésion est donc un outil linguistique qui permet d'exprimer le contenu linguistique. Les moyens utilisés sont les anaphores et les connecteurs. L'anaphore est un procédé qui relie un élément du discours à un autre élément apparu plus tôt. Exemple : « Il y a des roses en fleur, je veux ces roses ». Les connecteurs sont des mots, des groupes de mots, des phrases. Ils annoncent un nouveau passage, un changement de lieu, de temps, d'argument, de sujet, ou quand on veut clore un sujet (Ibid, 2012). L'anaphore permet d'assurer la cohérence en reprenant d'une phrase à l'autre des éléments de sens. Cela témoigne d'un lien entre les informations. Les pronoms sont une catégorie importante permettant de reprendre l'information. Par opposition au procédé anaphorique, on trouve les procédés déictiques qui renvoient à la réalité et au contexte, par exemple : « Cette rose est belle ». Le déictique ne se comprend que dans une situation de communication donnée. Les connecteurs permettent de mettre en lien des unités linguistiques dans des relations de coordination ou de subordination. Ainsi, la cohésion correspond au niveau grammatical du récit. La cohésion se manifeste au niveau local, phrase à phrase, avec des connecteurs temporels (ex. en français : *quand, alors*), des connecteurs spatiaux (*à droite, près de, en face*), des connecteurs argumentatifs (*mais, or, toutefois*). Elle concerne donc plus la forme et suppose le respect des normes morphosyntaxiques. Plusieurs études montrent que le développement de la cohésion et de la syntaxe sont liés (Shapiro et Hudson, 1991).

4.1.2. Cohérence

La cohérence correspond au niveau sémantique et informationnel. Elle correspond à la structure du contenu du discours et le système de règles qui gouvernent les séquences dans les récits. Elle est une acquisition relativement tardive chez l'enfant. La cohérence recouvre l'organisation du contenu et est liée à l'articulation des idées entre elles. Si la cohésion renvoie à la microstructure d'un texte ou d'un récit (il s'agit du niveau des phrases), la cohérence fait le lien entre la microstructure et la macrostructure (qui correspond au thème qui se construit d'une phrase à l'autre, formant un ensemble). La cohérence se manifeste au niveau global du récit : champ lexical, progression des idées, relations entre les différents passages. Elle concerne donc le sens et les idées doivent se suivre logiquement pour que le message soit clair, intelligible.

Pour assurer la cohérence, trois composants principaux interviennent : les connecteurs (temporels et spatiaux), l'anaphore et le champ lexical, lequel est constitué du réseau de vocabulaire qui tisse le récit (Alkhatib, 2012).

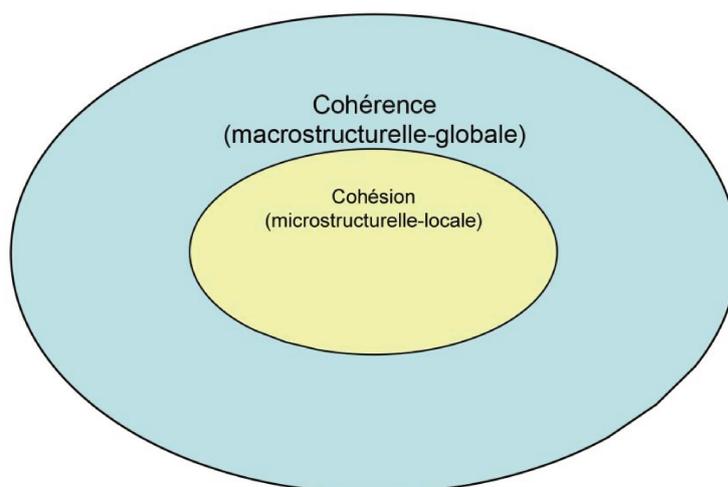


Figure 1 : Cohérence et cohésion (Makdissi, 2007)

Pour faire un récit cohérent et cohésif, le narrateur doit pouvoir être sensible aux états internes des personnages et donc posséder une théorie de l'esprit. Cette capacité reflète les aspects pragmatiques du langage et est corrélée aux compétences communicationnelles. Dans le récit, cela se manifeste par l'usage de verbes se référant aux actes de parole (*parler, se disputer, crier...*), aux actes de penser (*penser, se demander, imaginer...*) et les mots exprimant des émotions (*triste, content, en colère*). Ces verbes permettent d'interpréter, de faire des liens entre les différents moments de l'histoire, de déduire des liens de causalité. La prise en

compte des états internes des protagonistes est associée à un style plus soutenu de récit, celui qui est enseigné à l'école et qui renvoie à une syntaxe plus complexe (Gagarina et al, 2012 p.14).

4.1.3. Macrostructure narrative

La macrostructure peut se définir comme une organisation du discours à un niveau supérieur. Elle reflète l'organisation de séquence d'événements entre eux. La macrostructure d'un récit n'est pas directement liée aux propriétés spécifiques d'une langue, il s'agit d'un processus interlangue. Quelles que soient les langues étudiées, on peut la mettre à jour avec une certaine universalité. On observe l'enchaînement d'une séquence plus ou moins complète d'états, de buts, d'actions, de réactions à des événements qui caractérisent une histoire. On parle de grammaire d'histoire (Stein et Glenn, 1979 ; Berman et Slobin, 1994 ; Schneider et al, 2006).

4.1.4. Microstructure

La microstructure revient aux outils linguistiques permettant de construire un discours cohérent. Elle recouvre le nombre et la longueur des énoncés, les connecteurs, les phrases. Elle renvoie à la cohésion. Macrostructure et microstructure sont nécessaires à la production d'une narration et reflètent les compétences narratives d'un sujet.

Ainsi, évaluer le langage grâce à l'outil de la narration est une procédure moins biaisée que d'autres stratégies pour les enfants bilingues car la narration est une activité transculturelle qui ne s'appuie pas que sur les connaissances formelles dans une langue donnée.

4.2. Produire un récit : les études interlangues

L'étude des compétences narratives a donné lieu à un grand nombre de travaux utilisant comme base l'histoire de la grenouille : « *Frog, where are you ?* ». Ce livre sans image datant de la fin des années 1950 a servi de support à un grand nombre de travaux interlangues (Berman et Slobin, 1994; Akinci, 2001 ; Kern, 1997). Pour Kern, trois facteurs jouent un rôle important dans la narration (1997, p.12) :

- L'âge ;
- La langue et ses particularités ;
- La perspective choisie par le narrateur.

Les comparaisons interlangues montrent une progression des compétences avec l'âge.

Entre quatre et six ans, les enfants racontent les histoires en ayant les images sous les yeux. Leurs récits ont une structure narrative de type descriptive. Les événements, les actions s'enchaînent de manière temporelle sans qu'ils soient nécessairement reliés de manière causale.

À partir de six-sept ans, les actions des personnages et les événements commencent à être décrits comme ayant des causes physiques ou psychologiques.

Cette capacité progresse jusqu'à neuf-dix ans avec l'expression de la causalité et la subjectivité des personnages.

Entre quatre et sept ans, les enfants peuvent attribuer des états mentaux à leurs personnages, mais c'est plus tard qu'ils pourront expliquer le comportement des personnages en fonction de leurs états mentaux (vers huit-neuf ans). Autour de l'âge de dix-onze ans, les enfants sont en mesure de dire que les personnages ont différentes perspectives du même événement, ou que le narrateur et les personnages ne partagent pas les mêmes connaissances d'une histoire (dans le cas d'un texte écrit). Ce décalage dans le temps entre les différentes compétences est lié en partie au fait que l'effort cognitif et linguistique mobilisé pour produire la narration laisse peu de place à un récit explicite, une analyse et une confrontation des états mentaux (Veneziano et Hudelot, 2009).

Il existe ainsi un développement important de la narration entre trois-quatre ans et l'âge adulte. Avec l'âge, on observe une croissance explicite des quatre composantes centrales du récit et des outils linguistiques utilisés pour les encoder. La structure narrative devient plus cohésive et plus cohérente.

L'usage des connecteurs évolue avec l'âge :

- À trois ans : les sujets énumèrent les événements les uns après les autres sans créer de lien entre elles. Ils réalisent une description des images et se focalisent davantage sur la disposition spatiale des référents qu'ils mentionnent que sur l'organisation temporelle générale ;

- À partir de cinq ans : ils emploient un plus grand nombre de connecteurs (exemple en français : *alors, après, et*), encodent la séquentialité des événements. Ils utilisent des conjonctions de coordination (mais, ou et, ..) et quelques expressions temporelles (*un jour, le matin*).

- Vers neuf ans, on observe un tournant franc dans le profil, avec l'utilisation de nouveaux moyens linguistiques (par exemple, apparition des adverbes et des propositions

relatives en français). Les connecteurs ne sont plus utilisés au niveau local, mais pour construire des blocs informationnels au niveau de la narration.

Un élément important du récit est de faire apparaître des personnages et de les maintenir dans une continuité à travers les lieux, les états et les événements qu'ils traversent (Kuntay, 1992). Par ailleurs, s'appuyant sur les résultats de nombreux travaux interlangues, Berman et Slobin (1994) ont décrit quatre composantes de l'histoire comme critères de développement et qui signent la continuité thématique de l'histoire (macrostructure) :

- Le début de l'action : cette composante nécessite la mention explicite du fait que, par exemple (*Frog, Where Are You ?*), l'enfant constate la disparition de la grenouille ;
- La continuation de l'action : cette composante exige que le narrateur fasse mention de l'action ;
- La résolution du problème : le narrateur doit faire un lien entre le début et la fin de l'histoire ;
- Le résumé.

Notion de mention explicite : des scores permettent d'évaluer la compétence des enfants à réaliser une narration cohérente autour d'un thème et d'un problème à résoudre.

4.3. Obtenir une narration

Différents types de narration permettent l'exploration des compétences linguistiques et les procédures pour les obtenir sont très variées.

La narration peut se faire à partir du visionnage d'un film ou d'un livre d'images sans texte. Le récit peut se faire au fur et à mesure que l'histoire se déroule ou à la fin de son déroulement. On peut faire un récit à une tierce personne connaissant déjà l'histoire ou l'ignorant (Bamberg, 1987 ; Slobin, 1985 ; Hickman, 1991).

La narration peut être secondaire à la lecture d'une histoire par l'adulte qui en demande la restitution après-coup. Elle peut consister à inventer ou rapporter une histoire vécue. Dans ce cas, le style de la production est différent. Le récit fictionnel mobilise un style plus littéraire (Wetsby, 1999). Le récit personnel est plus aisé chez les jeunes enfants et les enfants présentant un trouble du langage (Mac Cabe et al., 2008).

Ces méthodes différentes renvoient à des tâches cognitives différentes et à des récits différents. En effet, raconter une histoire familière est plus aisé qu'une histoire vue et entendue pour la première fois. De plus, on ne s'adresse pas de la même façon à l'interlocuteur selon qu'il partage le support imagé ou pas, qu'il connaît l'histoire ou qu'il l'ignore. Lorsque les enfants partagent le support imagé avec l'adulte pendant la narration, ils utilisent plus de pronoms définis que lorsque l'interlocuteur ne voit pas les images. Ces différences s'observent chez les enfants à partir de l'âge de neuf ans. Ceux-ci ont compris qu'ils doivent être plus cohérents pour permettre à l'interlocuteur qui ne voit pas les images de suivre leur récit. Chez les plus jeunes enfants, le fait de partager le support ne modifie pas la production du récit (Kail et Hickman, 1992 ; Schneider et Dubé, 2005).

La scolarisation soumet les enfants à ce genre de récits (livres en images). Les images servent de soutien à l'enfant, dont on ne souhaite pas spécialement tester la mémoire. L'inconvénient de cette procédure est qu'il a alors tendance à raconter les récits image par image. La présence d'images offre un support à l'enfant dans la structuration de son récit. Cela peut parfois masquer une difficulté dans les compétences narratives. On ne sait alors pas si l'enfant maîtrise les outils linguistiques fournis par la langue pour organiser un récit en un tout cohérent s'il ne les verbalise qu'incomplètement du fait du support imagé. L'apport des comparaisons interlangues permet cependant de minimiser cette critique. On peut en effet observer des types de production narrative selon l'âge, et ce, de manière reproductible quelles que soient les langues.

Une autre limite des images fixes réside dans le fait qu'elles donnent souvent lieu à un encodage verbal d'état et de résultat plutôt qu'à celui d'action.

Le fait de regarder toutes les images avant de commencer permet de limiter une production image par image et encourage l'enfant à construire une macrostructure sémantique avant de commencer la narration.

La manière dont l'enfant réalise la tâche nous donne accès à son niveau de développement linguistique dans la langue testée et ses compétences narratives qui engagent la prise en compte de l'auditeur : il existe tout un continuum entre la simple description et la production d'un récit adressé à son auditeur. Pour une langue donnée, si l'on veut analyser finement la microstructure, on peut découper en clauses les productions concernant le même événement. Cela permet de comparer les récits en termes de longueur d'énoncés et de structures syntaxiques.

L'action de raconter une histoire pour la première fois est une épreuve plus difficile, mais donne plus de liberté, l'enfant pouvant déployer son imaginaire de manière moins dirigée que lors d'une deuxième narration ou de la narration avec modèle. Dans les situations de deuxième narration, les énoncés sont plus longs, plus détaillés et de meilleure qualité sur le plan grammatical. L'enfant reconstruit et réinterprète le récit.

4.4. Exemple : description de récits dans un cadre scolaire

Salagnac (2007) a travaillé sur le récit chez des enfants d'âge maternelle (moyenne section et grande section) et cours préparatoire, et a proposé une classification de récits à partir de récits d'enfants. L'institutrice avait lu une histoire aux enfants à plusieurs reprises et il était ensuite demandé à chacun des 73 enfants de raconter l'histoire sans le support, puis avec le livre entre les mains. La première consigne mettait en jeu la mémoire et les résultats étaient meilleurs avec le support imagé. Salagnac a proposé quatre types de récits :

- Le récit lacunaire (p. 84), qui n'est pas achevé : l'enfant dit qu'il ne sait plus ou qu'il ne se souvient plus. Ces récits peuvent manquer de cohésion, par une absence de reprise du genre du personnage central, ponctué de pauses signant une difficulté à raconter ou le besoin d'avoir plus de temps pour élaborer l'histoire ;

- Le récit minimal (p. 85): décrit par Labov comme une suite de deux propositions ordonnées dans le temps. Les événements se succèdent sans changement de personnage principal. Le récit peut dans ce cas apparaître comme un résumé des événements;

- Le récit dramatisé (p.87): cette forme de récit renvoie à la notion d'évaluation par le narrateur qui, par un commentaire, sort du récit linéaire. Ce type de récit présente des contrastes : le discours est attribué à différents personnages, il peut aussi refléter un changement de point de vue. Ces contrastes sont marqués par des changements d'intensité phonique ou le passage d'une conduite déictique (ancrée dans le contexte des images) à une conduite liée à l'organisation du récit. Dans un récit dramatisé, on observe à côté de la narration, un mélange d'autres conduites discursives : les dialogues, la description ou l'explication ;

- Le récit multiple (p.88): il comporte, en plus du récit dramatisé (commentaires sur le récit), des dramatisations externes au récit (parallèles, anecdotes). L'enfant sort du récit pour parler d'autre chose. L'enfant peut commenter les images, les personnages, raconter une anecdote en lien avec l'histoire en images.

Salagnac a observé que la distribution de ses différentes formes de récit variait avec l'âge : les enfants même les plus jeunes sont capables de produire des récits dramatisés dans une situation de restitution d'une histoire qu'on leur a racontée. Les procédés de dramatisation s'enrichissent à partir de la grande section de maternelle. La présence du livre permet d'éliminer les récits lacunaires et les enfants produisent des récits plus complets. Enfin, le nombre de lectures préalables au récit est aussi un facteur qui modifie la production du récit. Comme on peut s'y attendre lorsque les enfants sont déjà en mesure de produire des récits minimaux, le nombre de lectures leur permet de construire des récits plus complexes.

Pour les enfants qui ont le plus de mal à produire un récit, le nombre de lectures soutient moins l'enfant que la présence du livre sur lequel il peut s'appuyer. La mémoire semblant jouer là un rôle plus important.

Cette proposition de classification permet une évaluation des qualités du récit, sans et avec support imagé, après une relecture, et permet d'apprécier les progrès de l'enfant entre deux narrations. Cela donne une dimension dynamique à l'évaluation des compétences des enfants. Cette stratégie nous semble être en lien avec la proposition d'évaluation dynamique et qualitative en situation de bilinguisme. C'est particulièrement important lorsque les enfants sont très peu exposés au récit en langue maternelle ou aux livres parce que les pratiques familiales ne sont pas orientées vers ce type d'activité langagière.

4.5. L'utilisation de la narration dans l'évaluation

Pour Kern (1997), le récit représente un outil translinguistique et développemental. Il est à ce titre d'un grand intérêt pour identifier les enfants présentant un trouble structurel du langage parmi les enfants bilingues. Si certains patterns du développement typique chez le bilingue peuvent ressembler à des observations faites chez des enfants monolingues présentant un trouble, ils sont moins marqués et évoluent plus rapidement avec la durée d'exposition à la langue seconde. Les troubles spécifiques du langage ont un impact sur la quantité d'unités discursives et sur la macrostructure du récit. Lors de la production de récits, on observe des différences au niveau de la longueur des histoires avec une verbosité, des difficultés à maintenir le sujet, à séquencer des événements. L'informativité est moins grande, les références aux événements et aux personnages plus labiles. On observe ces difficultés lors de la première narration et de sa réitération, ainsi que des difficultés de compréhension et de connexion du discours (Gagarina et al, 2012, p.16).

La macrostructure reflète des capacités d'organisation de séquences d'événements entre eux, cette acticité langagière dépasse les aspects spécifiques à chaque langue. C'est un processus interlangues contrairement à la microstructure qui est conditionnée à la structuration de chaque langue. Il est cependant intéressant lors de l'analyse du matériel de s'intéresser aux éléments qui s'inscrivent dans la microstructure et qui renvoient à la complexité morphosyntaxique. Cette analyse qualitative donne des éléments précieux.

De plus, la narration permet aussi d'accéder aux compétences sociales, cognitives et de communication. Évaluer le langage grâce à l'outil de la narration est moins biaisé que d'autres stratégies pour les enfants bilingues car la narration est une activité transculturelle qui ne s'appuie pas que sur les connaissances formelles dans une langue donnée. Il n'y a pas de différence entre les enfants monolingues et les enfants bilingues en termes de construction de récit dans ce qui est décrit comme la grammaire de récit (Stein et Glenn, 1979 ; Schneider, Haymard et Dubré, 2006).

4.6. Outils de narration existants

Dans ce chapitre, nous décrivons succinctement cinq outils basés sur l'étude des productions narratives.

4.6.1. Renfrew Bus Story (1994)

Ce test est destiné à des enfants entre trois ans et demi et sept ans. Il existe des versions pour l'Australie, le Royaume-Uni et les États-Unis. Lors de la validation, les enfants présentant un trouble du langage diagnostiqué ou suspecté ou un trouble des apprentissages ont été exclus. La tâche évaluée par le test est de raconter une histoire précédemment entendue avec le support d'un livre illustré partagé avec l'examineur. Le score obtenu à l'évaluation regroupe :

- L'aspect informatif du récit (contenu du récit en termes d'informations) ;
- La moyenne des cinq phrases les plus longues ;
- Score de complexité morphosyntaxique avec le nombre de phrases contenant des clauses relatives ou subordonnées.

Pankratz et al. (2007) ont montré que ce test n'était pas très fiable chez les enfants les plus jeunes. Ils ont en effet observé un risque d'attribuer à tort un diagnostic de troubles du langage chez des enfants ayant un développement normal et particulièrement chez des enfants de migrants du fait de compétences narratives pauvres.

4.6.2. *Test of Narrative Language (Gillam et Pearson, 2004)*

Ce test concerne des enfants âgés de cinq à douze ans. La validation s'est appuyée sur 1 059 enfants recrutés dans vingt états et quatre régions aux États-Unis. Le test est destiné à mesurer la compréhension et la production de récits. Il repose sur trois types d'épreuves.

Pour la première série d'épreuves, l'examineur raconte une histoire à l'enfant sans support imagé. Ensuite, l'examineur pose des questions à l'enfant concernant l'histoire qu'il vient de lui raconter et lui demande de la raconter à son tour.

La deuxième série de subtests implique la présentation d'images qui permettent d'explorer la compréhension de l'histoire et de faire produire à l'enfant des récits à partir des images. L'enfant doit raconter l'histoire qu'il vient d'entendre en s'appuyant sur les images. Puis il doit inventer une histoire à partir d'une seule image, la consigne démarre avec la question unique : « Comment commence l'histoire ? ».

La passation dure en moyenne 20 minutes, mais il n'y a pas de contrainte de temps imposée à l'enfant et le codage prend lui aussi 20 minutes. Le codage est destiné à des examinateurs qui connaissent les bases du test et qui ont reçu une formation.

4.6.3. *Edmonton Narrative Norms Instrument - ENNI (2005)*

Ce test s'adresse aux enfants de quatre à neuf ans. 377 enfants ont participé à la validation avec des groupes d'âge de 60 à 67 enfants. L'échantillon est constitué d'enfant d'Alberta et d'Edmonton. Les enfants présentant un trouble du langage n'ont pas été exclus. Dans cet outil, les enfants doivent raconter des histoires à partir de deux séries de trois histoires chacune augmentant en longueur et en complexité au sein de chaque série. L'examineur ne partage pas le support avec les enfants.

Le codage concerne : la grammaire d'histoire (aspects concernant la macrostructure), les premières mentions, la longueur moyenne des énoncés, index de complexité syntaxique, nombre de mots, nombre de mots différents. Les scores sont séparés entre ce qui concerne la grammaire d'histoire et les autres scores qui reflètent les particularités linguistiques de la langue ciblée. La validation a montré une bonne fidélité des scores de grammaire d'histoire avec des cotateurs peu formés. La fidélité des autres mesures est excellente. Les auteurs de la validation ont montré une bonne corrélation de leur outil avec d'autres outils disponibles (CELF-P et CELF3 - Clinical Evaluation of Language Fundamentals - Preschool 2 et 3), ce qui va dans le sens d'une bonne validité de construit. Dans la mesure où les scores sont indépendants, les résultats au test permettent de planifier la prise en charge en fonction des domaines repérés comme en difficulté par l'outil (Schneider et al, 2006).

4.6.4. *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünffüriger HAVAS 5 (2004)*

Havas 5 est destiné à des enfants âgés de cinq à six ans (âge charnière du passage du jardin d'enfant à l'école primaire). Il a été construit par une équipe travaillant à Hambourg pour explorer la production orale de récit, les enfants n'étant pas encore entrés dans la lecture. La tâche consiste à raconter une histoire à partir d'un support imagé de six images « Chat et oiseau ». Le récit est filmé et retranscrit. L'analyse permet de voir comment le récit est réalisé et comment l'enfant gère les contraintes communicationnelles. L'analyse du récit porte sur le lexique, la morphosyntaxe et la cohérence. Cet outil est utilisable dans plusieurs langues. Les scores peuvent être comparés entre différentes langues pour connaître le niveau dans les différentes langues d'un enfant. Une analyse qualitative peut être réalisée. Elle porte sur les stratégies de communication, *le code-switching* et les emprunts, ce qui permet de décrire le processus d'acquisition du bilinguisme. Les constructions grammaticales ne peuvent pas être comparées dans la mesure où elles sont spécifiques à chaque langue. Pour les enfants âgés de dix à douze ans, un outil a été développé à partir du Havas 5 et s'appelle « Le lit de la tulipe ». Cet outil mesure les compétences langagières de base et explore également le langage décontextualisé à travers le genre spécifique du récit (Lengyel, 2010).

4.6.5. *Multilingual Assessment Instrument for Narratives MAIN (2012)*

MAIN est un outil d'évaluation des compétences narratives chez les enfants âgés de trois à dix ans, mono ou plurilingues. Il s'agit d'un outil européen développé dans le cadre du projet LITMUS (language Impairment Testing in Multilingual Settings). Il s'agit d'une batterie de tests développée par le groupe COST avec financement européen. Ce test évalue la production et la compréhension de récits. Cet outil d'évaluation européen publié en 2012 est construit à partir d'une épreuve de récits qui contient quatre histoires composées chacune de six images. Les histoires ont été construites de telle sorte qu'elles contiennent chacune le même nombre d'événement à rapporter (Gagarina et al, 2012)

. L'enfant peut passer le test dans plusieurs langues. Les récits ont été traduits dans une trentaine de langues. Les enfants produisent des récits avec trois modalités possibles : après avoir pris connaissance des images, raconter à nouveau l'histoire, ou après avoir entendu l'histoire.

Le codage repose sur l'étude de la macrostructure (présence des différents temps du récit : le cadre, l'événement principal, l'objectif, l'indication d'une action, les résultats de l'action et de la réaction) et de la microstructure (nombre de clauses, nombre de mots différents, complexité syntaxique et cohésion du discours, longueur des énoncés, *code-switching* (2012, p.17).

La construction de l'ELAL d'Avicenne a été contemporaine des outils présentés ci-dessus. Notre démarche originale s'appuie sur une construction transculturelle prenant en compte l'universalité des processus et de certaines notions, mais aussi les singularités des langues. Cette approche théorique nous a permis de proposer un outil unique et commun à plusieurs langues. Nous présentons l'ELAL d'Avicenne dans la partie suivante, ainsi que la méthodologie appliquée à sa validation.

2^{ème} PARTIE

Méthodologie

Au niveau local du bassin de vie de l'hôpital Avicenne, il existe une grande diversité culturelle et linguistique. Cette diversité nous conduit à rencontrer un grand nombre d'enfants de migrants qui se construisent entre vulnérabilité spécifique liée au risque transculturel et créativité lorsque celui-ci est maîtrisé (Moro, 1994). Notre contexte clinique nous a donc incités à créer des outils pour évaluer les compétences des enfants possédant au moins deux langues, et autant d'univers culturels, et comprendre leurs parcours langagiers.

C'est dans ce cadre et ce contexte que nous avons mis en place un Programme Hospitalier de Recherche Clinique sur le bilinguisme en partenariat avec l'AP-HP, l'université Paris 13, l'INSERM, le CNRS et l'Éducation nationale.

Les objectifs poursuivis de la recherche sont d'une part de réaliser la validation psychométrique et transculturelle de l'ELAL d'Avicenne dans trois langues. Cet objectif constitue le cœur de cette thèse. D'autre part, nous souhaitons étudier les facteurs familiaux et transculturels associés aux parcours langagiers des enfants de migrants. En effet, nous proposons d'articuler un profil langagier propre à l'enfant avec des données recueillies chez ses parents, concernant les pratiques langagières au sein de la famille. Ces données correspondent aux intentions déclarées des parents dans le domaine des pratiques, c'est-à-dire ce que les parents déclarent vouloir faire ou être en train de faire, et leurs représentations concernant les transmissions familiales, qu'elles soient culturelles ou linguistiques. L'ensemble de ces données permet de décrire les parcours langagiers des enfants et leurs compétences linguistiques au moment de notre rencontre, ce qui constitue une étude contextualisée de leur bilinguisme⁹. Cet objectif donnera lieu à une publication ultérieure.

Dans un contexte social où les langues des migrants sont minoritaires et parfois dévalorisées, les questions qui se posent sont de savoir si les parents font ce qu'ils veulent et s'ils font

⁹ Ce qui n'avait jamais été fait auparavant à notre connaissance.

effectivement ce qu'ils déclarent faire. Cet axe s'est déjà concrétisé à travers plusieurs doctorats (Simon, 2011 ; Rakotomalala, 2012 ; Camara, 2014).

Le travail actuel présente la validation psychométrique et transculturelle de l'ELAL d'Avicenne. Celle-ci s'adresse à une population d'enfants scolarisés en Ile-de-France (Paris, Seine-Saint-Denis, Hauts-de-Seine) et concerne trois langues d'étude : l'arabe, le soninké et le tamoul. Il s'agit d'une validation en population générale. Les enfants, nés en France, sont âgés de quatre à six ans, et scolarisés en moyenne et grande section de maternelle. Une des langues parlées à la maison est l'une des trois langues d'étude. Un autre groupe d'enfants rencontrés dans quatre pays (Mauritanie, Maroc, Sri Lanka, Algérie) participe à la validation psychométrique et transculturelle.

Les données recueillies auprès des enfants concernent l'évaluation langagière des enfants en langue maternelle (réalisée par le test ELAL d'Avicenne : Évaluation Langagière pour Allophones et Primo-arrivants) et en français avec la N-EEL (Nouvelles Épreuves pour l'Examen du Langage). Cette double évaluation est réalisée par un binôme chercheur-traducteur à l'école, en l'absence des parents. Les parents sont, eux, reçus dans le cadre d'un entretien semi-structuré qui explore les pratiques et les représentations parentales. Pour le groupe constitué dans les quatre autres pays, seul l'ELAL d'Avicenne a été proposé aux enfants.

La validation transculturelle consiste principalement à adapter des outils déjà validés à d'autres contextes culturels et linguistiques. La méthodologie s'appuie sur la traduction de l'outil au sein d'un groupe de travail comprenant cliniciens, linguiste, traducteurs et chercheurs. Après cette première phase de traduction, on procède à une rétro-traduction pour s'assurer que le contenu conceptuel de l'outil n'a pas été modifié. À l'issue de cette étape, une réunion de concertation discute les divergences de vue entre les différents traducteurs et une nouvelle version est adoptée par consensus. Elle est alors testée sur un petit nombre de sujets, ce qui permet d'apporter quelques aménagements sur le matériel et les conditions de passation. La version définitive est validée avec un plus grand nombre de sujets pour s'assurer de ses qualités psychométriques (Vallerand, 1989).

Dans le cas de l'ELAL d'Avicenne, la construction de l'outil est transculturelle, c'est-à-dire qu'elle s'appuie sur le choix de notions que l'on peut considérer universelles, communes à un

grand nombre de langues. Ces notions sont exploitées de manière singulière par chaque langue en fonction de son organisation formelle et sémantique.

L'élaboration de l'outil a eu lieu au sein d'un groupe pluridisciplinaire et plurilingue. A l'issue du premier consensus concernant les notions ciblées et les items choisis, l'ELAL d'Avicenne a été testé sur une population d'enfants scolarisés en maternelle ce qui nous a permis de modifier certains items de lexique qui correspondaient à des emprunts dans plusieurs langues (Griffaton et al., 2008). La validation actuelle porte sur la version corrigée de l'ELAL d'Avicenne et est proposée à plusieurs populations d'enfants dans des contextes culturels variés. L'analyse des résultats dans les différents contextes permettra d'ajuster l'outil.

I. L'ELAL D'AVICENNE

L'ELAL d'Avicenne (Evaluation langagière des allophones et primo-arrivants) a été créé par le groupe de recherche du centre du langage de l'hôpital Avicenne constitué en janvier 2003 et dirigé par la Professeure Marie Rose Moro. Ce groupe de travail s'inscrit dans l'histoire du centre référent des troubles du langage pour la Seine-Saint-Denis dont l'activité a débuté en 2001. Ce groupe est né de la réflexion des professionnels autour de questions concernant l'évaluation des enfants de migrants, mais aussi des enjeux de la transmission familiale en situation migratoire. En effet, la complexité de l'évaluation en situation de plurilinguisme et la carence d'outils nous sont apparues dans le travail avec les patients bilingues, très nombreux à consulter dans notre service. Les enfants de migrants ou migrants eux-mêmes représentent 60 % de la file active, avec une diversité culturelle et linguistique (Courtois, 2009).

Des partenaires, chercheurs et enseignants, ont également activement contribué à ce groupe qui a déjà connu deux générations, celle de la création de l'outil et celle de sa validation. L'étape de la validation a enrichi et nourri la réflexion sur le plan théorique et clinique élaborée lors de la création de l'outil.

L'intérêt d'un groupe pluridisciplinaire a résidé dans les regards croisés et complémentaires des différents professionnels : des cliniciens pédopsychiatres porteurs d'une vision globale de l'enfant dans sa famille, des enjeux psychopathologiques, développementaux et transculturels ; des spécialistes du langage : des orthophonistes confrontés à l'évaluation en milieu bilingue et aux enjeux diagnostiques que cela comporte ; une psycholinguiste spécialiste du bilinguisme et des travaux interlangues de Slobin; des psychologues cliniciens engagés dans les bilans psychologiques et les soins psychothérapeutiques individuels, groupaux et transculturels ; des stagiaires internationaux chercheurs dans le service ; enfin, des enseignants, partenaires privilégiés autour de questionnements communs dans le champ éducatif. Les réunions de travail du groupe ont permis de définir les concepts ciblés et les items pour les tester. Le groupe a progressé par étapes à la recherche d'un consensus après avoir discuté les propositions et éventuelles divergences des différents professionnels.

L'ELAL d'Avicenne est un outil inédit qui n'a pas d'équivalent en France et dans le monde si l'on considère sa construction, l'ensemble de ses sous-échelles et ses objectifs. Il est constitué de trois dimensions : de compréhension de mots et d'énoncés (couleurs, localisation spatiale, énoncés et lexique), de production de mots (couleurs, localisation spatiale, lexique) et de production de récits. Cette dernière, centrée sur la narration à partir d'histoires en images, est une proposition commune à d'autres outils, européens et nord-américains (cf. partie 4, p. 84).

Dans la pratique habituelle de l'évaluation du langage en langue française, les professionnels ont recours à des batteries de tests validés et étalonnés chez des enfants de langue maternelle française. Or, les enfants de migrants rencontrent la langue française selon des parcours linguistiques variés quant à l'âge du début, la durée et l'intensité de l'exposition.

Le processus d'acquisition du français et le niveau de compétence sont influencés par les pratiques linguistiques familiales. Certains enfants évoluent dans un contexte bilingue très précoce avec une exposition aux deux langues dès le plus jeune âge (par le biais des parents, de la fratrie, des médias). D'autres rencontrent le français à l'arrivée à l'école (cas des aînés dans des familles ayant migré récemment, par exemple).

Ainsi, les étalonnages recueillis auprès de monolingues tendent par leur nature à défavoriser les enfants qui se trouvent en cours d'acquisition du français. De fait, les étalonnages de la plupart des tests excluent les enfants de migrants allophones. Des évaluations qui ne tiennent pas compte du contexte plurilingue peuvent conclure à tort à un trouble, alors que le retard observé (par rapport au monolingues) est lié au processus même d'apprentissage et n'est pas pathologique.

Du côté de la langue maternelle, il n'existait pas d'outil validé permettant de se représenter les acquisitions faites par ces enfants dans leur milieu familial. Un autre écueil est la tentation de les comparer strictement à des enfants natifs de leur langue maternelle, c'est-à-dire évoluant dans un milieu majoritaire, où la langue est pratiquée en famille et dans la société. Des étalonnages réalisés dans les pays d'origine des parents contribueraient là encore à dévaloriser les résultats des enfants de migrants qui apparaîtraient moins performants. Le recours aux étalonnages n'est donc adapté pour aucune des langues des enfants de migrants.

La complexité de l'évaluation en situation migratoire et plurilingue réside dans la compréhension du contexte linguistique, social et culturel qui influence de façon singulière les parcours langagiers des enfants, leur rapport au langage et leurs compétences.

Dans le souci de respecter cette complexité, nous avons décidé de construire un outil dont l'objectif est de mesurer l'acquisition de notions communes nécessaires à l'utilisation et au développement d'une langue maternelle en migration, dans des registres investis par l'enfant et ses parents. On peut ainsi se représenter l'investissement de la langue maternelle par l'enfant et la famille à travers sa transmission. Les questionnements qui nous guident induisent une dimension qualitative (car notre outil contribue pour une part à décrire un profil singulier et un processus d'investissement) et développementale dans la mesure où l'on peut observer la croissance ou la décroissance des acquisitions lors de la répétition des épreuves.

Nous n'avons ainsi pas souhaité circonscrire un niveau obtenu par comparaison à un groupe de référence. Nous nous attachons plutôt à montrer des compétences et décrire la manière d'être bilingue de chaque enfant. En outre, si la langue maternelle a été suffisamment présente et investie, l'enfant peut donner à entendre ses productions. L'étude des productions en langue maternelle mises en lien avec celles en français contribue à mieux appréhender le développement langagier dans son ensemble, c'est-à-dire sur les plans phonologique, syntaxique, lexical et pragmatique. Si des altérations sont observées dans l'une, l'autre ou les deux langues, les comparaisons interlangues permettent de les situer du côté d'une difficulté structurelle, d'un apprentissage en cours avec des transferts éventuels, ou bien encore du côté d'un clivage des langues avec une difficulté à investir une langue par rapport à l'autre. Dans cette perspective, l'épreuve de récits sur histoire en images est la plus éclairante. La consigne vise à la production d'un récit structuré et mobilise le langage dans tous ses aspects.

1. FONDEMENTS THÉORIQUES DE LA CONSTRUCTION DE L'ELAL D'AVICENNE

1.1. Outil transculturel

En France, en pédopsychiatrie, nous ne disposons d'aucun outil qui nous permette d'avoir accès aux compétences linguistiques transmises par la famille ou le groupe culturel d'un enfant allophone. De ce constat est né le besoin d'un outil qui permette d'avoir accès aux connaissances de base dans la langue maternelle. L'enfant a-t-il construit une autre langue maternelle que le français dans le contexte de bi ou plurilinguisme dans lequel il grandit ? En effet, la notion de langue maternelle est complexe à définir, en particulier dans la migration où la place des langues est mouvante et les pratiques linguistiques très variables en fonction du contexte familial, social et culturel.

La construction d'un outil unique et transculturel permet de réaliser des évaluations dans un grand nombre de langues, ce qui ouvre l'accès aux soins à tous les enfants bilingues. En outre, un outil unique rend son usage plus aisé par la bonne connaissance de l'outil par les professionnels. L'évaluation en langue maternelle nécessite bien sûr la présence d'un locuteur compétent dans la langue concernée (interprète).

Les items retenus pour la construction du test concernent des aspects linguistiques « contraints », c'est-à-dire appris par l'enfant et transmis par son milieu quelle que soit la langue. Pour que les évaluations soient réalisées dans des conditions comparables dans les différentes langues, le test doit cibler des aspects conceptuels les plus généraux dans le langage de l'enfant. Les acquisitions ciblées doivent être clairement précisées afin éviter des biais de traduction. Les représentations conceptuelles que nous visons doivent être largement partagées par des langues différentes dans la mesure où il s'agit d'un outil que l'on souhaite transculturel. Ces concepts correspondent à des représentations sémantiques fondamentales. Elles sont donc nécessairement acquises quelles que soient les langues (par exemple, notion de temps et d'espace, de substantif ou d'action). Leur codage est spécifique à chaque langue.

Cependant, si des notions linguistiques sont largement partagées et apprises précocement dans toutes les langues, le processus d'apprentissage ne se fait pas de la même manière pour toutes. En effet, selon les langues et les pratiques culturelles auxquelles elles renvoient, les actions éducatives précoces ne privilégient pas les mêmes notions, ni le même lexique. En outre, l'ELAL d'Avicenne est destiné à des allophones et primo-arrivants dont les langues sont très contrastées du point de vue de leur organisation sémantique et formelle. Les travaux interlangues ont montré que le codage morphosyntaxique des notions sémantiques affectait le rythme d'acquisition de ces notions. Par exemple, le codage des notions spatiales à l'aide de postpositions (turc) au lieu des prépositions (langues romanes) peut en faciliter l'acquisition (Slobin, 1985). Ainsi, les facteurs qui découlent de la particularité d'organisation des langues affectent le processus de leur acquisition chez l'enfant. À titre d'exemple, la fréquence d'occurrence d'une notion dans la langue, les modalités grammaticales de son codage, les contraintes syntaxiques et la transparence sémantique jouent un rôle déterminant et peuvent anticiper ou retarder l'acquisition (Bensekhar-Bennabi, 1987).

L'ELAL s'appuie sur un support visuel dessiné par Marcellin Yapo, psychiatre et peintre. Nous avons souhaité que les personnages et les objets représentés reflètent la diversité culturelle des populations auquel notre outil s'adresse (variété dans la couleur de la peau et de l'habillement).

1.2. Outil qualitatif et dynamique

Il existe de nombreux tests de langage oral sur le plan national et international qui aident au dépistage des troubles du langage (Reynell et al, 1990 ; DiSimoni et al, 2007). Ces outils, validés et étalonnés par rapport à une population de référence, permettent de situer les enfants sur une échelle de développement et se prononcer sur la normalité ou pas de leur développement langagier en fonction de cette population de référence. Les tests couramment utilisés explorent toutes les composantes : phonologique, morphosyntaxe, sémantique, pragmatique. La précision de l'évaluation langagière découle de la complexité de l'outil utilisé, de l'étendue des domaines ciblés et de la diversité des items qui le composent (Bennabi, 2010; Plaza, 2004).

Dans le cadre de l'évaluation langagière des enfants de migrants (en langue maternelle), l'utilisation d'une population de référence pose problème. En effet, chaque enfant bilingue construit le langage dans un contexte linguistique qui lui est propre. Les biographies langagières en attestent : la place et les compétences linguistiques en langue première sont en partie fonction de la place dans la fratrie, de l'exposition aux différentes langues, de la possibilité de voyages dans le pays d'origine des parents. Certains auteurs proposent de constituer des étalonnages à partir d'une population de référence appartenant à des groupes culturellement minoritaires (Chavda et Jin, 2003). Cette procédure permet de comparer les enfants évalués à d'autres enfants ayant des contextes linguistique et culturel proches. Cependant, procéder à ce type d'étalonnage pour l'évaluation des enfants de migrants en France est difficile à envisager du point de vue réglementaire et présente un certain nombre de limites. En ce qui concerne la langue première, il existe une telle diversité de contextes familiaux que la comparaison des enfants entre eux ne semble pas pertinente. D'autre part, l'étalonnage en français avec des groupes minoritaires ne pourrait être utilisé que pour le groupe culturel en question. Chez les natifs, cet étalonnage trop avantageux ne permettrait pas d'être assez sensible pour repérer les troubles du langage chez tous les enfants.

Nous avons fait le choix de ne pas retenir cette option qui nous semble inexploitable pour la langue maternelle. A contrario de la situation monolingue où la dimension linguistique est relativement stable, il est difficile de se référer à une norme chez les enfants bilingues. Il nous semble donc théoriquement peu valide de comparer les enfants à une norme d'enfants locuteurs d'une langue familiale dans un pays de migration donné. On peut en revanche comparer un enfant à lui-même au cours de son développement et aussi décrire la manière

dont il investit ses différentes langues les unes par rapport aux autres, même si l'on sait que le bilinguisme est relatif et dépend des besoins et des circonstances.

L'analyse des résultats s'inscrit avant tout dans une démarche qualitative. Néanmoins, la passation du test est résumée par un score global et trois sous-scores évaluant la compréhension de mots, la production de mots et la production de récits. Un poids fort est attribué à la production de récits qui est l'épreuve la plus exigeante. Cette cotation avec un score permet en quelque sorte de résumer la passation, mais elle n'épuise pas l'analyse et les comparaisons interlangues qui interviennent lors d'une démarche diagnostique. Elle permet de situer l'enfant dans un parcours développemental (lors de la réitération de l'outil).

L'outil ELAL d'Avicenne cible des compétences minimales dans chaque sous-échelle, le score peut donc saturer pour un enfant très à l'aise dans sa langue maternelle.

Les épreuves peuvent être enrichies lors du renouvellement de l'évaluation en s'adaptant aux productions de l'enfant. Cette démarche d'ajustement de l'outil pourra lui permettre de montrer ce qu'il sait et d'explorer d'autres aspects du langage tels que l'accès au lexique ou des variantes de la production de récits sans support imagé, par exemple.

Toujours dans une démarche qualitative et de recherche, si l'on s'intéresse à la manière dont la compétence linguistique s'installe en migration, on peut trouver un intérêt à comparer ces enfants à des natifs de la langue maternelle. En comparant les productions de manière qualitative, on pourrait comprendre comment l'environnement plurilingue et métissé en France modifie et influence les domaines et les rythmes des acquisitions de la langue familiale. Au-delà de la question de la compétence, on peut, par exemple, penser que la narration et ses codes seront modelés par les pratiques françaises autour du récit. Les éléments pragmatiques seront également construits dans le métissage des stratégies de communication propres à la famille avec celles transmises à l'école. On peut donc observer des manières différentes de raconter et de communiquer chez des enfants de migrants et des enfants natifs. C'est ainsi que le métissage culturel et linguistique marquent le développement des enfants en migration en les faisant appartenir aux deux mondes de manière singulière.

1.3. Une manière d'être bilingue

L'ELAL D'Avicenne est un outil d'évaluation des langues maternelles des enfants de migrants dans une situation migratoire où la langue familiale est le plus souvent une langue minoritaire et dominée.

Le projet de l'ELAL vise à décrire la manière dont un enfant est bilingue. Pour cela, nous utilisons les données recueillies lors de l'administration de l'ELAL dans sa langue maternelle et celles de l'évaluation en français. Ce profil linguistique est enrichi par l'entretien avec les parents sur les pratiques, les intentions et les représentations concernant la transmission des langues. De ces différentes données émerge un profil bilingue propre à chaque enfant.

Par la rencontre avec les parents, nous pouvons nous représenter la place qu'occupent les langues dans les échanges entre les différents membres de la famille dans l'intimité de la maison et à l'extérieur. De même, nous interrogeons les pratiques culturelles familiales autour des langues, par exemple, à travers les histoires racontées et les supports utilisés pour le faire (livres, souvenirs), les stratégies qui sont utilisées pour transmettre les langues.

Les compétences dans les deux langues s'inscrivent dans un contexte familial et social particulier à chaque enfant que l'on peut appréhender, au moins en partie (bain langagier en langue maternelle sur le plan quantitatif, présence de la famille, investissement par les parents des relations et des rencontres en famille, voyage dans le pays d'origine, etc.). Ainsi, l'ensemble du protocole permet de mieux décrire le type de bilinguisme de l'enfant.

Se situe-t-on dans un bilinguisme simultané avec une coexistence simultanée de deux langues très précocement ? Dans un bilinguisme consécutif précoce où la langue française apparaît après la langue maternelle, à travers l'école, par exemple ? Ou bien encore plus tardivement comme c'est le cas des enfants primo-arrivants qui ont bien construit la langue maternelle avant le voyage migratoire ? Ces données permettent de comprendre dans quel contexte la langue française est venue s'inscrire et quel est le bain linguistique parental et familial de la langue première. Ainsi, les enfants qui passent tous les étés dans le pays d'origine de leurs parents vivent un bilinguisme qui peut être très différent de celui d'enfants dont la famille est isolée en France et ne voyage pas. Ces différentes manières de rencontrer les langues sont présentées ici de façon schématique et ne résument pas les parcours. Les langues sont investies de manière singulière dans chaque famille et pour chaque enfant, et les registres dans lesquels chacune se développe sont propres au contexte.

L'évaluation bilingue peut mettre en évidence une dominance massive et permettra de mieux cibler la langue d'évaluation (pour le bilan psychologique, cognitif et affectif). On pourra aussi observer les stratégies caractéristiques des bilingues qui sont les transferts et *le code-switching*. Celui-ci signe la présence d'une compétence propre aux bilingues : capacité de métissage du langage dans le respect des formes de chaque langue qui confère une dimension créative à ces productions et témoigne d'un ajustement de la communication au plus près du contexte.

Le *code-switching*, ou « parler bilingue », s'exerce dans des contextes où les deux interlocuteurs sont bilingues et peuvent donc saisir la finesse et les implicites de ce qui veut être dit par le choix d'un mot ou d'une phrase dans une langue donnée. Même si un équivalent de traduction existe souvent, il ne peut pas toujours rendre compte de l'ensemble d'une notion sémantique ancrée dans un contexte et des émotions. Tout ne peut être traduit. Parfois, le mélange des codes est utilisé par les enfants comme une aide pour poursuivre la communication lorsqu'un mot ou une structure manque dans une des deux langues.

Les transferts entre langues sont, eux, le fait d'usage d'une forme grammaticale propre à une langue lors de l'apprentissage d'une autre langue pendant une période transitoire. Ces transferts sont circonscrits dans le temps, jusqu'à ce que l'enfant intègre les formes spécifiques de la langue cible et que les formes transférées deviennent inutiles. Chez les adultes, les transferts persistent et signent un niveau de maîtrise moindre avec un abandon impossible de la morphosyntaxe de la langue première qui continue d'infiltrer la manière de parler la langue seconde.

En conclusion, l'ELAL d'Avicenne est un test susceptible d'évaluer les connaissances linguistiques initiales dans des langues différentes. L'outil permet de savoir si une transmission linguistique est à l'œuvre à l'intérieur de la famille et si les bases de la langue maternelle sont intégrées par l'enfant. Ces connaissances de base sont un socle nécessaire au développement et à la maîtrise de la langue maternelle.

Nous avons donc ciblé des contenus conceptuels considérés comme étant très répandus dans les langues et précocement acquis, ce qui rend cet outil utilisable dans un grand nombre de langues. En effet, ce qui est ciblé par les items du test est considéré comme devant être acquis chez tous les enfants avant l'âge charnière de quatre-six ans, et ce, quelles que soient les langues considérées.

2. CAHIER DES CHARGES CONCERNANT LA CONSTRUCTION DE L'ELAL ET SA VALIDATION

Un certain nombre de caractéristiques importantes doivent être définies et justifiées en vue de la validation d'outil de mesure subjective (Falissard, 2008).

2.1. Objectif de l'outil

Cet outil a pour objectif d'évaluer des compétences en langue maternelle. Il s'agit de compétences définies comme minimales, hormis le récit qui peut continuer d'évoluer avec le

temps. Ces compétences regroupent la compréhension de mots et d'énoncés, la production de mots (portant sur le lexique, la localisation spatiale, les couleurs) et la production de récits sur images. L'enfant a-t-il acquis des compétences dans sa langue maternelle ? Si c'est le cas, elles sont transmises par sa famille s'il est né en France et par son groupe culturel et social s'il a d'abord vécu dans un environnement où la langue maternelle était dominante. Nous rencontrons des enfants en situation de bilinguisme dont le profil linguistique a pu évoluer en fonction du contexte de vie et des caractéristiques de l'exposition (quantitative et qualitative) dans chacune des langues.

2.2. Spécification du domaine d'étude selon les critères de Falissard (2008)

- Définition du concept à mesurer

Le concept à mesurer recouvre les compétences langagières dans la langue familiale en ciblant des acquisitions précoces dans toutes les langues. Ce concept est décliné en trois dimensions : production de mots, compréhension de mots et d'énoncés et production de récits.

- Définition de la population cible des sujets

Il s'agit de filles et garçons scolarisés en moyenne et grande section de maternelle. L'outil est également destiné à des populations de filles et de garçons rencontrés dans un cadre clinique et présentant des difficultés autour du langage. Dans ce cas, la fourchette d'âge peut être plus grande.

- L'instrument mesure-t-il un état ou un changement d'état ?

L'ELAL mesure un état. Cependant, le fait de pouvoir renouveler l'évaluation lui confère une dimension développementale et permet d'apprécier la progression ou la régression de la construction de la langue maternelle (qui évolue dans le temps et grâce aux soins lorsque l'enfant bénéficie d'une prise en charge thérapeutique).

2.3. Spécification des caractéristiques de l'instrument

- Paradigme de mesure retenu

L'ELAL est composé de trois échelles : production de mots, compréhension de mots et d'énoncés, production de récits.

L'échelle de production de mots contient cinq épreuves : dénomination de couleurs (4 items + 2 dans la besace), dénombrement (2 items), localisation spatiale (4 items), lexique sur images (10 items + 1 dans la besace), lexique sur objets (12 items + 1 dans la besace).

L'échelle de compréhension de mots et d'énoncés regroupe cinq épreuves : désignation de couleurs (8 items), qualification d'états ou de formes (5 items + 1 dans la besace), compréhension d'énoncé à thème et prédicat (3 items + 1 dans la besace), lexique sur images (12 items), compréhension de localisation spatiale (4 items).

Les récits permettent le recueil de productions verbales qui seront codées par un score et qui donneront lieu une analyse qualitative et éventuellement comparée avec les productions faites en français.

- Taille de l'outil

L'ELAL peut être recueilli en 30 à 45 minutes selon l'aisance de l'enfant à participer à l'évaluation. La durée pourrait être plus longue si on la propose à un enfant plus âgé et qu'on applique alors un certain nombre d'aménagements pour complexifier l'outil.

- Structure de l'instrument

Comme dit précédemment, l'ELAL se présente comme un outil avec trois dimensions : production de récits, production et compréhension. Nous devons vérifier au moment de la validation l'unidimensionnalité des différentes épreuves.

L'ELAL propose une hétéro-évaluation. L'outil peut être administré par un orthophoniste, un médecin ou un psychologue étant formé à l'outil et aux enjeux du travail avec un interprète. L'interprétation des récits requiert des connaissances spécifiques concernant le langage et son développement. Le travail d'analyse se fait étroitement avec l'interprète qui lui aussi doit être sensibilisé à l'outil et aux objectifs poursuivis par cette évaluation. Sans quoi, les productions de l'enfant ne seront restituées que de manière approximative, voire modifiées, et ne permettront pas d'enrichir une réflexion diagnostique, par exemple.

- Le modèle de mesure

« Le modèle de mesure permet de passer du dispositif de réponse (case à cocher, échelle visuelle analogique) à une valeur numérique » (Falissard, p. 68). Il permet de transformer les réponses aux items en un score final qui représente la mesure. Nous nous situons dans la théorie classique des tests et le modèle adopté est le modèle d'univers d'items. Nous avons

choisi le modèle le plus fréquent qui consiste à additionner les scores de chaque item pour obtenir trois scores correspondant à chaque dimension et enfin un score global.

Le modèle d'univers d'items (ou des scores vrais) est un modèle avec un postulat faible, ce qui permet de l'utiliser dans un grand nombre de situations. Ce modèle permet d'évaluer jusqu'à quel point un score obtenu reflète bien la compétence d'un individu (*ibid.*). L'équation de base sur laquelle repose le modèle est $\text{mesure} = \text{valeur vraie} + \text{erreur de mesure}$. Le score vrai est inconnu, il varie d'un individu à un autre et d'une évaluation à l'autre pour un même individu.

Dans le cadre de ce modèle, on vérifie que l'outil est fidèle, c'est-à-dire capable de mesurer un construit de manière cohérente, que la mesure est stable dans le temps (fidélité test-re-test) ou stable malgré des cotateurs différents (fidélité inter-juge). Les réponses aux différents items doivent être cohérentes entre elles. Pour mesurer la cohérence, on utilise le coefficient α de Cronbach. Ce coefficient reflète la consistance interne d'une dimension et indique à quel point les items d'un test sont homogènes et mesurent la même dimension. Sur le plan statistique, le coefficient α de Cronbach correspond à la moyenne des corrélations des réponses aux différents items mesurant une même dimension. Lorsque que le α est proche de 1, cela signifie que la cohérence entre les questions est parfaite. Pour qu'un outil soit cohérent, le α doit être supérieur à 0.7 et, en situation clinique, on préfère qu'il soit encore plus élevé, autour de 0.9.

Dans le cas présent, nous n'avons pas souhaité mesurer la fidélité test-re-test. Plusieurs arguments nous ont conduits à écarter cette procédure. Notre outil évalue des compétences langagières qui sont amenées à évoluer avec le temps avec l'acquisition de nouvelles formes syntaxiques, de lexiques, et des compétences narratives. Si le test est répété très rapidement après la première administration, outre le fait que cette procédure est très lourde, l'effet d'apprentissage peut entraîner un gain de score à la deuxième présentation. Si on diffère la passation, un score amélioré ou minoré ne peut être uniquement imputé à la cotation dans la mesure où les compétences progressent (processus développemental) ou régressent (du fait d'une moindre exposition, par exemple, à distance des vacances dans le pays d'origine des parents). Ainsi, la fidélité test-re-test nous semble difficile à interpréter, c'est pourquoi nous ne l'avons pas retenue comme une mesure de fidélité.

La fidélité inter-juge peut être étudiée. Les passations ont été enregistrées et les récits produits ont pu être codés par deux chercheurs-interprètes. La fidélité inter-juge est résumée par l'indice de corrélation intra-classe.

2.4. Nombre de sujets

Pour pouvoir réaliser les calculs statistiques : unidimensionnalité, α de Cronbach, indice de corrélation intra-classe, nous avons besoin d'un certain nombre de sujets pour garantir une puissance suffisante. On considère qu'il faut entre 50 et 60 sujets par dimension du test. La cohorte qui a permis notre validation psychométrique est composée de 244 sujets, ce qui donne suffisamment de puissance pour la réalisation des tests.

2.5. Choix des concepts et des items du test

Les concepts choisis par le groupe de recherche répondent à la nécessité de construire un outil transculturel, ciblant des notions sémantiques fondamentales présentes dans un grand nombre de langues et précocement acquises. Les notions choisies ont été proposées par les membres experts du groupe. Le choix des items dans chaque épreuve a fait l'objet d'un travail de consensus. Les items proposés ont finalement été acceptés ou rejetés lors des réunions du groupe et après une phase exploratoire du test en population générale.

Pour plus de clarté, nous allons parcourir l'ELAL au fil de ses épreuves à l'aide du cahier de passation, ce qui permet au lecteur la découverte de l'outil (Annexe 1°). Nous proposons un commentaire de certains concepts ciblés, du choix des items ou des consignes lorsque cela est utile.

2.5.1. La couleur

Base conceptuelle : reconnaître des couleurs et les nommer ou les désigner

Toutes les cultures connues ont un système de nomination des couleurs primaires et les études interculturelles ont montré une grande diversité dans ces systèmes de nomination (Bornstein, 1975). Des chercheurs se sont intéressés à l'universalité des catégories de base, d'autres ont étudié les exceptions et variantes. La recherche sur ce thème est riche de deux siècles de travaux et est encore en débat aujourd'hui. On peut ainsi dire que les nombreuses cultures ont découpé le spectre continu de la lumière en catégories linguistiques, et elles le font de manière diverse (ibid.).

Choix des items

L'outil s'adresse à des enfants à partir de l'âge de trois ans et demi (début de la moyenne section de maternelle) et nous avons ciblé les couleurs de base : noir, bleu, rouge, jaune, vert, orange.

Dans l'épreuve de compréhension, nous avons ajouté le blanc et le marron qui est une des couleurs de base acquise le plus tard (avec le gris).

2.5.2. Le dénombrement

Base conceptuelle : dénombrer dans une langue

Les mathématiques formelles ne sont pas universelles, de fait, il existe d'autres systèmes et d'autres savoirs nés dans d'autres contextes culturels (Bishop, 1988). L'universalité des mathématiques tient au fait que chaque culture et société a construit une pensée mathématique avec des manières différentes de compter, mesurer, dessiner, se situer dans l'espace qui lui sont propres et qui répondent à ses besoins (ibid).

Choix des items

Nous testons le dénombrement jusqu'à cinq et douze. Compter jusqu'à cinq est une activité habituelle en moyenne section de maternelle, l'objectif poursuivi étant de dénombrer jusqu'à dix à la fin de l'année. Il s'agit donc d'une activité relativement simple pour peu que l'enfant ait construit le nombre et qu'il ait acquis les principes du comptage, ainsi que la comptine numérique dans sa langue maternelle.

2.5.3. La qualification d'états et de formes

Base conceptuelle : désigner les particularités simples telles que la taille ou l'état d'un objet

Choix des items

Nous avons retenu dans les items des caractérisations simples telles que la taille (petit et grand) et des états (vide et plein, sec et mouillé, ouvert et fermé, sale et propre), qui sont de pratiques précoces dans les familles.

2.5.4. Localisation spatiale

Base conceptuelle : localiser un objet, situer sa position par rapport à un objet servant de référence

La localisation spatiale a été beaucoup étudiée dans la perspective interlangue.

Choix des items

Nous avons choisi de tester les items : *dans, sur, sous, à côté* qui sont des concepts d'acquisition précoce en nous appuyant sur les travaux de Slobin portant sur des familles de langues différentes (slave, germanique, romane, turque).

2.5.5. Compréhension d'énoncés à thèmes et prédicat

Base conceptuelle : interpréter un énoncé à thème et prédicat

Cette épreuve renvoie au noyau minimal d'un énoncé syntaxique, c'est-à-dire à la compréhension d'une phrase simple. Le thème correspond à ce dont on parle (en français c'est le sujet). Le prédicat est ce qui est dit du thème : sa caractérisation, sa qualification.

Nous avons choisi des énoncés renvoyant à la vie quotidienne des enfants et constituant donc des énoncés familiers pour eux.

2.5.6. Lexique

Base conceptuelle : Désigner ou dénommer des images représentant des objets concrets, Désigner et dénommer des objets concrets

Le lexique est l'ensemble des lemmes formant la langue. Le lexique est l'un des éléments constituant le code de cette langue. Il est très difficile de connaître précisément la taille du lexique dans une langue donnée, le dictionnaire en est une approximation.

Lors de la construction de ces épreuves lexicales, notre choix s'est porté sur des items qui nous apparaissaient simples et familiers aux enfants, susceptibles d'être évoqués dans le contexte de la vie familiale. Nous sollicitons la production de lexique sur images et sur objets. L'épreuve de production de lexique sur images nécessite un décryptage de l'image, ce qui rend la tâche moins facile que sur des objets concrets.

2.5.7. Épreuve de récit sur images

Base conceptuelle : identifier un actant, lier entre eux des événements simples et rendre compte de leur déroulement par un récit minimal

Cette épreuve est constituée de trois histoires en images. L'interprète propose à l'enfant de regarder avec lui les images d'une première histoire qui sert d'exemple. L'interprète incite l'enfant à raconter l'histoire avec lui ou à la commenter en même temps que celui-ci en fait le

récit. Ce premier temps d'incitation verbale veut sensibiliser l'enfant à cette épreuve et lui donne un modèle de narration.

Après ce premier récit fait en commun, l'examineur propose à l'enfant trois histoires en images : « La pêche », « Le football » et « La dame qui oublie son sac ». L'épreuve est enregistrée et retranscrite selon trois modalités : dans la langue d'énonciation, dans une traduction mot à mot en français, puis dans une traduction en français restituant les altérations.

Il s'agit de l'épreuve la plus difficile de l'évaluation puisqu'elle cible des compétences multiples : la possibilité de mettre en lien des événements dans un récit structuré, nécessitant la mise en jeu de règles syntaxiques et de lexique approprié et contraint par l'histoire proposée. En outre, il est demandé à l'enfant de transmettre une histoire dans sa langue maternelle à un interlocuteur qu'il ne connaît pas. L'enfant est sollicité dans ses compétences narratives. Celles-ci recouvrent des compétences formelles (morphosyntaxique et lexicale), communicationnelles et pragmatiques témoignant du niveau de maîtrise dans une activité langagière plus exigeante que l'échange conversationnel et constituant un genre en soi avec ses règles et ses particularités (cf. chapitre 4, p. 82).

Notre outil propose trois histoires de quatre images chacune, ce qui permet une narration plus courte que dans *Frog, where are you ?* (Berman et Slobin, 1994). Il existe cependant une progression du récit avec une structuration assez complète malgré la taille réduite du support imagé¹⁰. L'interprète partage le support imagé avec l'enfant.

3. DESCRIPTION DE LA PASSATION

L'ELAL d'Avicenne est proposé à des enfants à partir de l'âge de trois ans et demi. La validation en population générale s'est adressée à des enfants scolarisés en moyenne et grande section de maternelle avec un âge seuil de six ans et demi. Avant de faire passer l'ELAL, il convient de prendre connaissance du matériel et de bien connaître l'enchaînement des épreuves afin de pouvoir guider l'interprète qui durant l'administration du bilan sera le seul à interagir directement avec l'enfant. Le matériel est composé de planches illustrées et d'objets. Les onze épreuves se succèdent et nécessitent une manipulation rapide des planches, le clinicien aide à la préparation des planches et facilite le travail de l'interprète, plus particulièrement quand celui-ci ne connaît pas bien l'outil.

¹⁰Les histoires proposées dans les outils de narration sont assez longues et recèlent de nombreuses péripéties.

Le clinicien qui propose l'évaluation doit prendre un temps seul avec l'interprète avant de recevoir l'enfant. Il est d'ailleurs souhaitable de travailler avec des interprètes qui connaissent l'outil et qui comprennent bien les objectifs poursuivis lors de l'évaluation afin de permettre à l'enfant de montrer ce qu'il sait en évitant par ses interventions d'en modifier le cours ou la restitution des productions de l'enfant (par exemple, en les rendant intelligibles pour le clinicien alors qu'elles ne le sont pas).

Dans ce cadre, la fonction de l'interprète ne consiste pas à traduire dans la perspective de faciliter la communication et la compréhension mutuelle comme cela peut être le cas dans des consultations médicales. Au contraire, il s'agit de restituer au plus près la parole de l'enfant sans la transformer ou l'interpréter. C'est de la maîtrise de cette contrainte que dépend la fiabilité de l'évaluation de l'enfant dans sa langue maternelle. Il est également important de s'adresser à des interprètes maîtrisant bien les langues évaluées à l'oral et à l'écrit, afin que l'étape de transcription et de traduction fine soit aisée.

La passation des récits de l'ELAL doit être enregistrée et retranscrite en intégralité dans la langue maternelle de l'enfant, puis dans un mot à mot en français et enfin dans une traduction globale en français. Ces trois étapes sont nécessaires pour la cotation de la narration en tant que telle, mais aussi pour analyser qualitativement les productions langagières de l'enfant dans une visée structurelle et permettre notamment :

- de noter finement les possibles facilitations ou altérations phonologiques entendues dans la langue maternelle et les décrire ;
- d'éviter que l'interprète ne rende plus cohérent et mieux construit un récit dans une volonté de donner du sens aux propos de l'enfant ou de les rendre plus intelligibles, ce qui est souvent observé dans une traduction directe du récit ;
- de travailler plus finement sur les manières dont l'enfant a construit son récit sur le plan morphosyntaxique et de mettre en lien les altérations morphosyntaxiques dans la langue maternelle avec les altérations observées en français.

4. DESCRIPTION DES ÉPREUVES

Les épreuves s'enchaînent, on propose en alternance des épreuves de production et de compréhension, en commençant par la production, ce qui est le plus difficile. Les images servant de support au test sont montrées par le clinicien, les réponses sont recueillies par l'interprète sur le cahier de passation.

Lors de l'épreuve de narration, nous proposons une histoire-exemple qui permet à l'enfant de rentrer dans la tâche et de bien comprendre la consigne. L'interprète raconte la première histoire à l'enfant, « Les dessins sur le mur », en situant le contexte, les personnages, l'action principale et les réactions. Il peut également associer des états internes des personnages. À l'issue de cette séquence, on présente les trois planches. On peut utiliser cette séquence en fin d'épreuve si on le souhaite pour voir comment l'enfant restitue l'histoire avec un modèle préalable. Cette exploration est intéressante lorsque l'hypothèse d'un trouble structurel du langage se pose et que les productions de l'enfant sur les trois histoires ont été limitées. On peut ainsi voir si le récit après modèle est de meilleure qualité ou si le niveau de langue est limité par une faible exposition. Il est recommandé de ne pas intervenir sur le récit spontané, les relances doivent être incitatives (oui... continue...) sans interférer sur la production de l'enfant.

Après avoir obtenu un récit spontané, en particulier si le récit est pauvre, parcellaire, on pose des questions à l'enfant pour vérifier qu'il a compris le contenu de l'histoire et pour l'aider à relancer la narration. Certains enfants se contentent de répondre strictement aux questions posées, d'autres enrichissent la séquence par une élongation. On note les réponses de l'enfant, celles-ci pourront contribuer à augmenter le score des récits si elles enrichissent le récit d'un point de vue de la grammaire de l'histoire ou du point de vue morphosyntaxique.

Cet outil peut être proposé à des enfants plus âgés en proposant des activités supplémentaires qui complexifient l'outil et mettent l'enfant dans une position proactive où il doit montrer ce qu'il sait et qui lui permet en même temps de s'autoévaluer. Cette extension des épreuves n'a cependant pas donné lieu à une validation formelle.

5. DESCRIPTION DU CODAGE

Le codage des différentes épreuves prévoit d'attribuer un poids équivalent à chaque item réussi. Pour chaque item, on attribue la note 0 ou 1. Le score des sous-échelles de compréhension de mots et d'énoncés et de production de mots est résumé par un score sur 32 points chacune.

Besaces : les besaces sont utilisées lorsque des items sont intraduisibles ou échoués par l'enfant, ce qui lui donne une chance supplémentaire de réussir. Ces besaces sont proposées lors de certaines épreuves de production et de compréhension. Elles concernent la

dénomination des couleurs, la production de lexique sur images ou sur objets, la compréhension d'énoncés, la compréhension d'états et de formes.

6. LE CODAGE DU RÉCIT

Le codage du récit a pour base la macrostructure du récit qui renvoie à la grammaire d'histoire. Dans cette grammaire d'histoire, on note plusieurs éléments dans la structure de l'histoire qui contribue à sa cohérence. Cette grammaire est constituée par des éléments relativement universels concernant la structure d'un récit et renvoie aux travaux de Slobin (1994) ou Wetsby (2005).

Dans notre codage, nous avons prévu d'attribuer des points à l'identification des protagonistes (A), l'action principale (B), l'action qui fonde l'évolution du récit (C) et l'expression du dénouement et de tout autre élément de chronologie (D).

Nous avons attribué des scores allant de 0 à 3 pour chacun des thèmes évalués. Lors d'une première phase de cotation, nous avons uniquement codé la présence ou l'absence des éléments précités et la précision avec laquelle l'enfant y faisait référence. Nous avons réalisé une première cotation avec la première grille proposée par Malika Bennabi.

À l'issue de la cotation de l'ensemble des récits en France et dans les trois autres pays, nous avons constaté que la cotation telle que prévue initialement était d'interprétation trop large et entraînait, d'une part une plus grande hétérogénéité des codages entre les différents passateurs et, d'autre part d'une saturation des récits ne permettant plus de distinguer les récits les mieux construits de récits moins riches ou plus parcellaires. Nous avons donc revu la grille de cotation en l'affinant et la précisant (annexe 2). De ce fait, les scores obtenus étaient systématiquement inférieurs lors de la deuxième cotation. Dans cette deuxième grille, nous avons fait apparaître la structuration morphosyntaxique comme un élément participant au codage. Cette structuration morphosyntaxique renvoie à la cohésion du récit et contribue à sa cohérence. Nous avons de plus introduit le critère de stabilité des personnages tout au long du récit.

La cotation des récits à l'aide de cette nouvelle grille a entraîné une absence de saturation pour l'épreuve des récits, ce qui correspond davantage à ce que la littérature nous apprend sur les compétences narratives de jeunes enfants. En effet, il est observé dans les travaux interlangues que les jeunes enfants (autour de l'âge de cinq ans) font un récit image par image avec usage de procédés déictiques plutôt qu'anaphoriques. La modulation de la grille de cotation permet donc d'envisager l'ELAL d'Avicenne pour des enfants plus âgés, en

s'appuyant sur les observations faites dans les travaux sur les productions narratives interlangues.

À partir de l'âge de huit-neuf ans, il devient intéressant de proposer à l'enfant des épreuves de narration sans partager le support imagé avec lui. D'après les travaux de Hickmann et al (1995), les enfants produisent des récits différents selon que les images sont partagées, ou pas, avec l'interlocuteur, les productions étant qualitativement meilleures lorsque l'enfant pense que l'adulte ne connaît ni les images ni l'histoire.

Cette configuration est tout à fait envisageable dans une passation à trois (le clinicien, l'enfant et l'interprète) si c'est le clinicien qui montre les images et que l'interprète est naïf des planches. On peut, dans d'autres cas, utiliser l'un des parents pour être l'auditeur de l'histoire en images. Il faut cependant peser le bénéfice de cette adaptation. Cette mesure pourrait améliorer la production, en sachant d'autre part que la présence du parent qui renvoie à un contexte familial pourrait rendre le style d'énonciation plus familial (Allard, 2003) ou inhiber l'enfant dans ces productions.

II. LA N-EEL

La N-EEL¹¹ (Chevrie Muller et Plaza, 2001) a été utilisée dans le protocole pour avoir accès aux compétences des enfants en français. Avec l'accord de Monique Plaza, nous avons extrait des sous-échelles de la N-EEL correspondant aux sous-échelles de l'ELAL d'Avicenne. Il est vrai que l'utilisation d'outils validés avec une population de natifs du français tend à défavoriser les enfants de migrants qui se construisent dans un bilinguisme individuel. Cependant, nous ne disposons pas d'outil évaluant la langue française comme langue seconde chez les enfants bilingues, ni d'étalonnage réalisé avec des enfants bilingues. Cette passation en français permet de se représenter comment les enfants ont investi le français. Selon la place que les enfants et leur famille donnent à la langue française, on observe des modèles d'expériences plurilingues contrastées. Dans certaines familles, les langues coexistent, chacune remplissant une fonction, avec un passage possible d'une langue à l'autre. Cette forme de bilinguisme coexiste avec d'autres représentations autour des langues en grande partie façonnées par les usages. Ainsi, dans d'autres familles où la langue maternelle domine dans les échanges intrafamiliaux, l'expérience de l'enfant sera celle d'investir une deuxième langue forte au moment de la scolarisation. Se posera alors, ou non, un possible conflit des langues.

Les sous-échelles utilisées :

- Production de lexique sur images, comprenant des mots désignant des objets, les couleurs, les formes et les parties du corps. Nous avons utilisé le vocabulaire restreint de la N-EEL qui comporte 14 items de vocabulaire, 21 items sont dévolus aux couleurs, parties du corps et formes. Cette épreuve comprend donc 35 items en tout. Pour ces 35 items, l'épreuve est présentée sans, puis avec ébauche.
- Deux épreuves de compréhension d'énoncés sollicitant la morphosyntaxe et mettant en jeu la réversibilité dans l'ordre des mots, l'utilisation des articles et la contraction (à la, aux), enfin le recours aux pronoms sujets (il, elle). Le score maximal est de 6 points pour cette épreuve.

¹¹ La N-EEL (Nouvelles épreuves pour l'Examen du Langage) est un outil créé et validé par Chevrie Muller et Plaza (dernière version : 2001). Il permet le bilan complet du langage oral en français de l'enfant de 3 ans 7 mois à 8 ans 7 mois.

- Deux histoires en images, dont « La chute dans la boue ». Nous avons adjoint à cette histoire classique de la N-EEL une deuxième histoire tirée des imagiers du Père castor. Nous avons utilisé la grille de cotation de l'ELAL pour coter les récits en français avec 12 points par récits, soit 24 points au maximum.
- Une épreuve de topologie explore la localisation spatiale en production. 6 items sont attribués à cette épreuve.
- Deux épreuves explorent la compréhension de notions arithmétiques, deux sous-scores de 5 et 4 items valident ces connaissances.
- Enfin, une épreuve de compréhension de lexique sur images reprend le lexique testé en production dans sa forme complète (36 items).

Le score total de la N-EEL est de 253 points si tous les items sont réussis. La distribution des épreuves de production et de compréhension se découpe comme suit :

Production (164) : lexique (140), récits (24)

Compréhension (89) : énoncés (6), topologie (12), arithmétique (14), lexique (57)

Les différentes sous-échelles de la N-EEL ont été étalonnées en classe. Selon la classe d'âge, l'étalonnage comprend trois à cinq niveaux.

Le profil bilingue extrait des deux passations permet de se représenter une partie des compétences des enfants dans leurs deux langues. En apportant d'autres informations, l'entretien avec les parents va permettre de contextualiser le profil.

III. L'ENTRETIEN PARENTS

L'entretien avec les parents a été construit en même temps que l'ELAL. L'idée était d'éclairer les compétences linguistiques des enfants par des données familiales et de décrire les contextes dans lesquels des enfants deviennent bilingues.

Grâce à ces données parentales, on peut mieux comprendre le parcours langagier de l'enfant, c'est-à-dire son histoire avec ses langues : la manière dont il les a rencontrées, la place qu'elles prennent et comment il les parle.

1. CONSTRUCTION DE L'HYPOTHÈSE DE RECHERCHE

Nous avons utilisé le cadre de la validation de l'ELAL qui prévoyait de rencontrer 150 enfants pour adjoindre un volet parental. Cela nous a paru à la fois indispensable pour comprendre le profil linguistique de l'enfant et pour tester une hypothèse concernant les facteurs en jeu dans la construction du bilinguisme. L'histoire langagière des enfants qui correspond au processus d'acquisition de ses langues dépend à la fois de l'enfant dans son développement affectif, cognitif et interactif, mais aussi du contexte social dans lequel il se déroule. Dans ce contexte, les langues remplissent des fonctions distinctes, font l'objet de représentations positives ou négatives et renvoient à des statuts définis qui évoquent une hiérarchisation sociale. Certains bilinguismes sont plus valorisés que d'autres (Hamers, 1988 ; Cummins, 2000 ; Moro, 2010a; Grosjean, 2015).

Nous avons identifié des facteurs qui nous semblent intervenir dans la construction de l'histoire langagière dans un contexte bilingue ; ils rejoignent ceux de plusieurs auteurs (Reveyrand-Coulon et Diop-Ben Geloune, 2006 ; Deprez, 1994).

- Le statut et la fonction de la langue maternelle dans le pays d'origine est un élément important. La langue des parents, selon qu'elle est dominante ou en position minoritaire, qu'elle est reconnue comme langue nationale ou qu'elle est en position de langue vernaculaire (c'est-à-dire une langue locale parlée dans un groupe parmi d'autres sans avoir un statut de langue officielle), influence la représentation que les parents et les enfants se font d'elle. On peut donner l'exemple de la migration italienne en Suisse. Les langues vernaculaires en Italie sont nombreuses. Les enfants de migrants italiens s'identifient à l'italien officiel comme langue maternelle plutôt qu'au dialecte familial parce que l'italien répond mieux au besoin

identitaire dans la migration. Le choix linguistique est guidé par la valeur identitaire dont la langue est porteuse plutôt que la recherche d'une langue représentante d'un passé originaire (Lucchini, 2007). En outre, les langues peuvent déjà avoir un statut minoré par rapport à une langue d'état forte ou au français dans les pays d'origine - quand ceux-ci sont d'anciennes colonies françaises.

- La bilinguïté des parents joue un rôle dans l'équilibre des langues dans la communication familiale. Selon que les parents sont bilingues, que le français est une de leur langue et en fonction des registres de compétences, la place du français dans les pratiques (notamment à travers un parler-bilingue) va être plus ou moins marquée. Lorsque les parents viennent d'anciennes colonies françaises, la langue française est inscrite depuis très longtemps dans leur biographie langagière. Dans ce cas, la maîtrise du français est variable, notamment dans les activités liées à l'écrit (si la scolarisation s'est faite en français). Cela induit un rapport particulier avec la langue française représentant à la fois la domination française sur le plan politique, mais aussi la langue du savoir et de l'école. Lorsque les deux parents sont plurilingues, la configuration linguistique familiale va s'organiser autour de compétences croisées dans certaines langues. Dans ce cas, la place de la langue française dans la famille peut devenir dominante, par exemple, si elle est survalorisée par rapport à l'école ou si elle est une langue commune du couple.

- La durée de la migration des parents est un facteur qui tend à réduire la place de la langue familiale. Il apparaît que les aînés des fratries sont les plus compétents dans leur langue maternelle. C'est sans doute parce qu'elle est la langue principale des échanges au sein de la famille au début de la migration, de surcroît lorsqu'elle est parlée par les deux parents. Avec le temps, la naissance des puînés, la langue française entre dans la maison si elle n'y était pas déjà, en particulier par le biais de la scolarisation des enfants. Les parents peuvent être eux aussi dans un processus d'apprentissage du français, ce qui lui confère parfois une place de langue familiale.

- Les liens affectif et effectif avec le pays d'origine influencent la transmission de la langue familiale qui doit être opérationnelle dans un espace interactif pour l'enfant. Une langue familiale parlée entre pairs d'une même génération contribue à assurer la transmission intergénérationnelle et son maintien. Les voyages au pays sont conditionnés en partie par les liens affectifs entre les membres de la famille ici et là-bas. Ils favorisent l'usage de la langue

familiale entre, et à l'intérieur, des différentes générations. Le groupe, porteur d'une transmission horizontale et verticale est garant de la vitalité d'une langue dans la migration.

- L'isolement et la désocialisation des personnes (précarité du logement, absence de titre de séjour, pas d'accès au travail) limitent les échanges dans l'une et l'autre des langues : celle du pays d'origine parce qu'il n'y a pas de lien avec des locuteurs potentiels du fait de l'isolement et celle du pays d'accueil qui se rencontre habituellement dans des pratiques sociales telles que le travail, les échanges dans les activités du quotidien ou à travers l'école. Lorsque les personnes vivent dans une forme d'autarcie communautaire, l'accès à la langue française est limité. En revanche, la langue d'origine peut se déployer dans un groupe qui la fait vivre. Les enfants qui grandissent dans ce type de contexte sont très exposés à la langue d'origine et ont beaucoup d'occasions de faire vivre la langue à travers les pratiques culturelles qui s'y rapportent.

- Les pratiques concrètes semblent déterminantes dans la transmission d'une langue en migration. Les mères rapportent avec beaucoup de bon sens que pour transmettre une langue, il faut la parler aux enfants. Cela n'est cependant pas toujours suffisant et d'autres stratégies comme l'enseignement formel et le passage par la littératie peuvent contribuer au maintien d'une langue et à la poursuite de sa transmission aux générations suivantes.

- Les représentations des parents concernant les langues modulent le désir de les transmettre. Les raisons conscientes et inconscientes qui motivent la migration peuvent influencer la transmission de la langue et la capacité de l'enfant à recevoir cette transmission. Dans les exils pour raisons politiques, les persécutions peuvent altérer le rapport à la langue et rendre la transmission plus compliquée. Les travaux de Janine Altounian nous éclairent bien sur les effets du trauma sur la langue.

Il est cependant probable qu'un facteur isolé ne puisse expliquer à lui seul le processus de transmission de la langue maternelle.

La transmission en migration est conditionnée par les stratégies de métissage des parents. Dans notre perspective théorique, la transmission familiale s'inscrit dans la filiation (c'est-à-dire la transmission verticale des aînés vers les plus jeunes) et les affiliations (c'est-à-dire appartenances culturelles et sociales diverses qui se modifient et s'enrichissent dans la

migration). Le processus de métissage nous semble refléter les changements sur le plan identitaire et culturel survenus dans la migration. Nous proposons l'idée que l'investissement des liens de filiation et des affiliations culturelles qui se construisent et se modifient de façon dynamique dans la rencontre des deux cultures jouent un rôle à la fois conjoint et compensatoire dans le processus de transmission de la langue maternelle. Ce processus s'inscrit bien sûr dans un contexte social et politique avant la migration et en France et il est important de décrire ce contexte.

Ce qui nous conduit à formuler l'hypothèse principale suivante :

Des relations familiales intergénérationnelles et intragénérationnelles fréquentes et/ou investies chez les parents et les enfants, et des affiliations culturelles des parents au pays d'origine et au pays d'accueil investies, sont associées à un meilleur usage de la langue maternelle et de plus grandes habiletés langagières en français chez les enfants de migrants nés en France.

2. MESURE DES AFFILIATIONS

Nous avons exploré les échelles de mesures existantes pour connaître les outils susceptibles de nous aider à tester notre hypothèse. De nombreux auteurs se sont intéressés aux affiliations culturelles en situation migratoire. La littérature anglo-saxonne s'est appuyée sur la notion d'acculturation pour construire des outils de mesure. Le terme acculturation a été utilisé initialement par des anthropologues américains pour désigner « les processus complexes de contact culturel au travers desquels des sociétés ou des groupes sociaux assimilent ou se voient imposer des traits ou des ensembles de traits provenant d'autres sociétés » (Baré, 1991, p. 1). Dans cette perspective, l'acculturation est un phénomène unidirectionnel d'une culture dite « source » à une culture dite « cible ». Mais « toute approche qui réduirait la culture à un ensemble de traits culturels juxtaposés s'interdit la compréhension des arrangements systématiques qui relient ces traits entre eux, s'interdisant du même coup d'identifier la nature partielle ou totale, subordonnée ou déterminante, des changements culturels » (Baré, 1991, p. 2). Aux États-Unis, dans le discours populaire, l'acculturation a été investie avec un certain ethnocentrisme et elle est devenue l'américanisation. Les trois A (acculturation, assimilation et américanisation) ont été utilisés indifféremment pour décrire et expliquer l'adaptation culturelle des immigrants, et mieux comprendre comment le *melting pot* de la société américaine pouvait façonner les nouveaux arrivants (Escobar et Vega, 2000). La plupart des

anthropologues ont, par la suite, rapidement critiqué les aspects unidirectionnels, mais aussi unidimensionnels de l'acculturation. Malgré ces critiques, la notion d'acculturation a envahi le champ de la psychopathologie quantitative. De nombreuses échelles dites d'acculturation ont ainsi été créées (Recio Adrados, 1993 ; Salant et Lauderdale, 2003 ; Hunt et al., 2004 ; Matsudaira, 2006). Certaines sont des auto-questionnaires, d'autres des hétéro-questionnaires. La plupart sont unidimensionnelles, suggérant que l'adaptation à la culture du pays d'accueil s'accompagne parallèlement d'un abandon de la culture du pays d'origine. D'autres sont bidimensionnelles et tiennent davantage compte des deux cultures, avec l'idée que la dimension réceptive de celle du pays d'origine n'est pas abandonnée par le sujet migrant. Selon de nombreux auteurs (Rogler et al., 1991 ; Hunt et al., 2004 ; Matsudaira, 2006), toutes ces mesures restent beaucoup trop coupées du contexte socioculturel, notamment parce que ne sont pas prises en compte, le plus souvent, les interactions entre ces facteurs dits culturels, la perception d'une discrimination socio-économique ou politique et le niveau socio-économique. Le manque d'études de cas ou d'études ethnographiques avant la réalisation de ces études quantitatives rend fragiles les bases théoriques de ces études. Contrairement à l'acculturation unidirectionnelle, l'identification culturelle ou l'acculturation bi ou multidirectionnelle peut, elle, se diriger dans plusieurs directions, concerner plusieurs cultures. Dans ce modèle, il n'est pas présumé que les cultures soient nécessairement en conflit les unes avec les autres (Oetting, 1993 ; Chun et al., 2003 ; Matsudaira, 2006). Il fait l'hypothèse qu'il n'existe pas de capacité limitée pour la culture chez un individu qui peut s'approprier des éléments d'une culture sans en abandonner d'autres. Les migrants les plus à risque pour une souffrance psychopathologique sont ceux qui n'ont pas intégré avec succès les deux cultures, du pays d'origine et du pays d'accueil. Au lieu d'être placées en opposition l'une par rapport à l'autre, les identifications culturelles sont placées à deux angles et sont, le plus souvent, non corrélées l'une avec l'autre. En France, il n'existe aucune échelle d'affiliation culturelle dans le sens de ces travaux. Dans le cadre de notre protocole, nous avons envisagé d'utiliser une échelle d'affiliation culturelle qui prendrait en compte les deux cultures associées à la notion dynamique du métissage. Cependant, la construction et la validation d'une telle échelle aurait exigé des délais importants dépassant largement le cadre de notre étude. Nous avons donc décidé d'introduire dans l'entretien parents des questions reflétant l'aspect dynamique de la rencontre des cultures avec la perception et l'investissement du changement.

3. DESCRIPTION DE L'ENTRETIEN PARENTS

Le recueil des données chez les parents a été réalisé au cours d'un entretien semi-structuré. La rencontre était proposée aux deux parents, mais ce sont les mères qui ont participé aux entretiens de façon majoritaire. Lorsque les deux parents ont accepté la rencontre, ils ont été reçus séparément. L'entretien, d'une durée moyenne d'une heure (de 45 minutes à 1 heure 30), a été réalisé à l'école, dans un lieu associatif ou institutionnel (association, PMI, salle municipale). L'entretien avec les parents a été mené par un chercheur assisté d'un interprète ou un chercheur bilingue pouvant assurer seul la traduction. Cet entretien comporte quatre parties détaillées ci-après (annexe 1) :

La première partie permet de recueillir des données sociodémographiques et générales concernant la famille telles que les catégories socioprofessionnelles et les statuts professionnels des parents en France, le lieu d'habitation de la famille, la date de naissance et le sexe de l'enfant, la langue dans laquelle est conduit l'entretien.

La deuxième partie concerne l'enfant avec l'âge de la mise en place du langage, les langues parlées, le bain langagier (présence de la famille, mode de garde extérieure à la famille...), le rang dans la fratrie et la scolarisation.

La troisième partie renvoie aux données familiales concernant les pratiques langagières au sein de la famille et les représentations parentales dans différents domaines explorés : les affiliations culturelles, les relations intrafamiliales, la transmission. Le chapitre « famille » est la partie clé de l'entretien, à partir de laquelle sont recueillies les données concernant les variables explicatives formulées dans l'hypothèse principale. De plus, nous explorons dans cette partie les motivations du départ vers la France.

La quatrième partie concerne chacun des parents avec les données sociodémographiques dans le pays d'origine, le lieu de naissance, la durée de la migration, les langues connues et leur usage.

4. CODAGE DE L'ENTRETIEN PARENTS : GROUPE D'EXPERT TRANSCULTUREL

L'entretien parents est composé de quatre parties. La première partie de l'entretien comprend des questions fermées appelant des réponses en oui/non ou 0/1. Le corps de l'entretien concernant la famille est composé de questions ouvertes, appelant à des réponses plus longues

qui peuvent être cotées selon leur contenu. Ces questions ouvertes ont été regroupées par thème pour donner corps aux variables explicatives que nous souhaitons explorer à travers notre hypothèse : investissement des affiliations culturelles au pays d'origine, au pays d'accueil, relations intrafamiliales, transmission de la langue maternelle, envie de transmettre et de ne pas transmettre. La méthodologie utilisée pour le codage des entretiens parents nous a été recommandée par Bruno Falissard sur le modèle des groupes d'experts (Falissard, 2008). Cette méthode consiste à transformer des données qualitatives recueillies auprès des parents en variables quantitatives. La transformation de données qualitatives en variables quantitatives permettra de tester notre hypothèse sur l'ensemble de la cohorte.

Le premier temps de cette transformation a reposé sur la construction d'une grille de cotation proposant un codage de chaque variable sur un axe allant de -5 à +5.

À l'issue de la construction de la première grille de cotation, nous avons réuni un groupe d'experts en transculturel choisis pour leur implication dans la clinique transculturelle, dans le cadre de consultations en groupe sur le modèle transculturel et ayant une activité clinique avec des migrants et leurs enfants.

La grille a été révisée dans un processus dynamique à l'occasion de séances de codage collectif. Au fur et à mesure du recueil des premiers entretiens avec les parents, deux d'entre nous devaient coder individuellement les entretiens selon la grille élaborée. Nous avons ensuite confronté nos cotations avec l'ensemble du groupe. Dans un premier temps, cela a été fait pour tous les entretiens. Après une période d'expérimentation de la méthode, nous nous sommes concentrés sur les situations où l'on observait une divergence importante entre les codages des deux experts.

Le groupe a discuté les codages divergents et cela nous a conduits à préciser ou modifier la grille pour la rendre plus opérationnelle. Nous avons, par exemple, construit les catégories *homogène/hétérogène* pour tenir compte d'une réponse difficile à coder. La catégorie *hétérogène* s'applique lorsque le contenu des réponses va dans des sens différents, même si la tonalité globale des réponses va dans un sens très positif ou très négatif, de façon massive. La catégorie *hétérogène* permet donc de coder une variable comme « investissement très positif » ou « investissement très négatif », tout en conservant l'hétérogénéité de la réponse. Cela nous a évité d'écraser les scores vers des valeurs médianes.

Le groupe a commencé à se réunir en décembre 2009. Il se réunit encore à ce jour. De nombreuses versions intermédiaires de la grille de cotation ont existé. Est présentée en annexe (annexe 3) la dernière grille opérationnelle à ce jour.

5. DESCRIPTION DES VARIABLES EXPLICATIVES

Les variables explicatives sont explorées par des questions ouvertes et, pour une même variable, plusieurs questions sont nécessaires. Après retranscription des réponses des parents, les variables explicatives sont cotées par deux experts transculturels indépendants à l'aide du guide de cotation. La cotation est faite grâce à une échelle numérique.

5.1. Affiliations culturelles

Les affiliations culturelles se définissent comme toutes les appartenances culturelles, sociales des sujets. Nous souhaitons mesurer l'investissement des affiliations culturelles à l'aide de trois dimensions : l'investissement des affiliations au pays d'origine, au pays d'accueil et le métissage qui renvoie au changement lié à la migration. Nous mesurons sa perception par les parents et son investissement.

5.1.1 Investissement des affiliations culturelles au pays d'origine (AFCPO)

Cette variable est explorée par les questions suivantes :

- Pouvez-vous nous dire tout ce à quoi vous êtes attaché(e) de votre pays d'origine ?
Vous avez du temps pour répondre.
- Parmi ce que vous venez de dire, qu'est-ce qui est important pour vous ?
- Relance : Vous avez dit : « Quelque chose ». Qu'est-ce que vous voulez dire ?
- Qu'est-ce que vous avez envie de transmettre de votre pays d'origine à votre enfant ?
Vous avez du temps pour répondre.
- Relance : Pouvez-vous préciser ce que vous venez de dire ?
- Avez-vous le projet de retourner un jour dans votre pays d'origine ?

Il s'agit d'évaluer l'investissement des affiliations à l'aide des réponses aux questions ci-dessus et qualifier de « positif » quand les affiliations sont reconnues, avec un sentiment d'appartenance ou de « négatif » quand elles sont rejetées. L'indifférence ou le désinvestissement est coté à 0. L'investissement est indépendant de la quantité. Les

affiliations peuvent être limitées en nombre, mais investies psychiquement. Le score obtenu est situé entre -5 et +5.

5.1.2. Investissement des affiliations culturelles au pays d'accueil (AFCPA)

De la même façon, l'investissement au pays d'accueil sera évalué à l'aide de trois questions. Le score obtenu est situé entre -5 et +5.

- Avez-vous des occasions de rencontre et de contact avec d'autres personnes en dehors de la famille ?
- Qu'aviez-vous souhaité trouver en France ?
- Qu'est-ce qui vous plaît en France ?
- Parmi ce que vous venez de dire, qu'est-ce qui est important pour vous ?
- Relance : Vous avez dit : « Quelque chose ». Qu'est-ce que vous voulez dire ?

5.1.3. Le métissage

Cette variable donne accès à la manière dont la migration a été vécue. Elle interroge la perception d'une transformation liée à la situation migratoire. On mesure l'intensité de la perception du changement

quel que soit le secteur évoqué et son investissement par le sujet. Celui-ci peut être positif, négatif ou indifférent.

Perception du changement (PDC)

La perception du changement depuis la migration est évaluée à partir de la question suivante :

- Qu'est-ce qui a changé depuis que vous êtes arrivés en France ?

Le score sera élevé si la perception de changement est importante. Le score sera situé entre 0 (absence de changement) à 5 (changements majeurs).

Investissement du changement (IDC)

L'investissement du changement est évalué à partir de la question suivante :

- Que pensez-vous du changement qui s'est produit dans votre vie depuis que vous êtes arrivés en France ?

- Relance : Vous avez dit : « Quelque chose ». Pouvez-vous préciser ? Pouvez-vous me donner un exemple qui illustre ce que vous venez de dire ?

Le score obtenu est situé entre -5 et +5.

5.2. *Transmission de la langue maternelle*

Investissement de la transmission de la langue maternelle (TLM)

On explore la transmission de la langue maternelle à partir des autres transmissions culturelles. Les stratégies mises en œuvre par les parents sont interrogées ainsi que les représentations.

Vous avez dit que vous aviez envie de transmettre : « Chose 1 », « Chose 2 », « Chose 3 ». Quelle place donnez-vous à la langue ?

Relance : Pouvez-vous préciser ?

- Avez-vous transmis votre langue à votre enfant ?
- Qu'est-ce que cela veut dire pour vous ?
- Comment cela se passe-t-il dans la communauté tamoule, maghrébine, soninké, pour la transmission de la langue maternelle ?
- Quel est, selon vous, l'intérêt du bilinguisme langue maternelle/français ?

Il s'agit d'évaluer l'investissement de la transmission de la langue maternelle qui sera qualifié de « positif » quand la transmission est valorisée, active ; ou de « négatif » quand elle est jugée inutile ou gênante. L'indifférence ou le désinvestissement sera coté à 0. L'investissement est proche du zéro lorsque la transmission de la langue maternelle est investie sur un mode passif. Le score obtenu est situé entre -5 et +5.

5.3. *Envie et refus de transmettre*

Envie de transmettre (ET) :

- Qu'est-ce que vous avez envie de transmettre de votre pays d'origine à votre enfant ? Vous avez du temps pour répondre.
- Relance : Pouvez-vous préciser ce que vous venez de dire ?

On mesure l'intensité du désir de transmettre les pratiques, les valeurs, les idées du pays d'origine. On prendra en compte pour la cotation la diversité et la profondeur des valeurs que les parents souhaitent transmettre, quelles qu'elles soient, sans jugement. On cote de 0 à 5.

Refus de transmettre (RF) :

- Y a-t-il aussi des choses que vous ne souhaitez pas transmettre ?

On mesure l'intensité du refus de transmettre les pratiques, les valeurs, les idées du pays d'origine. On prendra en compte pour la cotation la diversité et la profondeur des valeurs que les parents ne souhaitent pas transmettre, quelles qu'elles soient, sans jugement. On cote de 0 à 5.

5.4. Relations intrafamiliales

Nous interrogeons la fréquence des relations intrafamiliales, leur investissement, ainsi que l'investissement de la transmission intergénérationnelle avec l'inscription dans la filiation. On entend ici les relations intrafamiliales en dehors des relations entre l'enfant, ses frères et sœurs et ses parents. Il s'agit des relations de chacun des parents avec ses propres parents, ses propres frères et sœurs, oncles, tantes et cousins, qu'ils habitent ou non avec eux, qu'ils vivent ou non en France. Il s'agit de ces relations telles qu'elles sont racontées par les parents.

Fréquence des relations intrafamiliales (FRIF)

- Qui voyez-vous de votre famille (parents, grands-parents, frères et sœurs, oncles et tantes, cousins, etc.) ?
- Voyez-vous la famille ici ?
- Voyez-vous la famille au pays ?
- *Si contact avec la famille* : À quelle fréquence ?
- À quelle fréquence avez-vous des nouvelles de votre famille ?

Il s'agit d'évaluer la fréquence des relations quelles que soient leurs modalités (rencontres ou relations à distance, par téléphone, courriers ou courriels).

Le score ne tient pas compte du nombre de personnes avec lesquelles les relations sont effectives. Par exemple, le score sera plus élevé si le parent entretient des relations fréquentes avec un seul membre de sa famille que s'il entretient des relations peu fréquentes avec tous. Le score est compris entre 0 et 5.

Investissement des relations intrafamiliales (IRIF) :

Qui voyez-vous de votre famille (parents, grands-parents, frères et sœurs, oncles et tantes, cousins, etc.) ?

- Relance 1 : Voyez-vous la famille ici ?
- Relance 2 : Voyez-vous la famille au pays ?
- Avez-vous des nouvelles de votre famille ?
- Comment cela se passe-t-il avec votre famille (parents, grands-parents, frères et sœurs, oncles et tantes, cousins, etc.) ? Pouvez-vous me parler de vos relations avec votre famille ?
- Relance : Pouvez-vous précisez ce que venez de dire ?
- Est-ce que cela se passe comme vous le voudriez ?
- Relance : Qu'est-ce que vous voulez dire ?

Il s'agit d'évaluer l'investissement des relations qui sera qualifié de « positif » quand les relations sont harmonieuses ou de « négatif » quand elles sont conflictuelles ou difficiles. L'indifférence ou le désinvestissement sera coté à 0. L'investissement est indépendant de la fréquence. Les relations peuvent être absentes mais investies psychiquement.

5.5. Transmission intergénérationnelle et inscription dans la filiation

Investissement de la transmission intergénérationnelle, inscription dans la filiation (ITI)

On entend par transmission intergénérationnelle, la transmission entre l'enfant, ses parents et ses grands-parents, telle qu'elle est racontée par les parents.

- Comment se passe la relation avec votre enfant ?
- Relance : Qu'est-ce que vous voulez dire ? Pouvez-vous nous parler de cette relation ?
- Qu'est-ce que votre enfant a pris de ses grands-parents maternels ou paternels ?
- Relance : Qu'est-ce que vous avez pris de vos parents et que vous avez appris à votre enfant ?
- Comment avez-vous fait pour choisir son ou ses prénoms ?

Il s'agit d'évaluer si des éléments de l'histoire familiale (quels qu'ils soient) ont été transmis à l'enfant par ses parents, si les parents ont repéré des éléments (réels ou fantasmatiques) chez leur enfant qui leur font penser à leurs propres parents ou à eux-mêmes en tant qu'enfant et si les parents souhaitent inscrire leur enfant dans une filiation intergénérationnelle (récits, prénoms...). L'investissement de la transmission est évalué comme étant « négatif » ou « positif ». Son désinvestissement sera coté à 0.

L'analyse des données des entretiens parents mise en lien avec les données chez les enfants sera l'objet d'une publication ultérieure et ne donnera pas lieu à une description détaillée dans cette thèse. L'analyse quantitative à partir des variables explicatives sera complétée par les données portant sur le parcours migratoire et langagier des parents et des enfants.

IV. PROCEDURES

1. LES PROCEDURES AUTOUR DU PROTOCOLE

Nous avons soumis deux fois notre projet de recherche à l'appel d'offres du PHRC national, en 2007, puis en 2008. C'est lors de la deuxième soumission que nous avons obtenu un accord assorti d'un financement de 89 000 euros sur quatre ans. Dans ce cadre, nous avons travaillé avec l'Unité de Recherche Clinique (URC) de Fernand Widal pour préparer les démarches de présentation aux comités d'éthique et à la CNIL (Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés). Nous avons utilisé cette période d'attente pour affiner le protocole et construire le cahier de passation et le e-CRF. Nous avons utilisé une base de données en réseau sur Cleanweb. Le comité d'éthique (CEERB) a donné un avis favorable en février 2009. Le CTTIRS a répondu quelques mois après. Les délais les plus longs ont été ceux liés à la réponse de la CNIL. Nous avons déposé le dossier en février 2010 et obtenu une réponse un an après. C'est finalement grâce à l'expertise d'une personne plurilingue que notre protocole a pu être validé, assorti d'un accord de la CNIL. Nous pensons que c'est grâce à cette ouverture que notre dossier a pu être réellement étudié. On peut faire l'hypothèse que le retard de traitement par la CNIL est lié à la nature de certaines questions concernant les langues et le pays d'origine des parents qui sont assimilées à une forme de statistiques ethniques. En outre, les questions ouvertes de l'entretien parents venaient mobiliser des réponses telles que la religion, considérées comme données sensibles par la CNIL. Nous avons reçu comme contrainte de ne pas consigner ce type d'informations. De même, alors que cette recherche n'est pas interventionnelle et constitue une simple épreuve de langage dans différentes langues, la CNIL a souhaité que l'accord des deux parents soit sollicité pour recueillir le consentement. Là encore, dans les recherches non interventionnelles, la signature n'est pas exigible, une information des parents peut suffire. La contrainte du consentement nous avait déjà été imposée par l'Inspection académique de Seine-Saint-Denis au début de la recherche et celle-ci se voyait renforcée par la signature des deux parents.

2. CONSTITUTION DE LA COHORTE EN FRANCE

2.1. Population

Nous avons inclus 145 enfants : 50 en arabe, 49 en tamoul et 46 en soninké pour cette validation en population générale. Nous avons rencontré les enfants dans leur école ou dans un lieu associatif. Un enregistrement audio a été réalisé pour une grande majorité des passations. Les enfants ont été recrutés dans différents centres : écoles, associations, PMI. Ces centres sont localisés en région parisienne.

2.2. Communication avec l'école et les familles

Nous avons élaboré une lettre qui a été distribuée aux parents par les enseignants ou les directeurs. Nous avions à cœur de proposer un écrit dans la langue des parents. Cependant, il est apparu qu'il était plus efficace de rencontrer directement les parents en présence de locuteurs de leur langue pour leur présenter la recherche et recueillir leur consentement.

Certains directeurs nous ont permis d'intervenir dans la réunion de rentrée destinée à tous les parents. Le directeur nous donnait quelques minutes pour présenter la recherche. À l'issue de ces réunions, nous allions à la rencontre des parents pour leur proposer de laisser leur numéro de téléphone afin de reprendre contact avec eux. Nous revenions ensuite pour tenter de rencontrer d'autres parents, lors de l'accueil du matin ou à la sortie des classes.

Dans d'autres écoles, ce sont les directeurs qui parlaient eux-mêmes de la recherche aux parents en leur expliquant l'objectif recherché. Cette stratégie a été la plus efficace car les parents avaient confiance en cette personne centrale de l'école et représentant l'institution. Dans ces conditions, lorsque l'adhésion des parents était obtenue, elle l'était vraiment, et nous n'avions pas trop de mal à les rencontrer. Lors des contacts directs des membres de l'équipe de recherche avec les parents, lors de l'accueil du matin ou de la sortie des classes, l'ambivalence pouvait être plus grande. Certains parents nous ayant transmis leurs coordonnées n'ont finalement pas accepté de participer. D'autres ont refusé de signer le consentement après que nous ayons vu leur enfant. Nous avons dû renoncer à utiliser quelques protocoles pour cette raison (6 en arabe, 6 en tamoul, 2 en soninké pour des erreurs de critères d'inclusion). Enfin, quelques parents ont été d'accord pour que nous rencontrions leur enfant, mais l'entretien avec eux n'a jamais pu avoir lieu.

Par ailleurs, nous avons pu rencontrer des enfants dans des associations de promotion des langues (associations pour la promotion du tamoul et du soninké), dans une association de quartier à Nanterre et dans quelques PMI à Paris.

Les recrutements les plus aisés ont été le fait de directeurs et directrices motivés et engagés dans la recherche à travers l'explication des objectifs de la recherche aux parents. De même, les associations de langues ont permis de recruter beaucoup d'enfants, en particulier pour la langue soninké. La période d'inclusion a mobilisé plusieurs membres de recherche pendant trois ans.

3. CONSTITUTION DE LA COHORTE DANS LES PAYS D'ORIGINE

3.1. Population

La validation transculturelle a été réalisée sur plusieurs sites en plus de la France (145 protocoles). Les pays choisis ont été le Sri Lanka pour le tamoul, le Maroc et l'Algérie pour l'arabe, la Mauritanie pour le soninké. Nous avons recueillis 99 protocoles dont 82 complets. Les 17 récits réalisés en Algérie n'ont pas pu être utilisés. Nous avons obtenu des accords instances locales pour rencontrer les enfants dans les écoles. Dans le même cadre de recherche, 14 protocoles ont été conduits à Madagascar par Laura Rakotomalala pour sa thèse. Pour la validation au Sri Lanka, Amalini Simon s'est rendue dans une école de Colombo pour rencontrer 22 enfants. En Mauritanie la validation transculturelle a été réalisée par Hawa Camara dans le village de Testaye dans la commune d'Arr dans une région où le soninké est dominant. Malika Bennabi a réalisé 17 passations à Alger.

Nous nous sommes rendues au Maroc, avec Fatima Touhami dans la ville de Oujda, proche de la frontière algérienne. Nous avons pu rencontrer 35 enfants en tout : à Oujda même, dans un jardin d'enfant et dans l'école de la petite commune rurale d'Ain Sfa. Les enfants avaient été prévenus de notre visite et seule une petite fille a refusé de participer à la passation. À Ain Sfa, l'enthousiasme était grand. Tous les enfants de la classe étaient motivés, certains même demandeurs d'en faire plus. Nous leur avons demandé ce qu'ils pensaient du test : ils nous ont dit l'avoir trouvé facile.

3.2. Objectif de la validation dans les pays d'origine

La validation de l'ELAL d'Avicenne a été réalisée dans plusieurs langues avec au moins deux contextes pour chaque langue. La validation dans des pays où les langues sont dominantes permet de vérifier que les items sont clairs et compréhensibles par des enfants maîtrisant bien la langue ciblée. Dans ce cas, le taux de non-réponse doit être faible. Dans le cas contraire, cela pourrait indiquer que la question est mal posée ou gênante pour l'enfant, ce qui pourrait remettre en question le choix de nos items. Dans la mesure où nous recherchons des

compétences précocement acquises, nous nous attendons à des scores élevés dans au moins deux des trois échelles de l'ELAL (la production et la compréhension de mots). Et nous nous attendons à une saturation des scores en proportion importante. Concernant le traitement des images, nous souhaitons vérifier que celles-ci sont facilement interprétables et qu'elles ne génèrent pas un conflit cognitif ou émotionnel chez l'enfant qui serait alors en difficulté pour répondre à la question. Concernant les histoires en images, l'objectif est de repérer les éventuels obstacles au récit en lien avec le matériel et entravant la production d'une narration. Il s'agit ainsi de s'assurer que l'outil est transculturel et adapté à des contextes différents.

En outre, cette validation en milieu majoritaire permet de mettre à jour les formes syntaxiques et narratives usuelles à un âge donné et dans une langue donnée. Cela permettra de constituer une illustration de la variété des récits sur le plan narratif et formel dans les langues étudiées. Ce panel de récits peut donner des repères lors de l'évaluation d'enfants ayant migré récemment d'un milieu où la langue maternelle était dominante. Sur le plan de la recherche, les données concernant les récits peuvent donner lieu à un travail de comparaisons interlangues. Le recueil de récit dans des contextes culturels variés nous permet également de mieux décrire les enjeux pragmatiques et les aspects communicationnels inhérents à cette tâche, les narrations avec supports imagés n'étant pas forcément des pratiques répandues.

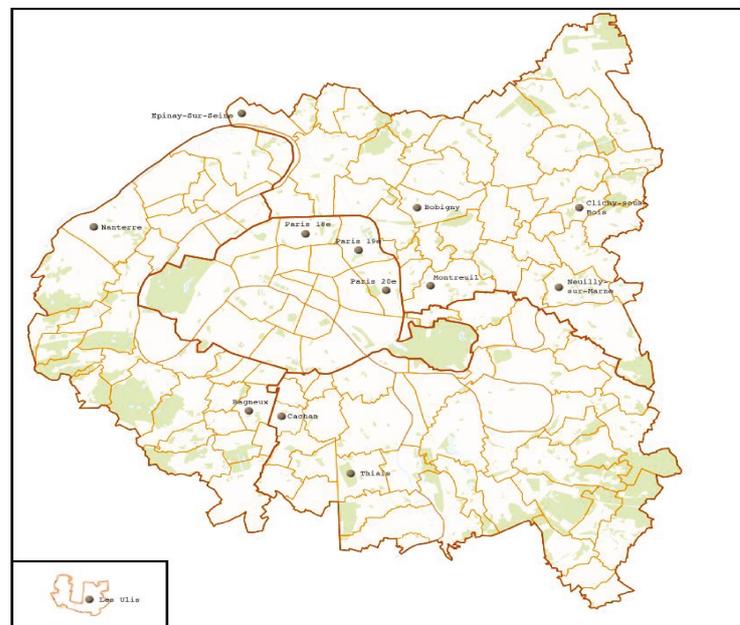
Nous abordons dans la partie suivante les résultats de la validation de l'ELAL d'Avicenne en France et dans les pays d'origine. Les parcours langagiers seront abordés à travers trois protocoles pour illustrer notre méthode de construction d'un profil linguistique.

3^{ème} PARTIE

Résultats

I. DESCRIPTION DE LA COHORTE

Nous avons rencontré les familles dans toute l’Ile-de-France. Le partenariat avec l’Éducation nationale a concerné les villes de Bobigny, Montreuil-sous-Bois, Paris (11, 18, 19 et 20^{ème} arrondissement), Nanterre. Le recrutement par le biais des associations et des PMI s’est étendu sur Paris 18^{ème}, Neuilly-sur-Marne, Noisy-le-Grand, Rosny-sous-Bois, Clichy-sous-Bois, Épinay-sur-Seine, Saint-Denis, Bagneux et Cachan dans les Hauts-de-Seine, Thiais dans le Val-de-Marne, et les Ulis dans l’Essonne.



C’est sur la base du volontariat des parents que les enfants ont été recrutés pour l’étude. Il existe donc un biais de sélection puisque ce sont les parents sensibles aux questions concernant le bilinguisme et les transmissions et ayant accepté de témoigner de leurs pratiques

à des chercheurs qui ont pu être rencontrés. Cela ne pose néanmoins pas de problème sur le plan théorique puisque nous avons considéré dès le départ que les parcours langagiers étaient individuels et singuliers et, de ce fait, nous n'avons pas souhaité nous référer à une norme qui nous semble impossible à construire en situation transculturelle, tant du point de vue des pratiques linguistiques qu'au niveau des histoires langagières. L'échantillon de familles rencontrées n'est pas représentatif de la population générale du fait de son mode de recrutement, non aléatoire et non systématique.

Si, dans la constitution de notre population de validation nous avons écarté la notion d'étalonnage, il est cependant tout à fait intéressant d'étudier d'un point de vue qualitatif les histoires de chacun afin de voir si celles-ci dégagent des stratégies communes et partagées par plusieurs. Ce sera l'enjeu du travail sur les entretiens-parents qui n'est pas l'objet du travail décrit ici.

1. DESCRIPTION DE LA COHORTE EN FRANCE POUR L'ÂGE ET LE SEXE

La cohorte recrutée en France est constituée de 145 enfants ; 46 enfants ont été évalués en soninké, 50 en arabe et 49 en tamoul. Parmi eux, on compte 57 % de filles. Le sex-ratio est équilibré pour les enfants parlant le tamoul et l'arabe (SR=1). Pour la langue soninké, les filles sont surreprésentées puisqu'elles constituent 71 % du groupe. La tranche d'âge la plus représentée est celle des cinq ans (quatre ans sept mois à cinq ans et six mois) avec 70 enfants (48 % de la cohorte). La tranche des six ans (cinq ans et sept mois à six ans et six mois) regroupe 37 % des enfants (54 enfants), enfin celle des quatre ans correspond à 15 % de l'échantillon avec 21 enfants.

Tableau 1 : Répartition des enfants par classe d'âge, en fonction des langues et du sexe

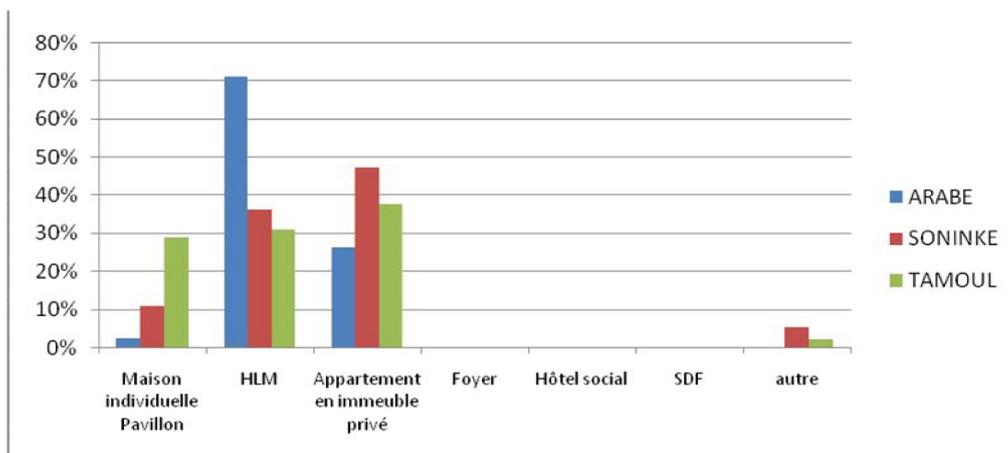
langues	tamoul			soninké			arabe			Total par sexe		Total par classe d'âge
	filles	garçon	total	filles	garçon	total	filles	garçon	total	filles	garçons	
Classe 4 ans : entre 3 ans 7 mois et 4 ans 6 mois	4	2	6	7	3	10	3	2	5	14	7	21
Classe 5 ans : entre 4 ans 7 mois et 5 ans 6 mois	9	12	21	15	4	19	15	15	30	38	30	70
Classe 6 ans : entre 5 ans 7 mois et 6 ans 6 mois	11	11	22	11	6	17	7	8	15	28	24	54
Total	24	25	49	33	13	46	25	25	50	80	61	145

Les données sociodémographiques ont été recueillies lors des entretiens avec les parents. Les données présentées ici reflètent donc les caractéristiques sociodémographiques d'une partie de la cohorte du fait de l'absence d'entretien parents pour certains protocoles. Ceux-ci ont été réalisés pour 83 % de la cohorte (120 entretiens pour 145 enfants vus). Ils sont répartis comme suit en fonction des langues : 39 en arabe, 36 en soninké, 45 en tamoul.

2. DESCRIPTION DE L'HABITAT

L'habitat des familles rencontrées se décline sur trois modalités : 46 % des familles vivent en logement social type HLM, 37 % dans un appartement en immeuble privé et 15 % en maison individuelle. Si l'on considère les habitats en fonction des langues, la répartition est décrite dans le diagramme suivant.

Figure 3 : Habitat par langue



La catégorie « autre » correspond aux personnes hébergées

3. CATÉGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE

Celle-ci est définie par le métier des parents et leur activité professionnelle au moment de notre rencontre. La catégorie socioprofessionnelle est connue pour 117 pères et 119 mères de l'étude.

3.1. *Métier des parents*

Nous présentons dans le tableau suivant une comparaison des catégories socioprofessionnelles des parents avec les chiffres publiés par l'INSEE pour l'ensemble de population française.

Tableau 2 : Catégories socioprofessionnelles des parents de l'étude comparées à la population générale

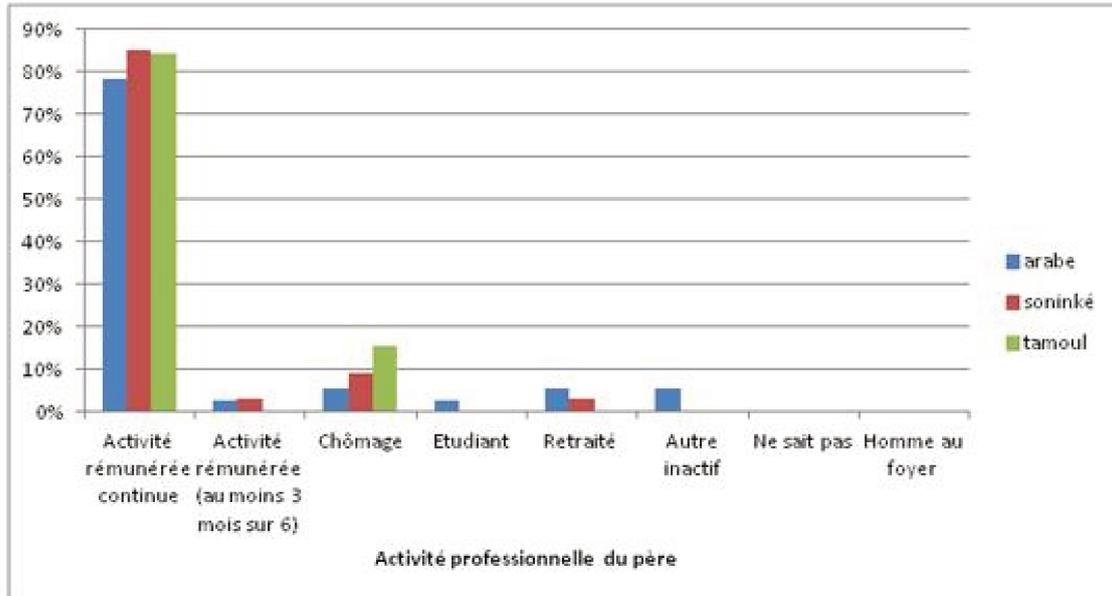
Métier	CSP des pères de l'étude	CSP en France hommes INSEE 2013	CSP des mères de l'étude	CSP en France femmes INSEE 2013
Agriculteur	0	3.2 %	0	2.1 %
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	6 %	8.1 %	0	3.9 %
Cadre et profession intellectuelle	2.6 %	16.6 %	2.5 %	9.6 %
Profession intermédiaire	4.3 %	19.9 %	7.6 %	19.4 %
Employé	23.9 %	11 %	42 %	39.3 %
Ouvrier	62.4 %	30.7 %	1.7 %	11.1 %
Indéterminé	0.09 %	10.5 %	46.2 %	14.5 %

On note que les catégories des ouvriers et des employés sont surreprésentées chez les pères de notre étude. Du côté des femmes, l'absence de métier déterminé concerne près de 50 % des mères interrogées. Les pourcentages de professions intermédiaires et de cadres sont très inférieurs à ceux observés en population générale.

3.2. *Activité professionnelle des parents*

La grande majorité des pères dans les familles rencontrées ont une activité professionnelle continue (83 % d'entre eux), le taux de chômage des pères (10,3 %) rejoint le taux officiel de chômage en France (autour de 10 %). À noter que 2,5 % des pères sont retraités

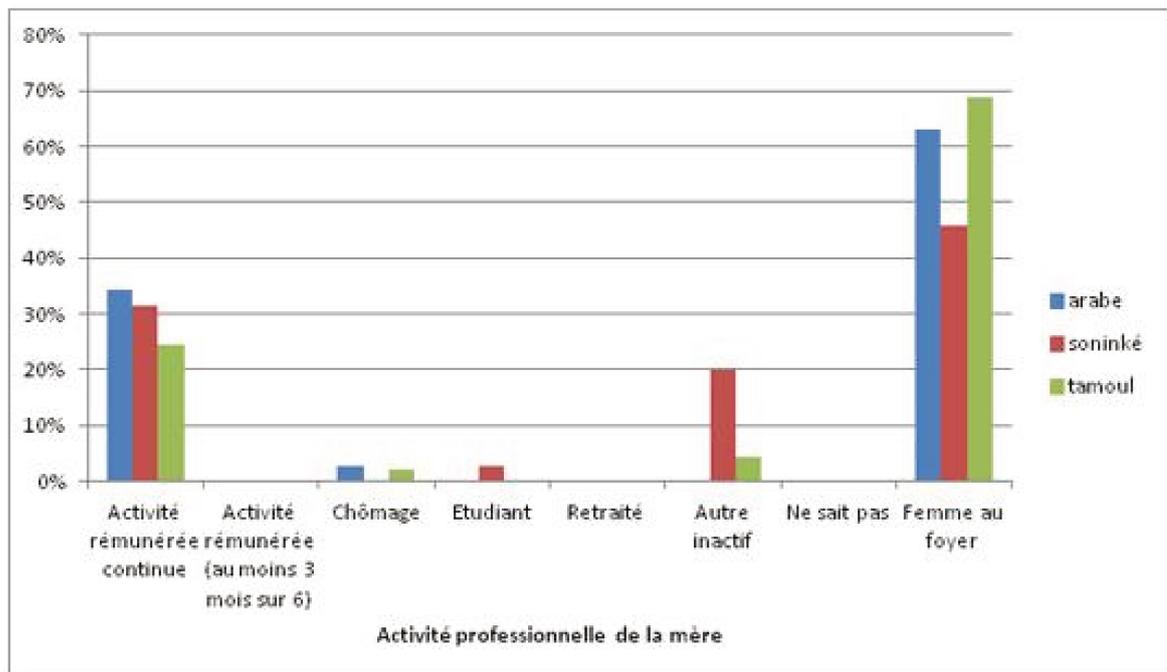
Figure 4 : Activité professionnelle des pères par langue



La catégorie « autre inactif » correspond à des situations d'arrêt maladie

Chez les mères, on observe qu'un peu moins d'un tiers d'entre elles travaillent alors que 60 % sont femmes au foyer.

Figure 5 : Activité professionnelle des mères par langue



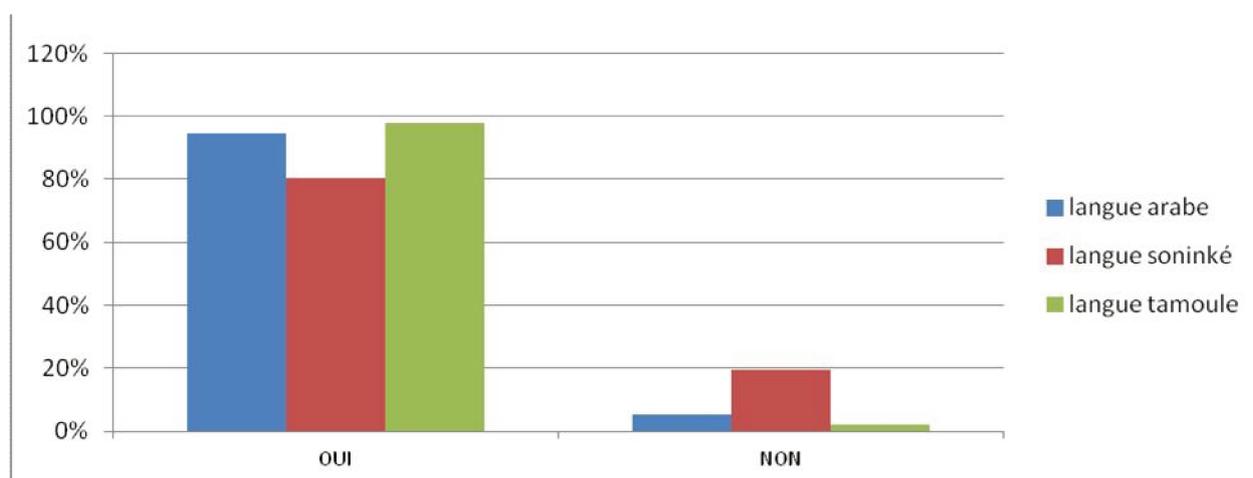
La catégorie « autre inactif » correspond à des situations de congé parental et d'arrêt maladie

4. LES MÈRES ET L'ÉCOLE

4.1. Taux de scolarisation des mères

Sur l'ensemble de la population de parents rencontrés, le taux de scolarisation des mères est élevé ; 92 % des mères interrogées ont pu aller à l'école (ce taux est calculé sur les 119 familles rencontrées). Le taux de non scolarisation le plus élevé est rencontré dans le groupe de mères parlant le soninké avec 20 % de mères jamais scolarisées. Pour le groupe de langue tamoule, ce taux est de 2 %, il est de 5 % pour le groupe de mères de langue arabe.

Figure 6 : Scolarisation des mères par langue



4.2. Niveau de scolarisation des mères

Le niveau scolaire est représenté par le dernier cycle scolaire fréquenté qu'il soit complet ou non, sanctionné par un diplôme ou pas. Le niveau scolaire reflète donc le nombre d'années de fréquentation de l'école. Il est difficile de quantifier un niveau scolaire en général dans la mesure où l'école est organisée différemment et propose des contenus propres à chaque pays, la stricte comparaison du label lycée ou collège serait hasardeuse. Nous avons cependant gardé les repères chronologiques utilisés en France pour rendre la lecture plus aisée.

Le diagramme global montre que 32 % des mères interrogées ont atteint le niveau de scolarisation du lycée et 29 % d'entre elles ont fait des études supérieures. Si l'on regarde la répartition par langue des niveaux de scolarisation, les temps de fréquentation maximum sont différents selon les groupes. Ainsi, 88 % des parents parlant l'arabe ont été scolarisés au moins jusqu'au lycée (32 % pour le niveau lycée et 46 % pour le niveau études supérieures). Chez les parents tamouls, la plus forte proportion de parents est représentée au niveau collège

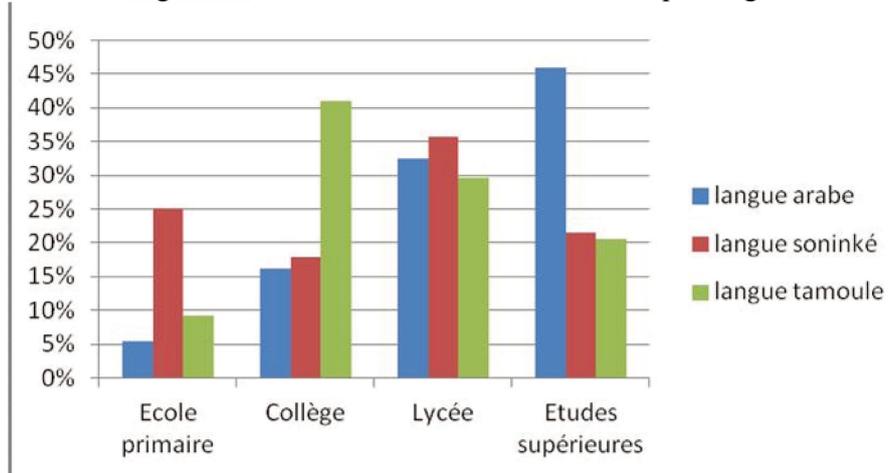
(41 %), suivie par le niveau lycée (29 %). Chez les parents parlant le soninké, 25 % d'entre eux ont atteint le niveau de l'enseignement primaire et 36 % le niveau lycée.

On observe une répartition assez contrastée du niveau de scolarisation pour les trois langues, il est cependant à noter que la proportion de parents ayant un niveau élevé de scolarisation est importante.

Si l'on compare les proportions de notre cohorte avec le taux de scolarisation dans la population française (le pourcentage de diplôme de l'enseignement supérieur est de 42 %, du niveau baccalauréat de 40 % et du niveau brevet des collèges de 18 % (Insee, 2010 dans Le Rhun, 2011, p. 42). On observe que la répartition des parents arabophones dans notre étude rejoint les chiffres en population générale même s'il est difficile de comparer strictement les deux séries de chiffres puisque, dans notre cohorte, nous n'avons interrogé que le niveau de scolarisation et pas le degré de réussite sanctionné par un diplôme. Le groupe de parents ayant un niveau d'enseignement de cycle primaire (5 % pour la langue arabe) ne peut être comparé aux chiffres nationaux dans la mesure où en France l'école est obligatoire jusqu'à seize ans, aucun enfant en principe ne peut s'être arrêté à la fin de l'école primaire.

Pour les deux autres langues, le taux de scolarisation et le niveau de scolarisation des mères parlant tamoules et soninké montre une forte représentation des parents ayant atteint le niveau de l'enseignement primaire ou du collège : 49 % versus 18 % en population générale pour le groupe de langue tamoule et 43 % (25 % et 17 %) pour le groupe de langue soninké. Vallet et Caillé (1996) ont montré que les parcours scolaires des enfants d'immigrés étaient influencés par le niveau d'étude de la mère avec un désavantage lorsque la mère n'avait pas obtenu le bac. Dans le même sens, une étude québécoise sur les caractéristiques démographiques, socio-économiques et résidentielles des enfants vulnérables à l'entrée à l'école montrait que l'absence de diplôme d'études secondaires était associée au risque de vulnérabilité des enfants à la maternelle (Desrosiers et Tétreault, 2012).

Figure 7 : Niveau de scolarisation des mères par langue



5. LES FRATRIES

5.1. Taille des fratries

La fratrie de trois enfants est la plus représentée dans notre étude (37 %). Les enfants uniques sont nombreux (20 % de la cohorte), ainsi que les fratries de deux enfants (19 %). La distribution des fratries connaît un pic pour les fratries de trois, la fratrie la plus nombreuse comprend 11 enfants.

Figure 8 : Taille des fratries

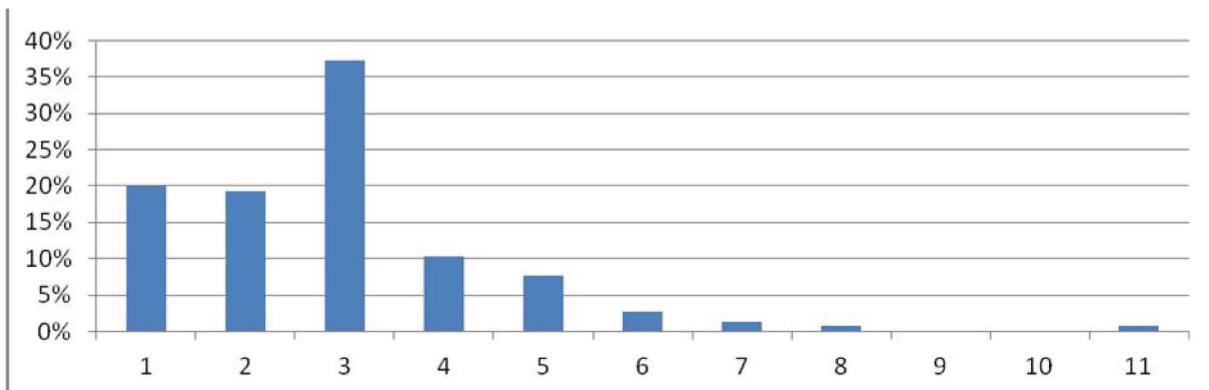
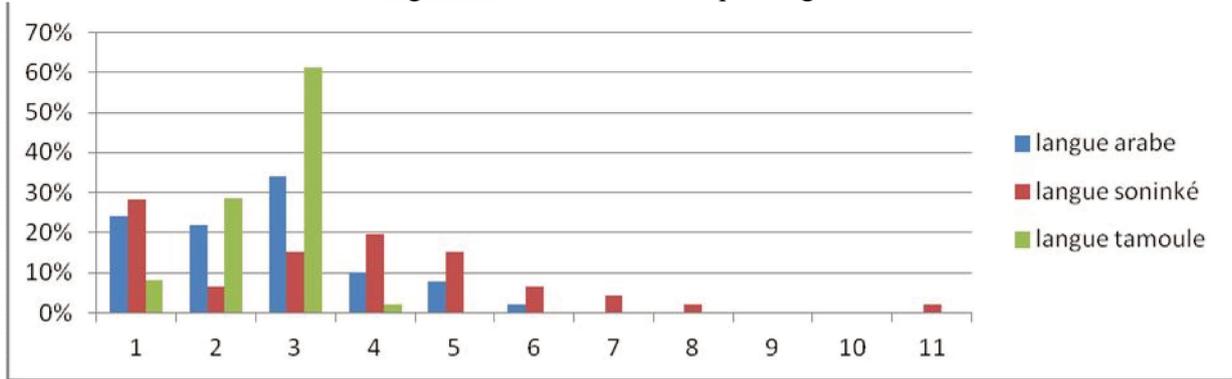


Figure 9 : Taille des fratries par langue



La distribution des tailles de fratrie est contrastée selon les langues. Le groupe de langue soninké présente le plus de dispersion avec des fratries allant d'un à onze enfants. Pour le soninké, les fratries les plus représentées sont celles avec un enfant unique (28 % de la cohorte de 36 familles), suivies de celles de quatre enfants (20 % de l'effectif). Les familles de langue tamoule sont très majoritairement constituées de trois enfants et les familles de langue arabe se répartissent entre les fratries uniques (24 %), fratrie de deux (22 %) et de trois enfants (34 %) qui restent les plus représentées comme dans le groupe tamoul. Dans les deux études précédemment citées, la taille croissante de la fratrie est associée à une plus grande vulnérabilité des enfants à l'école qu'ils soient migrants ou pas (Vallet et Caillé, 1996 ; Desrosiers et Tétreault, 2012).

5.5. Rang dans la fratrie

Les aînés sont très largement représentés dans notre étude, et ce, quelle que soit la langue considérée. On considère que la place d'aîné est celle qui permet le mieux la transmission de la langue familiale. Ce facteur pourra être testé dans l'analyse multivariée des parcours en fonction des variables explicatives, mais ne sera présenté dans cette thèse.

Figure 10 : Rang dans la fratrie

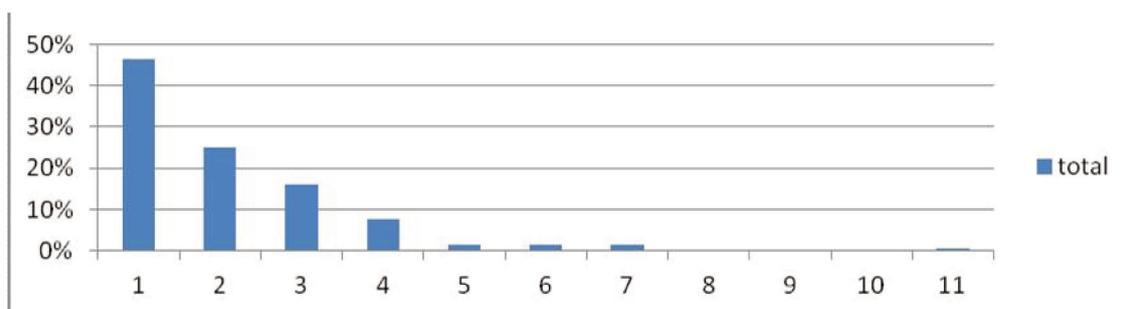
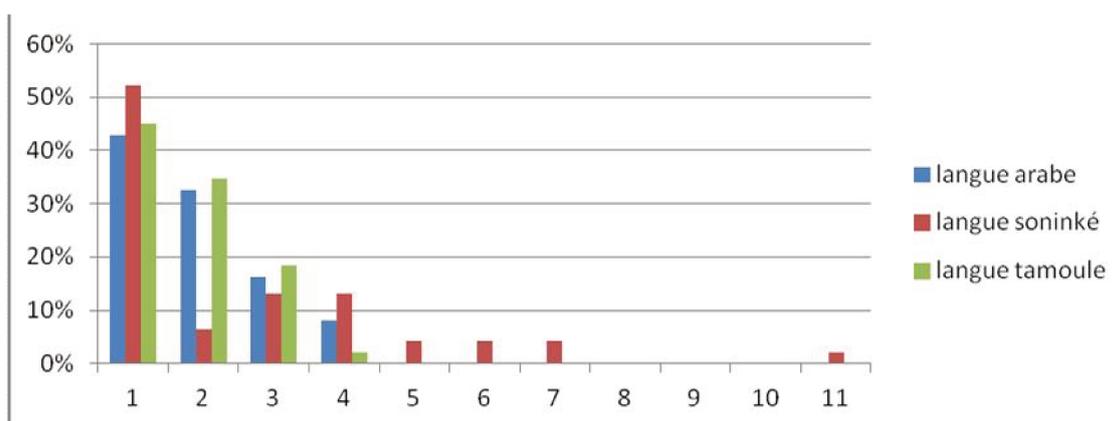


Figure 11 : Rang dans la fratrie par langue



6. DESCRIPTION DE LA COHORTE DANS LES PAYS D'ORIGINE PAR L'AGE ET LE SEXE

Les tableaux suivants décrivent la répartition en fonction du sexe et de l'âge des enfants en fonction des langues.

Tableau 3 : Distribution du sexe en fonction des langues

Langue	Arabe	Tamoul	Soninké	Total
Filles	19	9	17	45
Garçons	33	13	8	54
Total	52	22	25	99

Les garçons sont surreprésentés dans le groupe de langue arabe, les filles dans le groupe de langue soninké.

Tableau 4 : Distribution des classes d'âge en fonction des langues et du sexe

langues	tamoul			soninké			arabe			Total par sexe		Total par classe d'âge
	filles	garçon	total	filles	garçon	total	filles	garçon	total	filles	garçons	
Sexe→ Classe d'âge↓												
Classe 4 ans : entre 3 ans 7 mois et 4 ans 6 mois	0	0	0	4	0	4	1	1	2	5	1	6
Classe 5 ans : entre 4 ans 7 mois et 5 ans 6 mois	0	0	0	6	8	14	7	16	23	13	24	37
Classe 6 ans : entre 5 ans 7 mois et 6 ans 6 mois	9	13	22	7	0	7	11	16	27	27	29	56
Total	9	13	22	17	8	25	19	33	52	45	54	99

II. VALIDATION DE L'ELAL D'AVICENNE

Les données utilisées pour la validation de l'outil résultent de l'addition de la cohorte française et de la cohorte dans les autres pays. Le nombre total de protocoles est de 244 (dont 17 protocoles sans récits). Sur cette cohorte, 99 ELAL sont recueillis en situation de dominance de la langue étudiée et 145 en situation de langue minoritaire.

Par la validation de l'ELAL d'Avicenne, nous cherchons à savoir si les enfants ont construit des compétences dites minimales car nécessaires pour utiliser leur langue familiale et précoces dans la mesure où les concepts ciblés sont acquis relativement tôt (entre quatre et six ans). Les deux questions qui sous-tendent les procédures statistiques de validation sont de savoir ce que mesure l'instrument étudié (quels concepts ?) et si la mesure produite par l'outil est de qualité, c'est-à-dire si elle est de précision et de fidélité suffisantes. La précision est liée à l'erreur de mesure qui peut provenir de fluctuations temporelles (fidélité test-re-test), de divergences d'évaluation (fidélité inter-juge), de fluctuation de l'échantillonnage (Falissard, 2008). Nous nous situons dans la théorie classique des tests et le modèle adopté est le modèle d'univers d'items. « Le modèle de mesure permet de passer du dispositif de réponse (case à cocher, échelle visuelle analogique) à une valeur numérique » (ibid, p. 68). Il permet de transformer les réponses aux items en un score final qui représente la mesure. Le modèle que nous avons choisi consiste dans la somme des réponses à chaque item.

La démarche de validation vise donc à vérifier la qualité des items, à étudier la structure dimensionnelle de l'outil et sa précision. L'étude de la relation des items entre eux permet de déterminer s'ils explorent un seul et même concept : dans ce cas on parle d'outil unidimensionnel.

Pour pouvoir réaliser les calculs statistiques (unidimensionnalité, α de Cronbach, indice de corrélation intra-classe), le nombre de sujets nécessaire se situe entre 50 et 60 sujets par dimension du test. La cohorte qui a permis la validation psychométrique est composée de 244 sujets, ce qui donne suffisamment de puissance pour la réalisation des tests.

1. VALIDITE DE L'ELAL D'AVICENNE

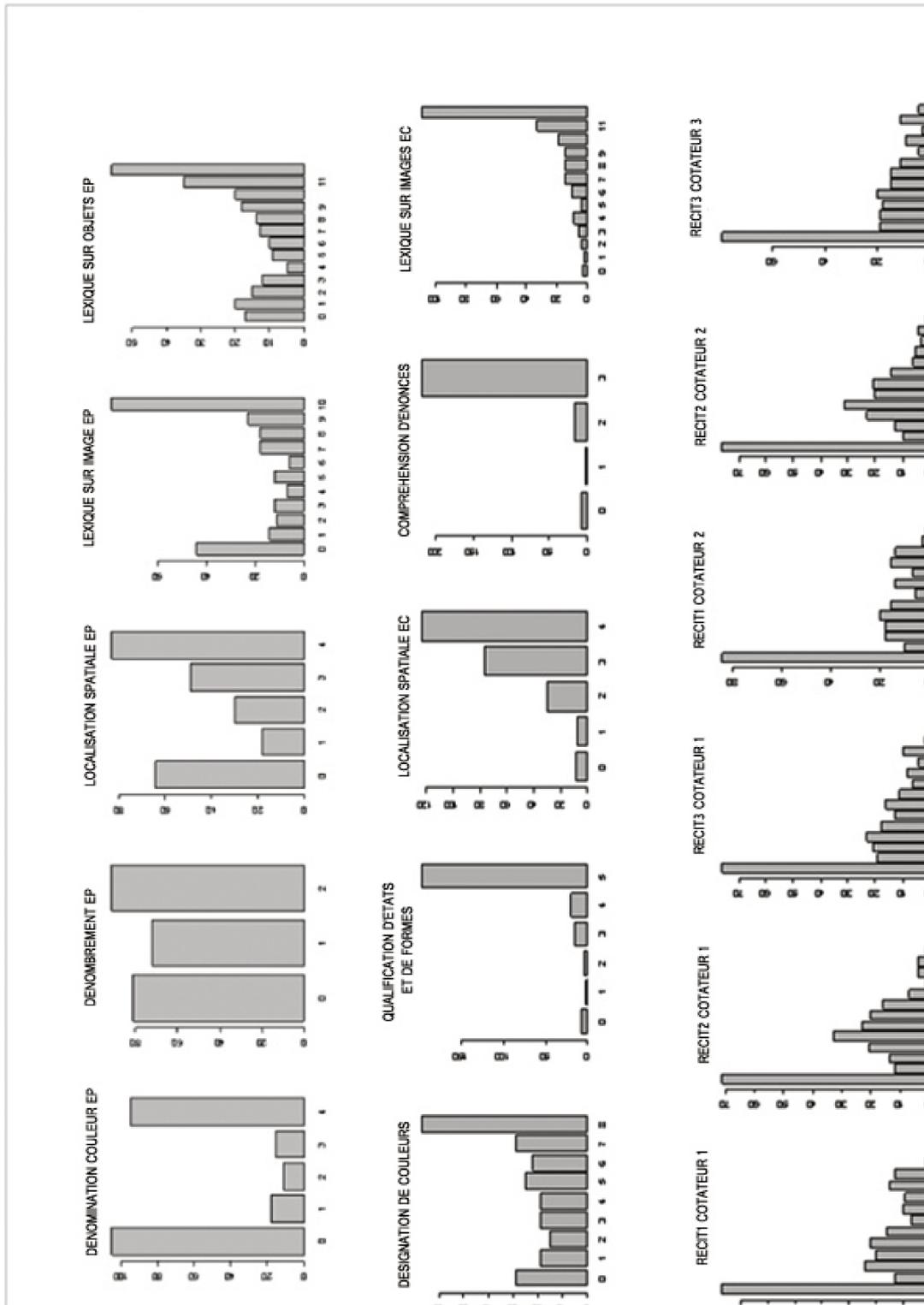
1.1. *Qualité des items*

Les résultats obtenus aux différentes sous-échelles permettent de savoir si celles-ci ont été bien construites, c'est-à-dire qu'elles conduisent à des réponses discriminantes et informatives. Pour ce faire, elles doivent avoir un taux de non-réponse limité et ne doivent présenter ni d'effet plancher, ni d'effet plafond. Enfin, elles ne doivent pas être redondantes (Falissard, 2008).

Les non-réponses correspondent aux données manquantes. L'enfant ne répond pas à la question parce qu'elle le dérange ou qu'elle ne s'applique pas à lui (Falissard, 2008). Le fait que l'enfant ne connaisse pas la réponse n'en fait pas une non-réponse.

L'effet plancher signifie que le score le plus faible constitue la réponse la plus fréquente. Si le score minimal est le plus fréquent parmi les scores possibles, cela laisse penser que la question est trop difficile. L'effet plafond décrit la situation où la valeur la plus haute constitue la réponse la plus fréquente. Si le score le plus fréquent est le score maximal, cela laisse penser que les items sont trop faciles pour la population étudiée. Lorsqu'il y a un effet plafond ou un effet plancher, la variabilité des réponses est limitée, ce qui rend l'item ou la sous-échelle peu informatifs, soit parce qu'ils sont trop faciles, soit trop difficiles pour la population ciblée.

Figure 12 : Les résultats par sous-échelle



Les diagrammes ci-dessus décrivent les résultats pour chacune des sous-échelles de l'ELAL. Les résultats portent sur l'ensemble de la population composée d'enfants dont la langue maternelle est dominante ou minoritaire. Cela explique le nombre important des scores dans

les extrêmes hauts et bas. Les extrêmes hauts correspondent aux enfants vus dans les pays d'origine et les scores bas correspondent aux enfants vus en France.

Dans le cas de l'ELAL, la validation transculturelle dans des pays où les enfants sont natifs des langues étudiées (et donc très compétents) nous a permis de vérifier que tous les items pouvaient s'appliquer et qu'ils ne produisaient pas une incompréhension susceptible d'entraîner une non-réponse. De fait, nous n'avons pas eu de données manquantes lors de la validation dans les pays d'origine.

Deux épreuves présentent un effet plafond, c'est-à-dire que la grande majorité des enfants ont tous les points à l'épreuve, cela en fait donc des épreuves faciles. Il s'agit de deux épreuves de compréhension : qualifications d'états et de formes et compréhension d'énoncés.

Pour la qualification d'état et de formes, les enfants ont le choix entre deux réponses. Si l'enfant répond au hasard, il a une chance sur deux d'avoir la bonne réponse. Un aménagement de cette épreuve consiste à présenter à l'enfant l'ensemble des images testées en même temps, ce qui aurait l'effet de limiter la possibilité d'une bonne réponse due au hasard.

La compréhension d'énoncés est une épreuve facile et l'échec à cette épreuve signe l'absence de compétences très minimales en compréhension dans la langue maternelle. L'évaluation d'une langue minoritaire est parfois source de gêne. Les enfants peuvent rencontrer des difficultés à mobiliser leurs connaissances parce qu'ils se trouvent dans un contexte linguistique et pragmatique très différent de celui où ils parlent habituellement leur langue maternelle. Ainsi, cette épreuve de compréhension d'énoncés, qui renvoie les enfants à une expérience de réussite, est un atout dans le déroulé de l'évaluation, d'autant qu'elle est proposée après des épreuves plus difficiles (dénomination, désignation de couleurs et dénombrement). Si l'on souhaite aménager cette épreuve de compréhension d'énoncés pour des enfants plus âgés ou des enfants qui répondent aisément, on peut leur proposer d'autres items de compréhension morphosyntaxique plus complexes. Ces aménagements éventuels seront évalués qualitativement puisqu'ils n'entrent pas en compte dans le calcul du score.

Ainsi, dans le cas d'un outil qui explore les compétences langagières dans une perspective développementale, les effets plancher et plafond ne justifient pas nécessairement de supprimer l'échelle.

Si pour une population jeune, la sous-échelle est trop difficile, cela peut la rendre plus discriminante pour une population plus âgée qui aura acquis d'autres compétences. Pour ce qui est d'une épreuve facile (effet plafond), l'échec fait considérer que la langue maternelle n'a pas été investie.

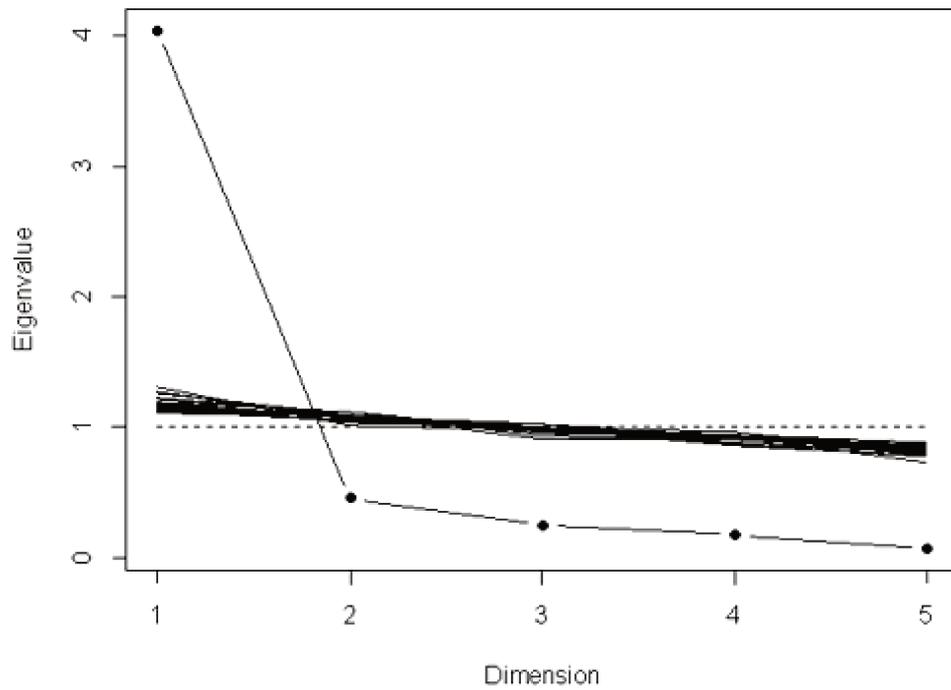
1.2. Unidimensionnalité de l'outil

Vérifier l'unidimensionnalité des échelles de l'ELAL consiste à vérifier que l'ensemble des épreuves regroupées en échelles n'évalue qu'une seule dimension : la production de mots et la compréhension de mots ou d'énoncés d'une langue. La qualité d'unidimensionnalité rend l'outil facile à interpréter dans la mesure où il n'évalue qu'une seule dimension.

Pour vérifier si l'outil est unidimensionnel, nous avons recours à la construction des diagrammes des valeurs propres des échelles de l'ELAL. Le diagramme des valeurs propres est la représentation graphique des valeurs propres des différentes sous-échelles constituant chacune des échelles testées de l'ELAL. Cette représentation graphique relève d'une analyse en composante principale. Si la valeur propre de la première sous-échelle est très supérieure aux autres, les différents points seront pratiquement alignés et formeront un ensemble unidimensionnel.

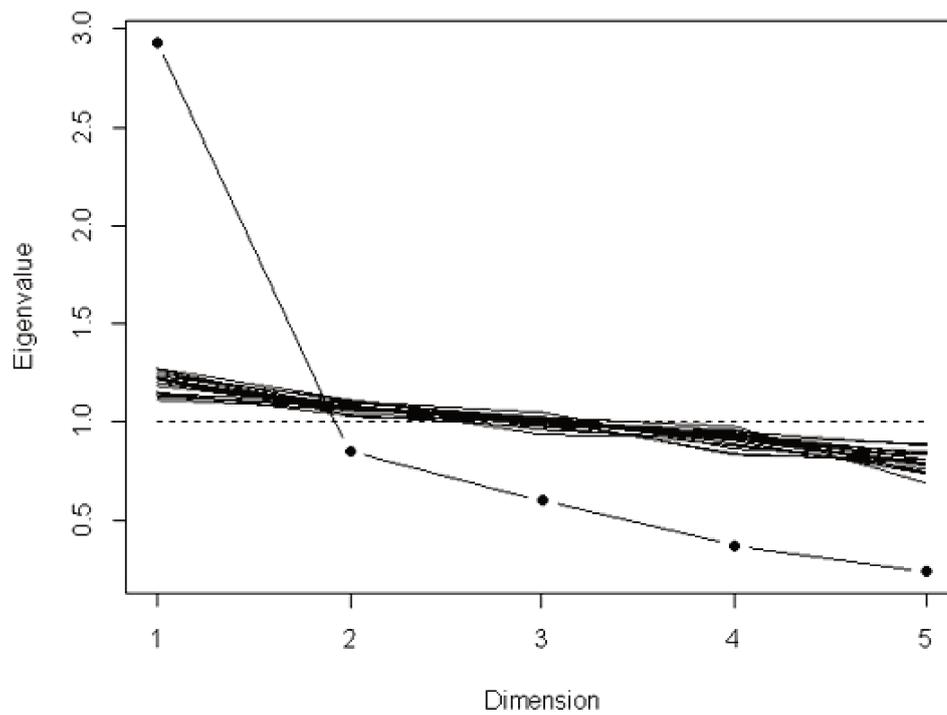
Les diagrammes des valeurs propres des échelles de production de mots et de compréhension de mots et d'énoncés sont reproduits ci-dessous.

Figure 13 : Diagramme des valeurs propres de l'échelle de production de mots



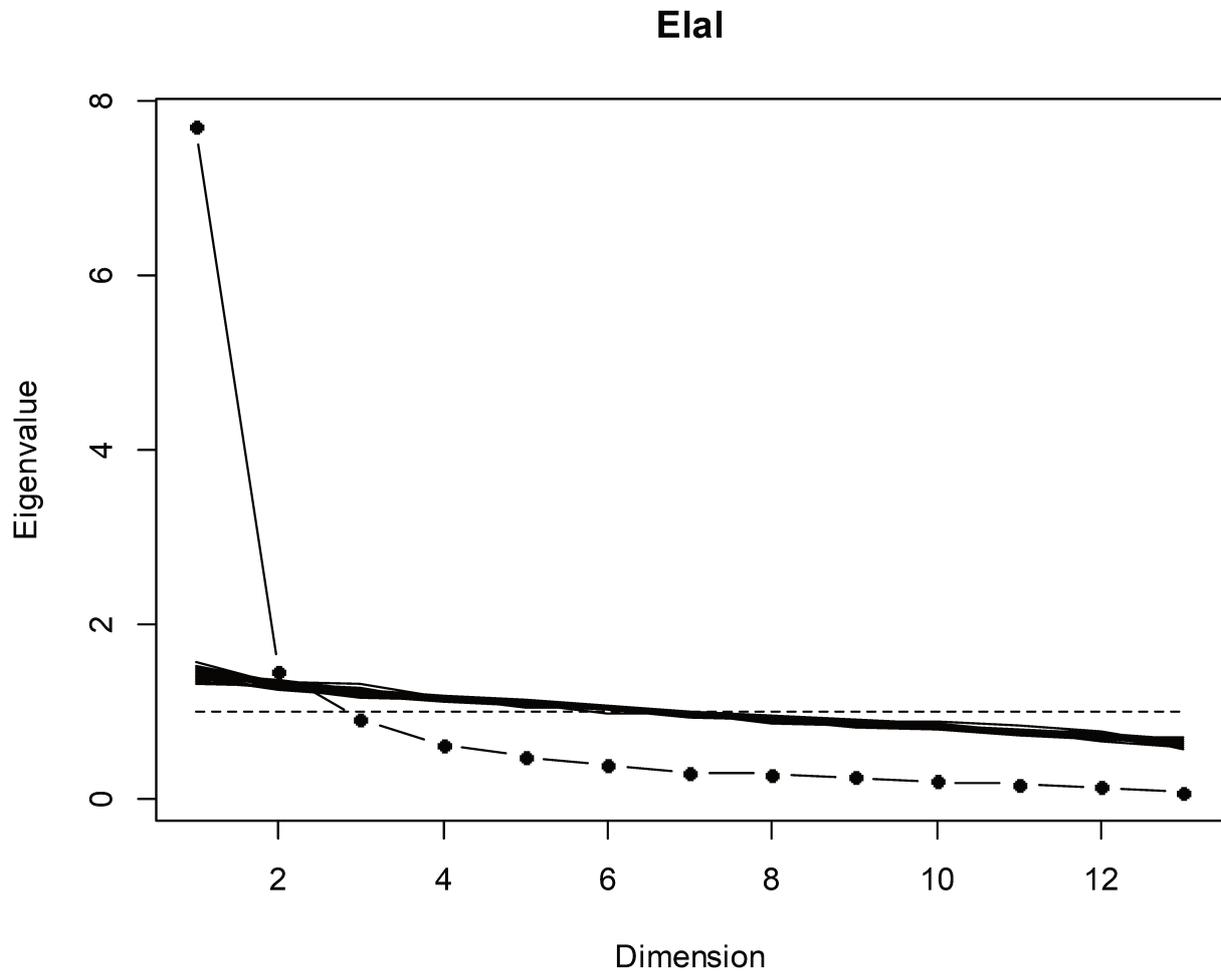
La courbe montre une bonne unidimensionnalité des items de production de mots.

Figure 14 : Diagramme des valeurs propres de l'échelle de compréhension de mots et d'énoncés



La courbe des valeurs propres montre une bonne unidimensionnalité des items de compréhension de mots et d'énoncés.

Figure 15 : Diagramme des valeurs propres de l'ELAL D'Avicenne



Le diagramme des valeurs propres de l'ELAL montre une dimension prédominante et une seconde dimension qui apparaît à minima.

1.3. Analyse factorielle

L'analyse factorielle à deux facteurs permet de déterminer comment se regroupent les items dans les deux dimensions qui émergent.

Tableau 5 : Analyse factorielle à deux facteurs

ÉPREUVES	Facteur 1	Facteur 2
DÉNOMINATION DE COULEURS_EP	0.840	0.155
DÉNOMBREMENT_EP	0.688	0.269
LOCALISATION SPATIALE_EP	0.822	0.321
LEXIQUE SUR IMAGE_EP	0.894	0.313
LEXIQUE SUR OBJETS_EP	0.891	0.353
DÉSIGNATION DE COULEURS_EC	0.754	0.306
QUALIFICATION D'ETATS ET DE FORMES_EC	0.275	0.793
LOCALISATION SPATIALE_EC	0.187	0.551
COMPRÉHENSION D'ÉNONCÉS_EC	0.130	0.634
LEXIQUE SUR IMAGE_EC	0.581	0.654
RÉCIT 1_EPR	0.710	0.225
RÉCIT 2_EPR	0.709	0.257
RÉCIT3_EPR	0.647	0.211

EP : épreuves de production de mots
 EC : épreuves de compréhension de mots et d'énoncés
 EPR : épreuves de production de récits

Si l'on procède à une analyse factorielle à deux facteurs, on perçoit que tous les épreuves de production y compris les récits sont corrélées au facteur 1 (les coefficients élevés sont concentrés sur le facteur 1). De même, presque toutes les épreuves de compréhension se regroupent sur le facteur 2. Seule la désignation de couleurs qui est une épreuve de compréhension est corrélée au facteur 1. Ces résultats montrent que la structure dimensionnelle de l'instrument est quasiment superposable aux sous-échelles qui avaient été déterminées a priori lors de la construction de l'outil.

2. FIDÉLITÉ DE L'ELAL D'AVICENNE

2.1. *Étude de la consistance interne de chaque dimension de l'ELAL d'Avicenne*

Nous avons utilisé le coefficient α de Cronbach pour les dimensions de production de mots, compréhension de mots et d'énoncés, et sur l'ensemble de l'outil. Ce coefficient reflète la consistance interne d'une dimension et indique à quel point les items d'un test sont homogènes et mesurent la même dimension. Lorsque que le α est proche de un, cela signifie que la cohérence entre les questions est parfaite.

- Dimension de la production de mots

α de Cronbach = 0.8765839

Bonne consistance interne des items de production.

- Dimension de la compréhension de mots et d'énoncés

α de Cronbach = 0.7343145

Bonne consistance interne des items de compréhension.

- ELAL d'Avicenne dans son ensemble

α de Cronbach = 0.9248117

Bonne consistance interne de l'ELAL d'Avicenne.

Un α de Cronbach à 0.92 est de très bon aloi pour l'usage d'un outil en clinique puisque dans ce cas on espère que le score soit le plus proche de un.

2.2. *Fidélité inter-juge*

La fidélité inter-juge est évaluée à partir des cotations des récits. L'épreuve de récits a fait l'objet d'une double cotation à l'issue d'un travail en groupe pour affiner la grille et la rendre plus précise. Nous avons calculé les indices de corrélations intra-classes comme c'est l'usage dans l'étude de la fidélité inter-juge.

Corrélation inter-juge pour le récit 1

$icc(elal[,c(r1[1],r2[1])])= 0.9132206$

Corrélation inter-juge pour le récit 2

$icc(elal[,c(r1[2],r2[2])]) = 0.8945733$

Corrélation inter-juge pour le récit 3

$icc(elal[,c(r1[3],r2[3])])=0.9293817$

Très bon accord inter-juge des récits 1, 2 et 3.

La validation de l'ELAL confirme l'unidimensionnalité des échelles de production de mots, de compréhension de mots et d'énoncés, et rend compte d'une bonne fidélité entre différents juges au niveau des récits.

Nous avons décidé de ne pas étudier la fidélité test-re-test qui est difficilement applicable dans le cas d'un outil développemental. Si l'on répète le test de manière rapprochée, outre le fait que cette procédure est très lourde, l'effet d'apprentissage peut entraîner un avantage pour le deuxième examinateur. Si on diffère la passation, un score amélioré ou minoré ne peut être uniquement imputé à la cotation dans la mesure où les compétences progressent (processus développemental) ou régressent (du fait d'une moindre exposition, par exemple, à distance des vacances dans le pays d'origine des parents). De ce fait, la validité test-re-test ne nous semble pas pertinente.

3. REPRÉSENTATION SPATIALE DES MATRICES DE CORRÉLATION

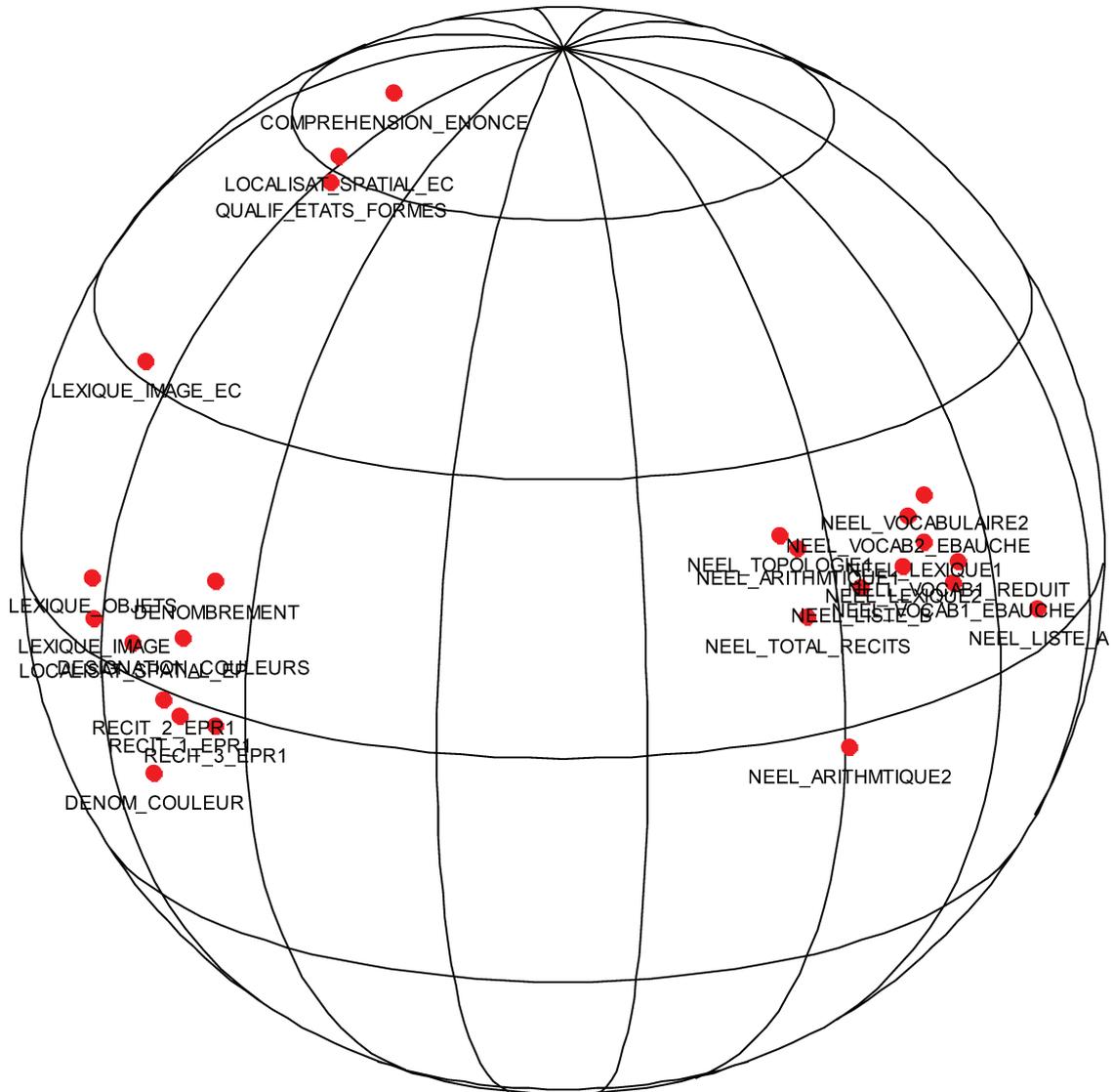
Cette représentation des corrélations entre les épreuves a été réalisée sur les 145 dossiers recueillis en France pour lesquels nous disposons de l'ELAL et de la N-EEL.

Cette représentation spatiale résume les corrélations entre les sous-dimensions de l'ELAL et les sous-dimensions de la N-EEL. Elle montre les deux dimensions de l'ELAL mise à jour par l'analyse factorielle. Toutes les sous-échelles de production de l'ELAL sont fortement corrélées entre elles, il en est de même pour les échelles de la N-EEL (outil validé depuis de

nombreuses années). En revanche, les sous-échelles de l'ELAL et la NEEL ne sont pas corrélées entre elles. L'évaluation ayant été conduite dans des langues différentes pour chacun des outils, on ne peut exclure que cela puisse expliquer l'absence de corrélation (à moins d'étudier les corrélations pour le français). Néanmoins, l'hypothèse la plus vraisemblable est celle d'une différence structurelle des outils qui existe indépendamment des langues.

Il serait intéressant de proposer (dans le cadre d'une autre recherche) l'ELAL d'Avicenne en français associé à la N-EEL, à des enfants francophones. Cette démarche aurait l'intérêt de voir si l'ELAL peut être utile dans un objectif de dépistage en français-langue maternelle compte tenu du temps court d'administration. Dans ce cas, cela contribuerait à la validité prédictive de l'outil dans la mesure où il est comparé à un outil de référence en français.

Figure 16 : Corrélations entre sous-dimensions ELAL et sous-dimensions N-EEL



4. VALIDATION EXTERNE

Dans le cours de l'entretien avec les parents, nous leur demandons s'ils considèrent leur enfant comme bilingue sans donner une définition précise de ce terme.

Nous avons voulu savoir s'il existait une corrélation entre les réponses du parent interrogé et le score global obtenu à l'ELAL. Nous avons ainsi comparé les moyennes des scores obtenus à l'ELAL et à la N-EEL selon que les parents déclaraient leur enfant bilingue ou pas. Nous avons réalisé une analyse sur les 145 dossiers recueillis. Sur cette cohorte, nous comptons 28

données manquantes concernant la variable bilingue (oui/non). Ces données manquantes correspondent majoritairement à l'absence d'entretien avec les parents (25/28).

Les caractéristiques des variables N-EEL et ELAL sont détaillées si après.

Étude de la variable N-EEL : distribution et similitude des variances dans les deux groupes

Tableau 6 : Caractéristiques de la cohorte du point de vue de la N-EEL

Score minimal	1 ^{er} quart	Médiane	Moyenne	3 ^{ème} quart	Score maximal	Données manquantes
57	138.0	171.0	163.7	193.5	236.0	2

Figure 17 : Histogramme de la N-EEL

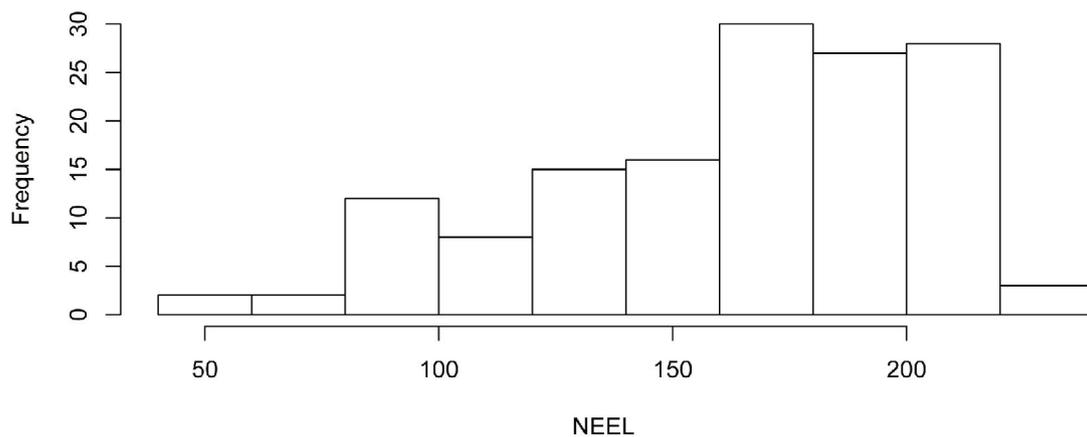


Tableau 7 : Distribution de la N-EEL lorsque les mères déclarent leur enfant comme non bilingue

Score minimal	1 ^{er} quart	Médiane	Moyenne	3 ^{ème} quart	Score maximal	Données manquantes
79	133.8	175.5	165.5	197.0	221.0	28

L'écart-type de la moyenne du score N-EEL et variable bilingue = NON est égal à 42.84938.

Tableau 8 : Distribution de la N-EEL lorsque les mères déclarent leur enfant comme bilingue

Score minimal	1 ^{er} quart	Médiane	Moyenne	3 ^{ème} quart	Score maximal	Données manquantes
57	137.0	169.0	162.6	192.0	236.0	30

L'écart-type de la moyenne du score N-EEL et variable bilingue = OUI est égal à 40.68093.

Les variances de la moyenne dans les deux groupes sont très proches.

Étude de la variable ELAL : distribution et similitude des variances dans les deux groupes

Tableau 9 : Caractéristiques de la cohorte du point de vue de l'ELAL

Score minimal	1 ^{er} quart	Médiane	Moyenne	3 ^{ème} quart	Score maximal	Données manquantes
1	21	36	39.35	57	94	0

Figure 18 : Histogramme de l'ELAL

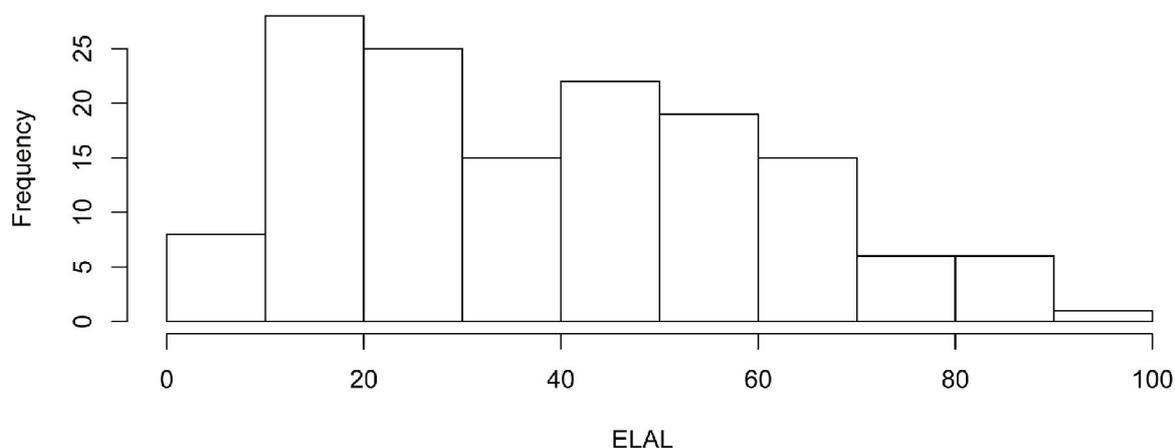


Tableau 10 : Distribution de l'ELAL lorsque les mères déclarent leur enfant comme non bilingue

Score minimal	1 ^{er} quart	Médiane	Moyenne	3 ^{ème} quart	Score maximal	Données manquantes
2	16	25	31.32	45	94	28

L'écart-type de la moyenne du score ELAL et variable bilingue = NON est égal à 21.27459.

Tableau 11 : Distribution de l'ELAL lorsque les mères déclarent leur enfant comme bilingue

Score minimal	1^{er} quart	Médiane	Moyenne	3^{ème} quart	Score maximal	Données manquantes
9.00	26.00	44.00	43.87	60.00	85.00	28

L'écart-type de la moyenne du score ELAL et variable bilingue = OUI est égal à 20.25069.

Dans la mesure où les variances des moyennes sont proches dans les deux groupes, nous pouvons tester l'association score ELAL et score N-EEL avec variable bilingue OUI/NON avec le test t de Student.

Il existe une différence statistiquement significative ($p = 0.01$) entre la moyenne du score à l'ELAL lorsque la mère déclare son enfant bilingue (moyenne = 43.87368) et lorsqu'elle le déclare non bilingue (moyenne = 31.31818).

En ce qui concerne la N-EEL, il n'y a pas de différence significative ($p = 0.7$) entre les moyennes du score N-EEL selon que l'enfant est déclaré bilingue (moyenne = 162.6022) ou pas (moyenne = 165.5455) par sa mère.

On peut ainsi dire que lorsque les mères déclarent leur enfant comme non bilingue, elles le font par rapport à la langue maternelle, les scores de la N-EEL étant comparables dans les deux groupes. La moitié des enfants déclarés comme non bilingues par leur mère ont un score inférieur à 25 et la moyenne des scores correspond au premier seuil de 32/100. Cette observation statistique va dans le sens de l'observation clinique. En effet, les enfants ayant des scores inférieurs à 32/100 ne peuvent utiliser leur langue maternelle de manière fonctionnelle même s'ils possèdent des connaissances isolées. Les mères et l'ELAL ont des évaluations qui vont donc dans le même sens.

Ces résultats vont dans le sens d'une bonne validité de construit de notre outil dont l'objectif est de mettre à jour des connaissances minimales. Les enfants déclarés non bilingues par leurs mères ont en moyenne un score autour de 32 points. Ce profil renvoie à des enfants qui ont des compétences essentiellement ciblées autour de la compréhension de mots et d'énoncés avec peu de production de mots et une production de récits nulle. À noter que la moitié de l'échantillon (bilingue = NON) a un score ELAL inférieur à 25 (médiane) contre une médiane à 44 pour l'autre groupe (bilingue = OUI). Le seuil de 32 points mis à jour par l'analyse rejoint notre appréciation du seuil des enfants ne bénéficiant pas d'une langue maternelle

vraiment opérationnelle. Cela revient à dire que le score de l'ELAL reçoit une validation externe constituée du jugement de la mère. En effet, si l'on observe la cohorte constituée dans les pays où les langues sont majoritaires, aucun des enfants rencontrés n'a un score à l'ELAL inférieur à 32 même parmi la classe d'âge la plus jeune. Cela renforce l'idée que l'ELAL mesure des compétences minimales facilement acquises en milieu majoritaire. Les enfants qui parlent bien leur langue ne peuvent avoir un score inférieur à 32.

Le nombre important de données manquantes (absence de données pour 20 % de la cohorte) entraîne cependant une limite à l'interprétation des résultats ; l'analyse n'est réalisée que sur 117 sujets au mieux. Si l'on compare les moyennes du score ELAL dans la cohorte sans données manquantes (moyenne = 41.51), avec la moyenne de la cohorte « données manquantes », on observe que celle-ci se comporte comme la cohorte bilingue = NON avec une score moyen de 30.32 ($p = 0.01$). Il existe donc un biais dans la non-réponse, les mères n'ayant pas participé à l'entretien de recherche ont des enfants dont les scores ELAL sont bas et proches de ceux des mères ayant déclaré leur enfants comme non bilingues. Cela peut d'ailleurs expliquer en partie le fait qu'elles n'aient pas participé à l'entretien de recherche axé sur la transmission.

Pour la N-EEL, on ne retrouve pas ce biais, il n'y a pas de différence entre les moyennes de scores N-EEL selon que la donnée bilingue = OUI/NON est manquante ou pas.

5. DESCRIPTION DES RESULTATS DANS LES PAYS D'ORIGINE

La cohorte de 99 sujets a contribué à la validation de l'ELAL. Cependant, les données manquantes concernant les récits n'ont pas permis de calculer un score global sur l'ensemble de la cohorte (du fait de 17 protocoles incomplets).

L'analyse porte sur 99 protocoles :

- 52 en arabe : 35 au Maroc, 17 en Algérie ;
- 22 en tamoul du Sri Lanka ;
- 25 en soninké de Mauritanie.

5.1. Distribution des scores de l'ELAL en fonction de l'âge

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les résultats globaux des ELAL en fonction des classes d'âge. La classe 1 correspond à des âges compris entre trois ans et six mois et quatre

ans et six mois, la classe 2 correspond à des âges compris entre quatre ans et sept mois et cinq ans et six mois, enfin la classe 3 correspond à des âges compris entre cinq ans et sept mois et six ans et six mois.

Tableau 12 : Score de l'ELAL en fonction de l'âge

	ELAL≤32			32<ELAL≤64			ELAL>64			Total
	A	T	S	A	T	S	A	T	S	
3 ans ½ -4 ans ½	0	0	0	1	0	2	1	0	2	6
4 ans ½ -5 ans ½	0	0	0	2	0	2	18	0	12	34
5 ans ½ -6 ans ½	0	0	0	0	0	0	13	22	7	42
Total/langue	0	0	0	3	0	4	32	22	21	82
Total	0			7			75			82

Les histogrammes ci-dessous représentent les résultats globaux obtenus lors de cette validation en milieu majoritaire. Le score global peut être décomposé en trois parties (production de mots : 32 points, compréhension de mots et d'énoncés : 32 points et récits : 36 points). Les intervalles qui bornent les sous-échelles (<32, entre 32 et 64 et 64) permettent de rendre compte du degré de compétence des enfants : compréhension stricte, construction progressive d'une production, présence fonctionnelle de la langue avec la capacité à produire un récit. Nous avons ainsi choisi de présenter les résultats dans ces bornes pour faciliter la lecture des diagrammes.

Figure 19 : Répartition des scores ELAL sur la population

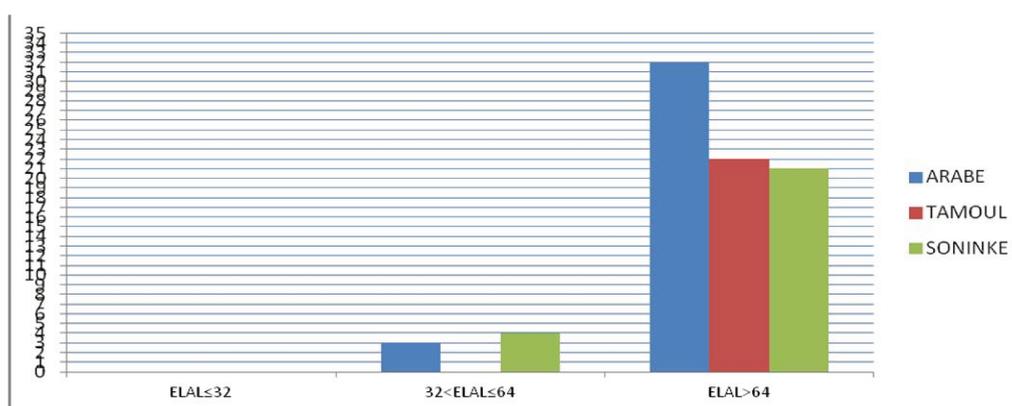


Figure 20 : Répartition des score de l'ELAL pour les enfants âgés de trois ans et demi à quatre ans et demi

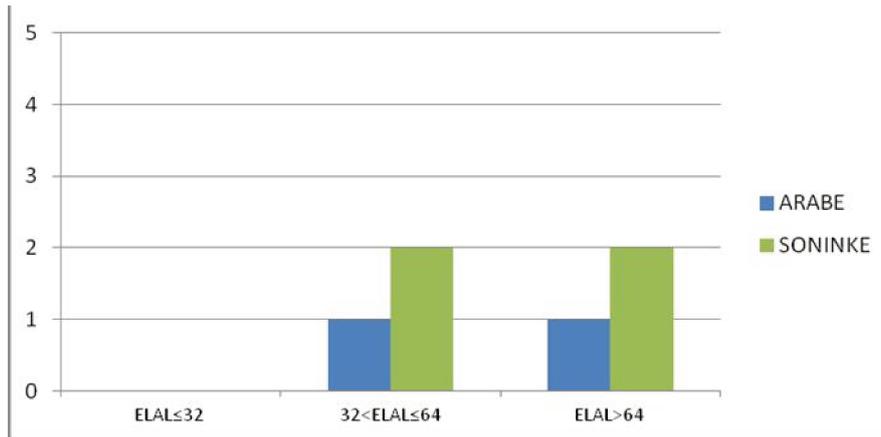


Figure 21 : Répartition des score de l'ELAL pour les enfants âgés de quatre ans et demi à cinq ans et demi

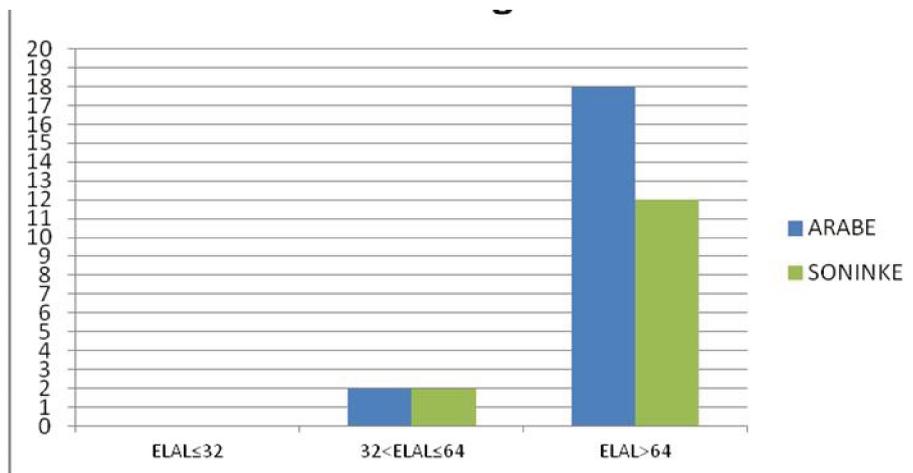
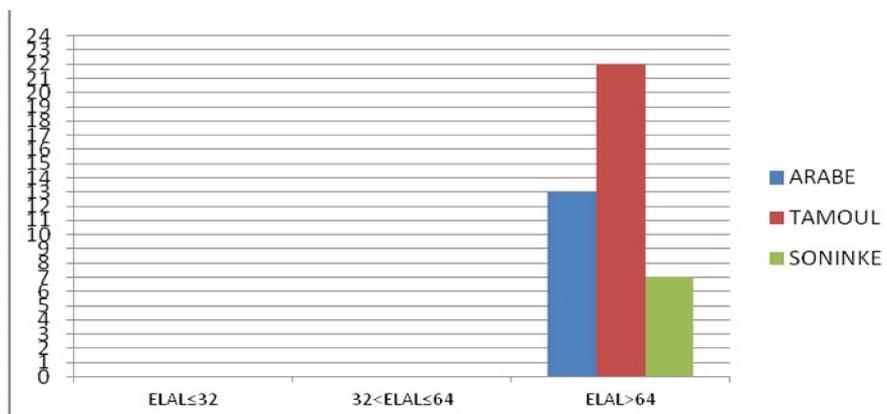


Figure 22 : Répartition des score de l'ELAL pour les enfants âgés de cinq ans et demi à six ans et demi



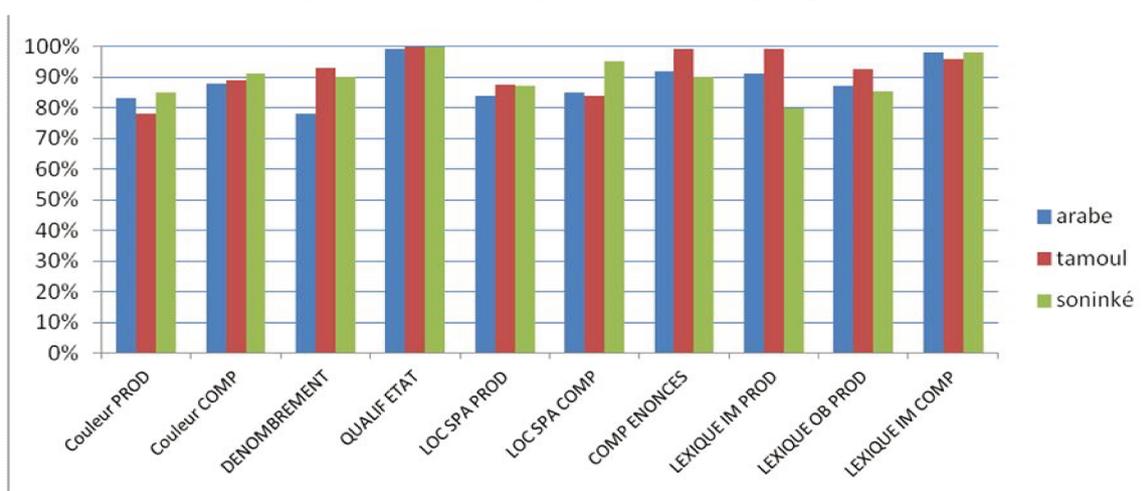
Il est notable de constater que tous les enfants appartenant à la 3^{ème} classe d'âge ont un score global supérieur à 64. Entre quatre ans et demi et cinq et demi, seuls 10 % des enfants ont un score compris entre 32 et 64, 90 % du groupe ayant un score supérieur à 64. Dans le groupe

des enfants les plus jeunes, la moitié des scores globaux sont supérieurs à 64 (effectifs très limités cependant).

5.2. *Pourcentage d'items réussis et saturation*

Le diagramme ci-dessous représente le pourcentage d'items réussis par rapport à l'ensemble des items proposés et cela pour chacune des épreuves. On observe ainsi que les items sont très massivement réussis (avec un maximum de 22 % d'échec) si l'on considère les dix épreuves des sous-échelles de production et de compréhension. Cela nous confirme que les réponses aux items sont accessibles à la plupart des enfants (âgés de trois ans et demi à six ans et demi) évoluant dans un milieu majoritaire pour les langues étudiées et que les notions ciblées sont acquises précocement. Ce résultat renforce la validité de construit de notre outil.

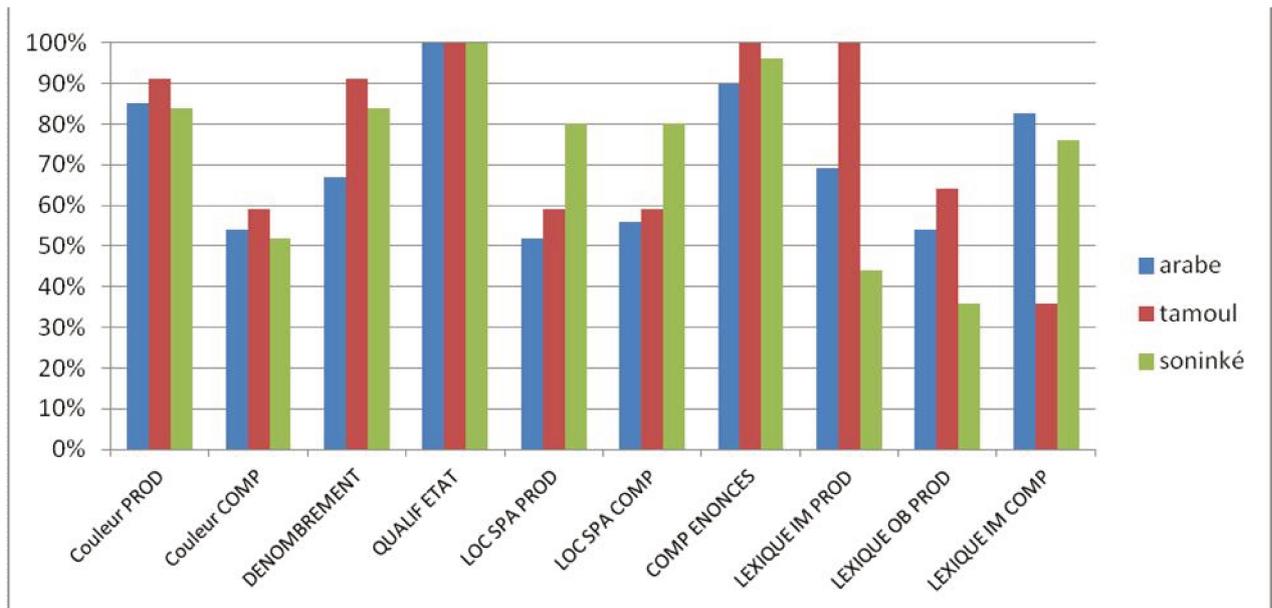
Figure 23 : Pourcentage d'items réussis par épreuve



Le pourcentage de saturation des épreuves en fonction des langues met en évidence plus de contrastes. Il suffit d'échouer à un item de la suite pour ne pas saturer le score à la sous-échelle sauf dans le cas des sous-échelles avec besaces où une chance supplémentaire est donnée à l'enfant en cas d'échec.

La figure ci-dessous représente le pourcentage d'enfants dont les scores sont saturés en fonction des sous-échelles et des langues. Ce résultat montre une certaine valeur discriminante de l'outil même en milieu majoritaire ce qui le rend intéressant dans ces contextes.

Figure 24 : Pourcentage d'enfants saturant les épreuves



5.3. Description des résultats par sous-échelles

5.3.1. Production de couleurs : pourcentage d'erreur en fonction des items par langue

Couleur/Langue	Arabe	Tamoul	Soninké	Total
Rouge	3/52	5/22	2/25	10/99
Jaune	5/52	0/22	3/25	8/99
Bleu	13/52	1/22	2/25	16/99
Noir	5/52	9/22	2/25	16/99
Vert : besace	5/15	2/13	4/5	11/33
Orange : besace	10/15	9/13	4/5	23/33
% d'items échoués	41/238 17 %	26/114 23 %	17/110 15 %	
% de saturation de l'épreuve : 4 +pts de besace = 4/4	44/52 85 %	20/22 91 %	21/25 84 %	
Gradient des couleurs réussies	Rouge Jaune-Vert-Noir Orange Bleu	Jaune Bleu Vert Rouge Noir-Orange	Rouge-Bleu-Noir Jaune Vert Orange	Jaune Rouge Vert Bleu-Noir Orange

5.3.2. Compréhension : désignation de couleurs

Couleur/langue	Arabe	Tamoul	Soninké	Total
Rouge	7/52	5/22	0/25	12/99
Bleu	8/52	1/22	0/25	9/99
Vert	6/52	1/22	2/25	9/99
Noir	2/52	4/22	0/25	6/99
Orange	12/52	3/22	11/25	26/99
Jaune	6/52	0/22	0/25	6/99
Blanc	5/52	0/22	0/25	5/99
Marron	5/52	5/22	5/25	15/99
% d'items échoués	51/416 12.2 %	19/176 10.8 %	18/200 9 %	88/792 11.1 %
% de saturation à l'épreuve : 8/8	28/52 54 %	13/22 59 %	13/25 52 %	54/99 55 %

Commentaires : Plusieurs enfants sont capables de dénommer le « rouge » et le « jaune », mais ne parviennent pas à le désigner. En fait, ce résultat est étonnant dans la mesure où la compréhension des couleurs est acquise avec la dénomination. Si l'on reprend les réponses des enfants, on peut expliquer ce résultat par un biais lié au matériel. Plusieurs enfants ont désigné l'« orange » à la place du « rouge ». Pour la couleur jaune, l'enfant qui a pu dénommer, mais pas désigner toutes les couleurs n'a pas encore bien stabilisé le lexique des couleurs. Selon l'ordre de passation (si l'on propose la compréhension avant la production des couleurs (ce qui a été le cas pour certains protocoles), l'enfant a le temps d'entrer dans la tâche et peut mieux réussir certains items de production.

5.3.3. Production : dénombrement

Langue	Arabe	Tamoul	Soninké	Total
5 lapins	5/52	2/22	3/25	10/99
12 oiseaux	17/52	1/22	2/25	20/99
% d'items échoués	22/104 22 %	3/44 7 %	5/50 10 %	30/198 15 %
% de saturation à l'épreuve	35/52 67 %	20/22 91 %	21/25 84 %	76/99 77 %

Commentaires : À côté des enfants n'ayant pas pu dénombrer, certains ont été gênés par le dessin de la planche. Du fait de la proximité des animaux à dénombrer, ils ont fait des erreurs qui ont pénalisé les scores. Le pourcentage de saturation de l'épreuve chez les natifs de

l'arabe est moins important que dans les deux autres groupes. Il est cependant difficile de les comparer strictement du fait de la répartition différente dans les trois classes d'âge. Ainsi, par exemple, les enfants tamouls appartiennent tous à la troisième classe d'âge supérieure à cinq ans et demi. On peut penser que l'activité de dénombrement est sollicitée plus ou moins précocement selon les contextes culturels sans doute en lien avec les contenus scolaires et les pratiques familiales.

5.3.4. Compréhension : qualification d'états et de formes

Langue	Arabe	Tamoul	Soninké	Total
Grand	0	0	0	0
Petit	0	0	0	0
Vide	0	0	0	0
Sale	0	0	0	0
Mouillé	1	0	1	2
Ouvert	0	0	0	0
% d'items échoués	1 %	0 %	0 %	1 %
% de saturation à l'épreuve 4/4 (+/- besace)	100 %	100 %	100 %	100 %

Commentaires : Aucune erreur n'a été relevée dans cette épreuve avec un taux de saturation de 100 % quels que soient la langue et l'âge. Cette épreuve se révèle facile quelle que soit le contexte.

5.3.5. Production : localisation spatiale

Langue	Arabe	Tamoul	Soninké	Total
Sur	5/52	5/22	1/25	12/99
Sous-dessous	5/52	1/22	2/25	9/99
À côté	23/52	1/22	2/25	9/99
Dans	1/52	4/22	1/25	6/99
% d'items échoués/nb total d'items	34/208 16 %	11/88 12.5 %	6/100 6 %	51/396 13 %
% de saturation à l'épreuve : 4/4	27/52 52 %	13/22 59 %	20/25 80 %	60/99 61 %

5.3.6. Compréhension : localisation spatiale

Langue	Arabe	Tamoul	Soninké	Total
Dans	4/52	3/22	1/25	8/99
Sous-dessous	5/52	4/22	0/25	9/99
Sur	2/52	0/22	0/25	2/99
À côté	20/52	7/22	4/25	31/99
% d'items échoués/nb total d'items	31/208 15 %	14/88 16 %	5/100 5 %	50/396 13 %
% de saturation à l'épreuve : 4/4	29/52 56 %	13/22 59 %	20/25 80 %	62/99 63 %

Commentaires : La localisation spatiale a donné lieu à un taux de saturation élevé en soninké avec un pourcentage élevé de réussite aux items. En revanche, les taux sont nettement inférieurs pour l'arabe et le tamoul, entre 52 et 60 %.

Dans cette épreuve de production, les enfants de langue arabe ont eu des difficultés à dénommer « à côté », les autres items étant mieux réussis (4 à 10 % d'échec pour « dans » « sous » et « sur »). En tamoul, la localisation spatiale « à côté » a entraîné plus d'erreurs que les autres localisations, et ce, malgré l'âge plus élevé des enfants. Cela peut renvoyer à la question du rythme propre d'acquisition des notions de topologie dans ces deux langues. En arabe, il y a plusieurs manières de nommer « à côté ». Au Maroc, on utilise le plus souvent « hda », mais on peut également avoir recours à « goudem » qui signifie à la fois « à côté » et « devant » (cet usage est fréquent à la frontière avec l'Algérie où l'on utilise plus volontiers « goudem »). Dans ce cas, c'est le contexte qui donne le sens à la préposition spatiale. On peut également qualifier la proximité en prenant comme référence le corps avec « bejemb » qui fait référence au côté droit ou gauche du corps. Lorsqu'il a plusieurs façons de nommer un concept, l'acquisition en est ralentie. Les enfants marocains ont fait ainsi de nombreuses propositions : « Mour » : derrière, « mra » : avec, « fi jemb » : dans le côté (qui est normalement utilisé dans une référence à un corps, « grib » près de, « bara » : dehors, « m'jit a' » : du côté de. Nous percevons ainsi comment les enfants tâtonnent pour définir leur perception, mais que la dénomination n'est pas stabilisée.

Lors de l'épreuve de compréhension, nous observons des erreurs pour des items mieux réussis lors de l'épreuve de production. Cela peut renvoyer à une difficulté liée au matériel avec des dessins difficiles à interpréter, notamment par rapport à la perspective. En outre, certaines

erreurs peuvent être liées à des aspects propres aux langues. Au Maroc, par exemple, si l'enfant ne connaît pas « hda », il ne pourra pas désigner l'image correctement. Si l'on utilise alors « goudem », il peut montrer l'image qui représente « devant ». La réponse est alors correcte du point de vue de la langue, mais n'est pas celle attendue. Dans ce cas, il faudrait demander à l'enfant toutes les images qui répondent à « goudem ».

5.3.7. Compréhension d'énoncés à thème et prédicat

Langue	Arabe	Tamoul	Soninké	Total
La fille pleure	10/52	0/22	2/25	12/99
Le garçon dort	4/52	0/22	0/25	9/99
La fille mange	2/52	1/22	8/25	9/99
Le garçon s'habille	1/52	0/22	0/25	6/99
% d'items échoués/nb total d'items	17/208 8 %	1/88 1 %	10/100 10 %	28/396 7 %
% de saturation à l'épreuve : 4/4	47/52 90 %	22/22 100 %	24/25 96 %	93/99 94 %

Commentaires : Cette épreuve très largement réussie met là aussi en question le matériel et l'interprétation qui en est faite avec influence d'éléments culturels qui viennent orienter les réponses.

Plusieurs observations ont été faites concernant les planches de cette épreuve. Pour l'item « La fille mange », Hawa Camara (2014) a proposé l'hypothèse d'un conflit cognitif lié à un élément culturel qui a empêché certains enfants de désigner la bonne image même s'ils avaient très bien compris la consigne. En effet, chez les Soninké, il n'est culturellement pas adéquat de manger debout, or c'est ainsi qu'est représentée la petite fille qui mange son cornet de frites.

Pour les passations au Maroc, nous avons constaté qu'à la consigne « le fille pleure », les enfants désignaient la petite fille portant une poupée, ce qui nous a fait associer à une attitude de maternage d'une mère avec son bébé. Cette image constitue donc un distracteur pour les enfants marocains alors qu'elle ne l'a pas été pour les autres. Enfin, pour la consigne « Le garçon dort », l'image du garçon torse nu allongé à côté de son train a elle aussi fait distraction pour les enfants arabophones. Nous pensons que les enfants ont bien compris les consignes et que ce sont les images qui les ont gênés. Néanmoins, le taux de saturation est très

élevé quelques soient les langues. L'existence d'une besace a contribué à ce taux de réussite élevé en donnant une chance supplémentaire en cas d'échec.

5.3.8. Production : lexique sur images

Langue	Arabe	Tamoul	Soninké	Total
Maison	1/52	0/22	1/25	2/99
Table	0/52	0/22	2/25	2/99
Train	15/52	2/22	15/25	32/99
Collier	10/52	0/22	9/25	19/99
Arbre	0/52	0/22	0/25	0/99
Ciseau	0/52	0/22	5/25	5/99
Feuille	13/52	0/22	6/25	19/99
Bonbon	2/52	0/22	4/25	6/99
Crayon	5/52	0/22	2/25	7/99
Ballon	5/52	0/22	9/25	14/99
Pantalon	0/32	0/2	1/14	1/58
% d'items échoués/nb total d'items	52/552 9 %	2/222 1 %	54/264 20 %	107/1038 10 %
% de saturation à l'épreuve 10/10	36/52 69 %	22/22 100 %	11/25 44 %	59/99 60 %

5.3.9. Production : lexique sur objets

Langue	Arabe	Tamoul	Soninké	Total
Peigne	1/52	0/22	0/25	2/99
Lunettes	2/52	0/22	1/25	2/99
Chaussure	0/52	2/22	0/25	32/99
Verre	0/52	0/22	0/25	19/99
Cuillère	0/52	0/22	0/25	0/99
Poule	6/52	0/22	2/25	5/99
Lapin	9/52	1/22	16/25	19/99
Montre	0/52	4/22	3/25	6/99
Mouton	11/52	8/22	10/25	7/99
Voiture	0/52	0/22	0/25	14/99
Riz	18/52	0/22	8/25	26/99
Maïs	31/52	5/22	5/25	41/99
Assiette	4/39	0/10	3/23	7/72
% d'items échoués/nb total d'items	82/663 12.3 %	20/274 7.3 %	48/323 14.8 %	150/1260 12 %
% de saturation à l'épreuve 10/10	28/52 54 %	14/22 64 %	9/25 36 %	51/99 51 %

Commentaires : Les deux épreuves de lexiques mettent en évidence un meilleur taux de saturation pour les enfants parlant le tamoul qui sont globalement plus âgés que leurs pairs.

Pour l'épreuve sur images, nous observons que quatre mots ont posé problème aux enfants parlant l'arabe et le soninké : le train, le collier, la feuille et le ballon. Nous pouvons émettre l'hypothèse que la représentation de certains items rend leur identification plus difficile (le collier, par exemple, dont la représentation dépend sans doute des cadres culturels, ou le ballon représenté comme un ballon de baudruche). Le train est un item souvent échoué, mais la représentation qui est proposée sur les images est un peu datée (locomotive à charbon). En outre, le train n'est pas un objet familier dans tous les contextes. Au Sri Lanka, au contraire, la ligne de chemin de fer qui traverse le pays occupe une place importante dans la vie des habitants.

Pour ce qui est de l'épreuve de lexique sur objets, nous devons admettre que le manque de qualité de certains objets a pu induire les enfants en erreur. Il est, par exemple, difficile à comprendre que dans des pays où le mouton a une place centrale sur le plan rituel, il ne soit pas massivement identifié par les enfants. Dans d'autres cas, c'est l'absence d'exposition à certains objets ou animaux qui rend leur dénomination moins aisée (le maïs, le riz, le lapin). L'acquisition de nouveaux lexiques est liée aux pratiques familiales, mais aussi aux contenus transmis par l'école ou la famille.

5.3.10. Compréhension : lexique sur images

Langue	Arabe	Tamoul	Soninké	Total
Roue	0/52	7/22	0/25	2/99
Poisson	0/52	0/22	0/25	2/99
Bouteille	0/52	4/22	0/25	32/99
Chapeau	2/52	1/22	1/25	19/99
Cheval	0/52	1/22	1/25	0/99
Tigre	4/52	2/22	0/25	5/99
Robinet	4/52	0/22	2/25	19/99
Œuf	4/52	0/22	2/25	6/99
Pomme	0/52	2/22	1/25	7/99
Clé	0/52	7/22	0/25	14/99
Vache	0/52	1/22	0/25	26/99
Fleur	0/52	1/22	0/25	41/99
% d'items échoués/nb total d'items	14/624 2 %	26/264 4 %	7/300 2 %	
% de saturation à l'épreuve 10/10	43/52 82.7 %	8/22 36 %	19/25 76 %	70/99 7 %

Commentaires : L'épreuve de lexique sur images est globalement très bien réussie, mais le taux de saturation est très contrasté selon les langues. Cette épreuve s'est cependant révélée facile pour les enfants. Les items échoués peuvent être imputés à la représentation iconographique ou plus vraisemblablement à la méconnaissance de l'objet ou de l'animal représenté.

5.4. Résultats de l'épreuve de récits

Concernant l'épreuve d'histoires en images, nous disposons des récits de 82 enfants sur 99. Les récits recueillis en Algérie n'ont pas pu être retranscrits et analysés, ce qui diminue les effectifs du groupe de langue arabe qui passe de 52 à 35 sujets. Dans le tableau ci-dessous on retrouve la répartition des effectifs par âge et par langue.

Tableau 13 : Répartition des effectifs par âge et par langue

Langue	Arabe	Tamoul	Soninké	Total
3 ans ½ -4 ans ½	2	0	2	6
4 ans ½ -5 ans ½	20	0	14	34
5 ans ½ -6 ans ½	13	22	7	42
Total	35	22	23	82

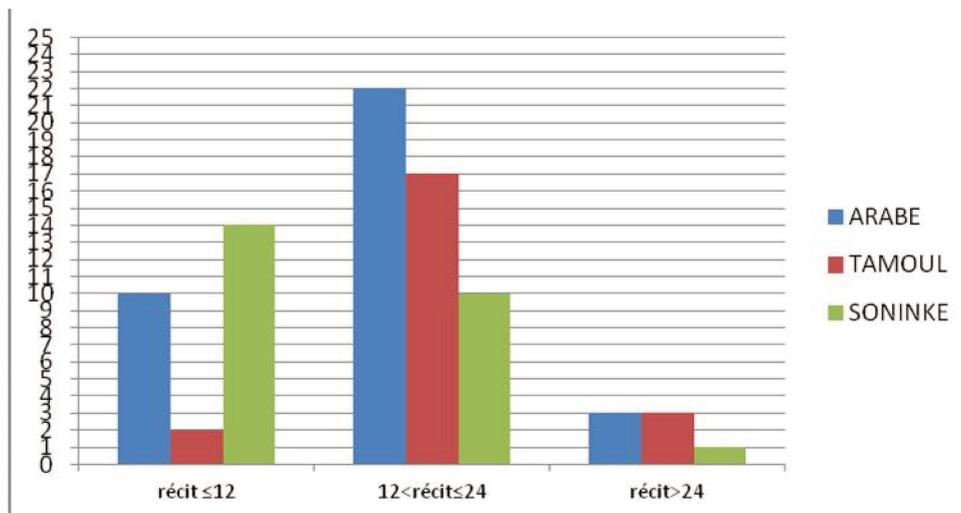
5.4.1. Résultats par récit, par langue et classe d'âge

Tableau 14 : Résultats par récit, par langue et classe d'âge

	Récit ≤12			12<Récit≤24			Récit>24			Total
	A	T	S	A	T	S	A	T	S	
3 ans ½ -4 ans ½	2	0	3	0	0	1	0	0	0	6
4 ans ½ -5 ans ½	5	0	9	13	0	5	2	0	0	34
5 ans ½ -6 ans ½	3	2	2	9	17	4	1	3	1	42
Total/langue	10	2	14	22	17	10	3	3	1	82
Total	26			49			7			82

5.4.2. Score des récits par langue et par classe

Figure 25 : Répartition par classe des scores récits



Les histogrammes par classe d'âge affinent la compréhension des scores en fonction des langues. Par exemple, les scores inférieurs à 12 sont peu représentés chez les enfants tamouls parce qu'il n'y a pas d'enfant tamoul dans les classes d'âge les plus jeunes où les scores observés des récits sont les plus faibles.

Figure 26 : Age 3 ans ½ - 4 ans ½ - Répartition par classe des scores du récit

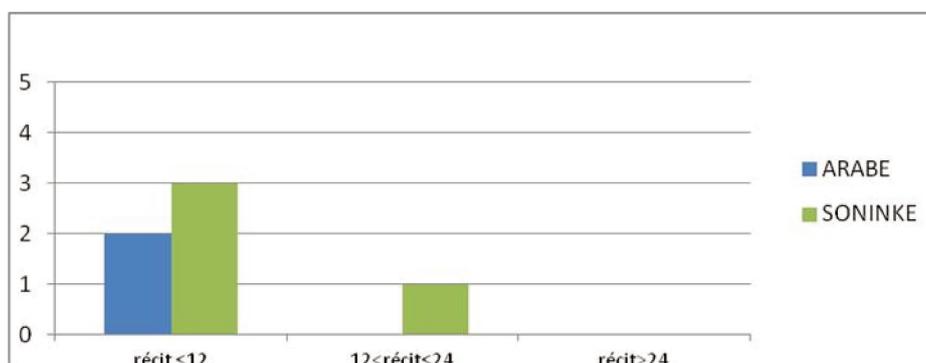


Figure 27 : Age 4 ans ½ - 5 ans ½ - Répartition par classe des scores du récit

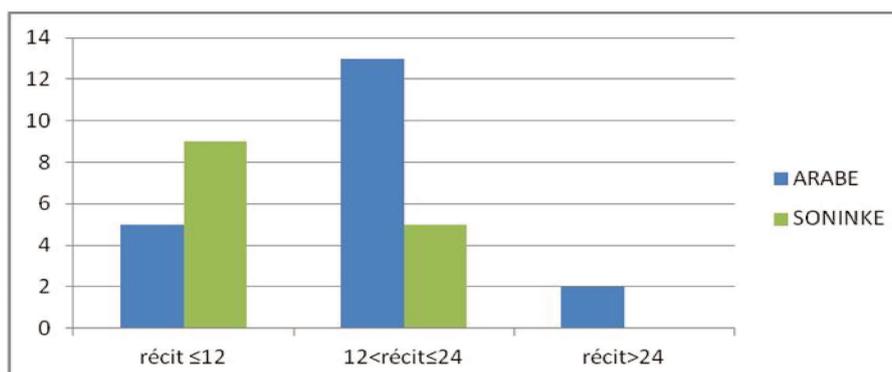
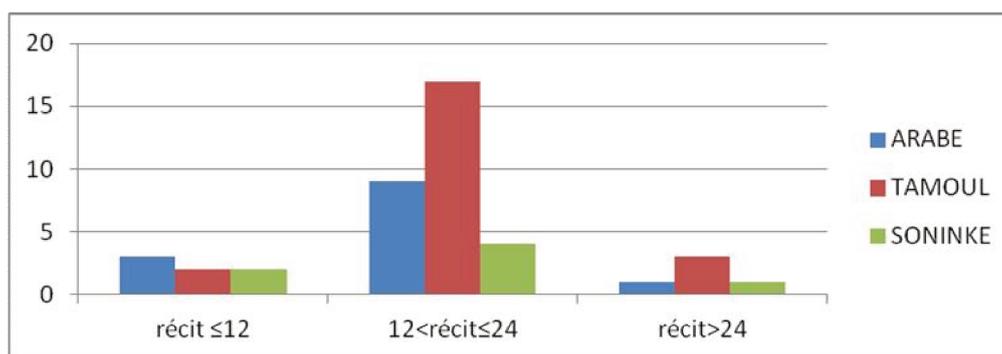


Figure 28 : Age 5 ans ½ -6 ans ½ - Répartition par classe des scores du récit



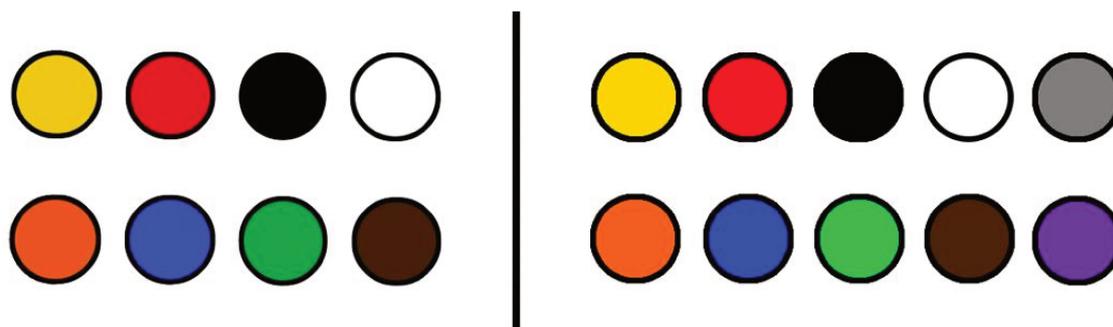
Les résultats observés aux récits illustrent bien la dimension développementale de cette épreuve avec des scores croissants en fonction de l'âge. On observe plus de contraste au niveau de cette épreuve qu'au niveau du score global de l'ELAL.

6. DISCUSSION DES AMÉNAGEMENTS À FAIRE POUR MODIFIER L'ELAL

À l'issue des 244 passations de l'ELAL, le groupe s'est réuni pour finaliser les planches de l'outil afin d'apporter les modifications nécessaires mises à jour lors de la validation en France et dans les pays d'origine des parents. Nous nous sommes beaucoup appuyés sur les passations dans les pays où les langues étaient majoritaires pour revoir les planches des épreuves de compréhension et de production de mots et les rendre plus précises ou avec moins de biais distractifs. En ce qui concerne le récit, nous avons utilisés sur l'ensemble des récits produits en France et dans les pays d'origine où les langues sont majoritaires.

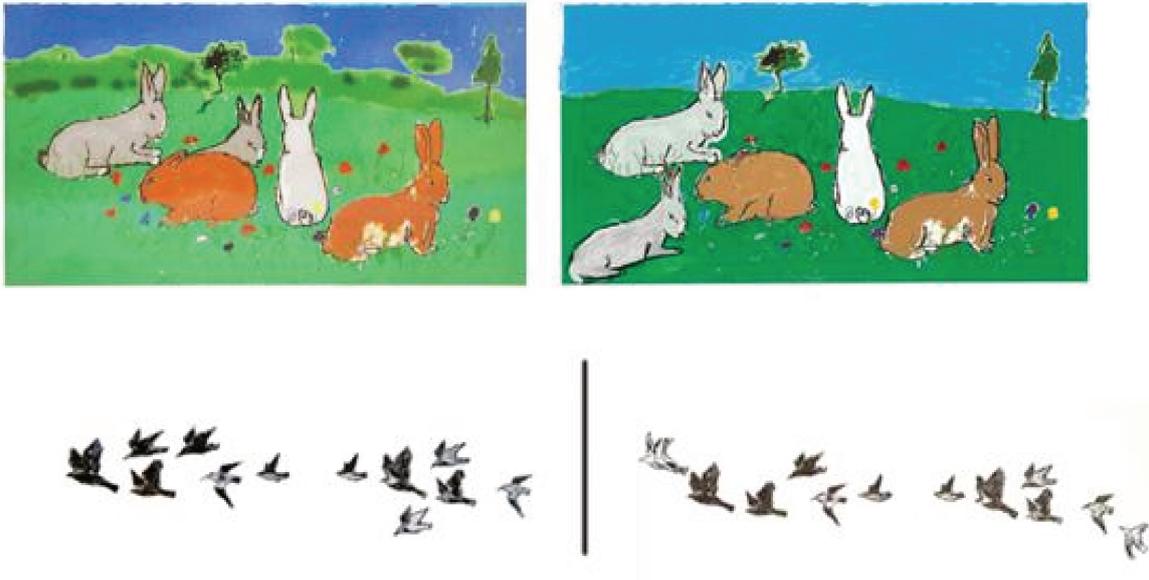
6.1. Planche 1 : Production et désignation des couleurs

Nous avons observé la nécessité de refaire une planche de couleur soignée avec des couleurs bien franches pour faciliter la discrimination visuelle (ex : rouge et orange, marron et noir) et d'ajouter deux couleurs : le gris et le violet qui appartiennent aux onze couleurs principales, même si les questions restent identiques. Le fait de rajouter les deux couleurs à la planche permet d'avoir des items supplémentaires au cas où l'outil s'adresse à des enfants plus âgés.



6.2. *Planche 2 : Production : dénombrement*

La planche telle qu'elle a été dessinée a entraîné des confusions dans le dénombrement du fait de la proximité des animaux à compter. De même, nous avons décidé d'espacer davantage les oiseaux pour faciliter leur dénombrement.



6.3. *Compréhension : qualification d'états et de formes*

Les planches de cette épreuve de compréhension ont été perçues facilement par le plus grand nombre avec un taux de saturation maximal dans les pays d'origine. En France, nous avons observé que certains enfants obtenaient des points en répondant au hasard alors qu'ils n'avaient pas compris la consigne. Les aménagements qui peuvent être proposés concernent plus la manière dont les planches sont présentées. On peut ainsi présenter deux planches ou trois planches en même temps tout en conservant les mêmes consignes, ce qui limite les effets du hasard.

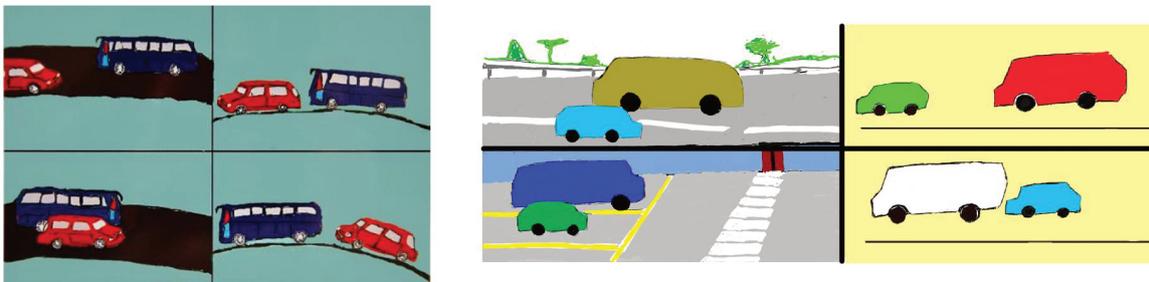
6.4. *Production : localisation spatiale*

Lors de préparation à l'administration de l'ELAL d'Avicenne, il convient pour certaines langues comme l'arabe de vérifier avec les parents quelles sont les locutions employées dans la famille pour décrire les éléments de topologie. Cela évite les tâtonnements lors de l'épreuve. Cela est valable pour l'épreuve de production et de compréhension.

Pour l'épreuve de production, nous allons modifier certains objets (un enfant plutôt qu'un bébé sur la chaise), une table plus haute que le chat (consigne « à côté »).

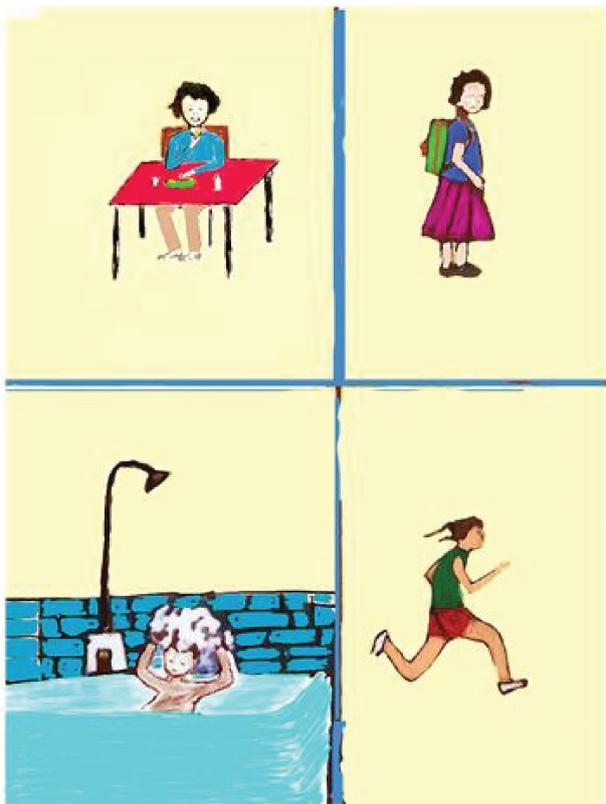
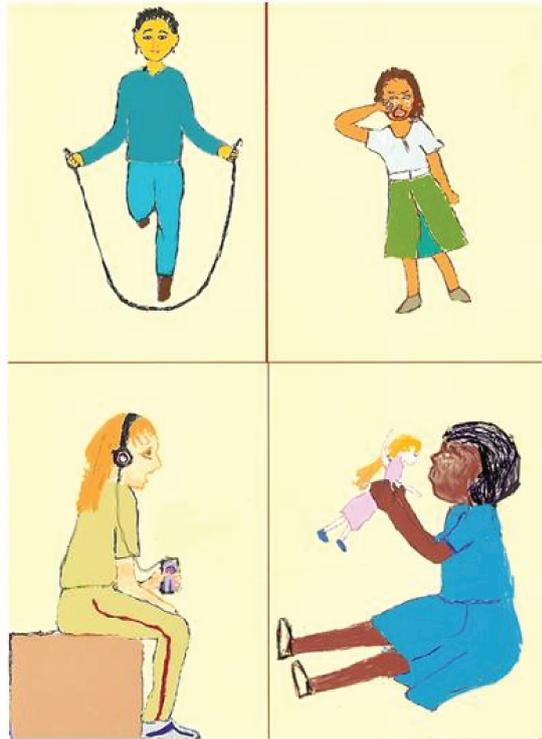
6.5. *Compréhension : localisation spatiale*

Dans les planches de topologie, la représentation en perspective a parfois du mal à être traitée par les enfants. Nous avons décidé de redessiner une des planches qui concerne la consigne « à côté ».



6.6. *Compréhension d'énoncés à thème et prédicat*

Lors de cette épreuve, nous avons mis à jour que certains enfants ont préféré d'autres images que celles attendues pour illustrer l'énoncé. C'est le cas de « La fille pleure » ou huit enfants parlant arabe ont désigné la petite fille tenant sa poupée. En soninké, la planche « La fille mange » n'a pas été désignée correctement par huit enfants, l'hypothèse proposée par Camara (2014) étant celle d'un conflit cognitif (manger debout est incompatible sur le plan culturel). Néanmoins, le taux de saturation à cette épreuve atteint un minimum de 90 %, ce qui nous laisse penser que la grande majorité des enfants n'est pas gênée par les images pour répondre.



6.7. *Production : lexique sur images*

Les images du lexique ont été globalement bien traitées. Nous avons cependant proposé de mettre une image de train plus moderne et de dessiner un ballon de sport plus universel qu'un ballon de baudruche, qui dans d'autres langues ne portent pas le même nom.

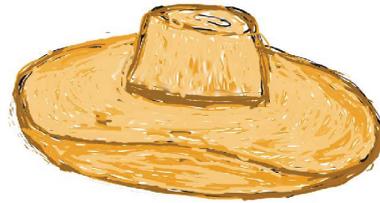


6.8. *Production : lexique sur objets*

L'identification des objets doit être évidente pour cette épreuve, ce qui n'a pas toujours été le cas. À notre charge de trouver des objets bien faits.

6.9. *Compréhension : lexique sur images*

Nous conservons les planches telles quelles avec une modification concernant le chapeau qui est le seul item à avoir été échoué dans les trois langues. Le chapeau est un objet éminemment culturel et il donc difficile d'en apporter une représentation universelle.



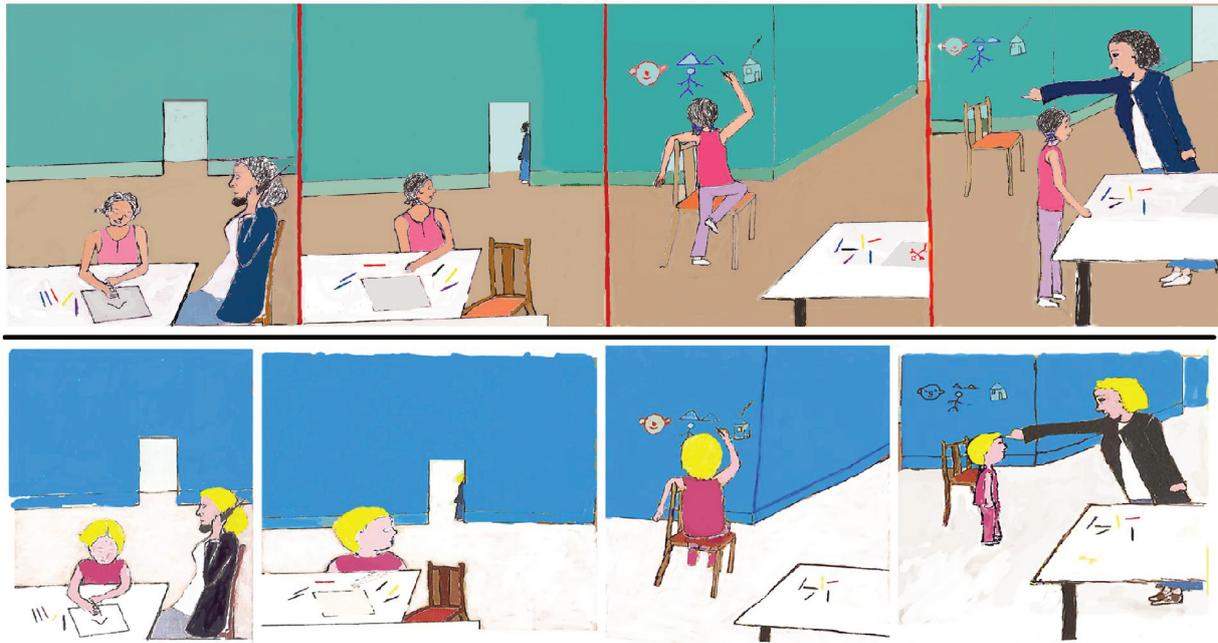
6.10. Récits : histoires en images

Nous avons pu faire quelques observations après le recueil des récits qui amènent à revoir quelques dessins.

6.10.1. Histoire 1 : Dessins sur les murs

Il s'agit de l'histoire-exemple. Même si celle-ci n'est pas codée, dans la forme standardisée du test, elle doit être soignée dans sa fonction d'histoire-témoin, mais aussi parce qu'elle peut être exploitée si l'on veut proposer d'autres tâches aux enfants et obtenir plus de production à analyser.

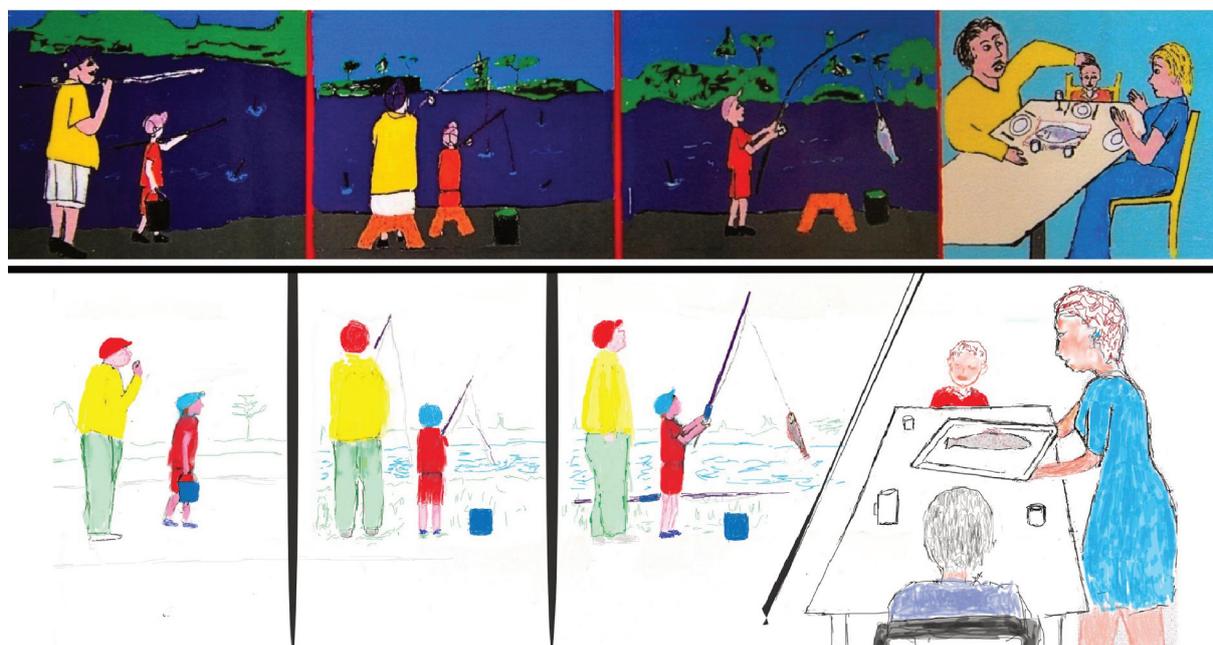
Concernant le premier récit, il existe une bonne continuité thématique avec les couleurs des lieux, du mobilier, les vêtements des personnages. Cependant, les enfants pensent souvent qu'il s'agit d'une scène de classe, sans doute à cause de la configuration « enfant à la table de travail avec une dame à côté », du côté spartiate de la décoration très épurée qui ne ressemble pas à un lieu d'habitation. Certains enfants ont pensé que l'enfant était un garçon, mais cela nous semble sans incidence sur la narration elle-même. De même, une fillette d'âge plus jeune et une petite table seraient plus cohérentes avec l'histoire narrée.



6.10.2. Histoire 2 : La pêche

Plusieurs remarques sont apparues à la lecture des récits des enfants. Les deux premières images sont très proches sur le plan graphique, ce qui rend un récit d'action plus difficile du fait de différences assez discrètes. Certains détails comme les tabourets apparaissent au cours du récit et sont interprétés par certains comme des pantalons. Les enfants ne situent pas nécessairement l'action au bord de l'eau. Ainsi, les enfants rencontrés en Mauritanie associent beaucoup le paysage à la brousse (Camara, 2014) alors que chez les enfants vivant à Oujda, ville proche de la mer, le thème de la pêche a semblé évident. Sur la troisième image, le garçon sort un poisson de l'eau, son père n'apparaît pas. La figuration de cette scène a généré chez les enfants malgaches (Rakotomalala, 2012) un vécu de tristesse en lien avec la solitude du personnage sur l'image. La quatrième image est en rupture par rapport à l'ambiance des autres images (arrière-fond, couleurs, lieu) en même temps que le personnage de la mère est introduit. Cette image suscite des interprétations contrastées du matériel. Elle renvoie pour beaucoup à l'idée d'une famille : père, mère et enfant, mais certains enfants proposent d'autres lien de parenté, ce qui peut recouvrir une dimension projective. Les enfants ne reconnaissent pas toujours les personnages principaux précédemment introduits comme s'il s'agissait d'une nouvelle histoire. Certains enfants ont du mal à identifier le genre des personnages, en particulier celui de la mère. Le geste du père « main sur le front » est interprété par certains comme « il prend la température, l'enfant est malade », comme un geste agressif du père ou bien encore de gratification. Un enfant a pensé que le poisson était

dessiné sur la feuille. L'action de « manger tous ensemble le poisson pêché » n'a pas pu être racontée par tous de manière évidente. L'ensemble de ces remarques suggèrent que, dans la mesure du possible, nous devons essayer d'avoir une continuité d'ambiance du début à la fin du récit avec une stabilité des détails, ainsi qu'une perspective plus marquée dans les dessins, avec une vraie différenciation d'un premier plan, d'un second plan et d'un arrière-plan. Cette construction aiderait probablement à la compréhension des actions et intentions de chaque personnage, cette remarque étant également valable pour les autres récits.

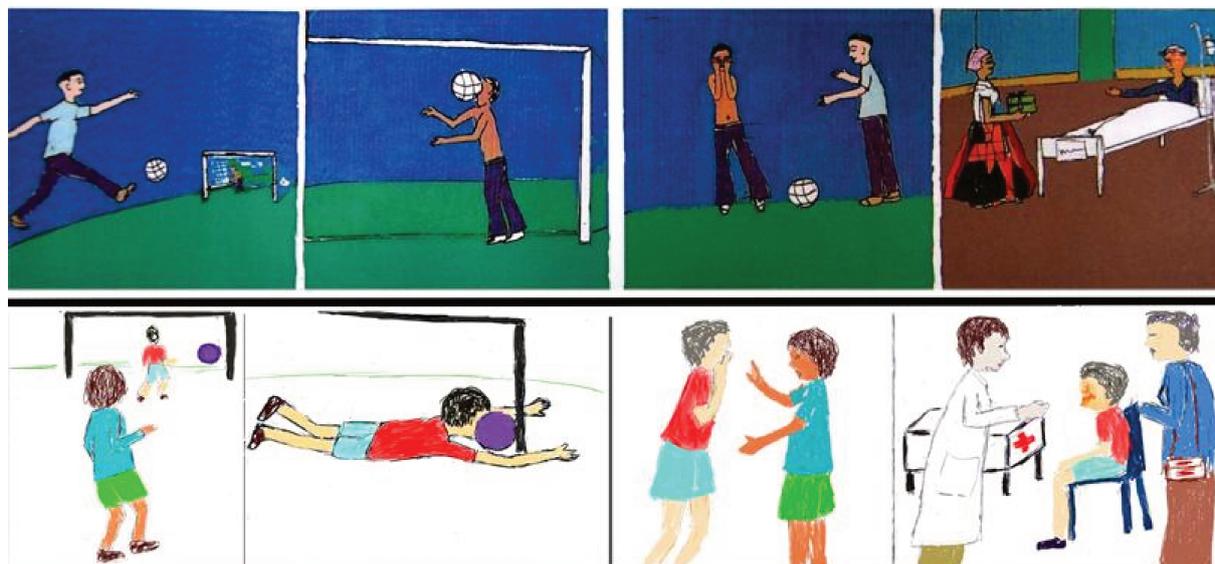


6.10.3. Histoire 3 : Le football

Dans ce récit, la reconnaissance et la stabilité des personnages ont pu être entravées du fait de leur taille qui met en jeu la perspective (gardien très petit sur la première image et le blessé très grand dans le lit d'hôpital), le changement dans les détails vestimentaires ou d'ambiance (le terrain de foot versus la chambre d'hôpital). Le personnage de la mère, habillée en civil, est parfois décrit comme un personnel soignant.

Si l'action principale a été le plus souvent identifiée, l'action qui fonde l'évolution du récit a été l'objet de différentes interprétations : l'enfant blessé par la balle et qui pleure, l'enfant qui fait une tête avec le ballon, l'enfant frustré parce que son ami ne veut pas lui donner la balle. Ces divergences d'interprétation nous semblent en partie être liées au traitement du récit image par image, l'enfant ne tient pas toujours compte du fait qu'il s'agit d'une seule et même histoire. Le dénouement un peu trop dramatisé (en particulier avec la perfusion) a fait penser à

certaines qu'ils s'agissaient d'une autre histoire. On pourrait ainsi proposer une scène plus sobre avec l'adolescent et sa mère avec un soignant.

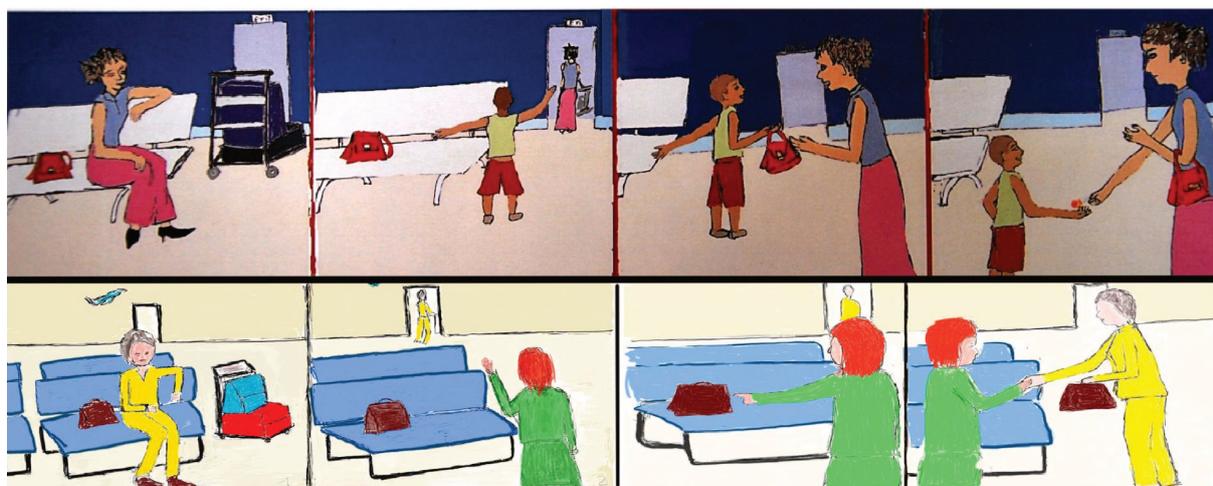


6.10.4. *Histoire 4 : La dame qui oublie son sac*

De nombreux enfants ont situé l'histoire dans un cabinet médical, prenant le chariot à bagages pour un fauteuil roulant. Ainsi, le contexte d'aéroport que nous avons choisi au départ n'est manifestement pas évident pour tous. Cela dit, l'histoire proposée pourrait se dérouler dans un grand nombre de contextes sans que cela ait une incidence fondamentale sur la narration. Il a été difficile pour certains enfants de comprendre d'où venait l'enfant (qui apparaît à l'image 2) et qui il était (le fils de la dame ou un enfant passant par là). Nous avons souhaité raconter une histoire avec deux personnages féminins, mais la grande majorité des enfants a identifié un garçon. En Mauritanie, plusieurs enfants ont vu trois personnages, l'enfant étant ensuite décrit comme un adulte. Nous avons pensé que cela tenait peut-être à la taille des personnages, à la lecture de la perspective, mais aussi au contexte culturel, une enfant y ayant vu une dame qui attendait un taxi pour voyager (Camara, 2014). Par rapport à l'action fondant l'évolution du récit, une certaine confusion a pu exister chez certains enfants pour savoir qui donnait le sac. La question de relance (« À qui appartient le sac ? ») avait alors pour fonction de clarifier le récit. Sur le plan du dénouement, la récompense par un bonbon a pu orienter le récit dans le sens d'un lien de parenté entre la dame et l'enfant. Cela a pu transparaître dans la question (« Pourquoi la dame donne-t-elle un bonbon à la petite fille ? »).

Par ailleurs, nous avons constaté que cette histoire a pu être racontée à l'envers à plusieurs reprises bien que nous ayons indiqué le sens de la narration à l'enfant. Celui-ci a pu construire

le récit en commençant par la fin, dans certains cas la chronologie a pu être rétablie en partie, mais pas toujours, le récit se faisant alors complètement à rebours. Nous n'avons pas d'hypothèse tenant spécifiquement au matériel pour expliquer ce fait. On peut discuter un effet lié à l'ordre de passage puisqu'il s'agit de la dernière histoire proposée. À noter que les questions de relance ont aidé à la compréhension du récit et abouti parfois à un revirement vers le récit attendu. Les histoires racontées de droite à gauche n'ont pas nécessairement été le fait d'enfants arabophones qui auraient pu reprendre le sens de lecture auquel ils sont habitués.



III. CODER LES RÉCITS

Dans la partie suivante, nous présentons trois séries de récits d'enfants vus en France et parlant respectivement le tamoul, le soninké et l'arabe. Les récits sont traduits dans un mot à mot en français (texte en bleu), puis en français (texte en noir), en restituant les altérations pour qu'elles soient visibles en français. Par exemple, cela va consister à inverser l'ordre des mots si l'enfant n'a pas respecté l'ordre des mots dans sa langue maternelle. Les codages sont présentés dans un tableau pour plus de clarté.

La grille de cotation est indexée en annexe. À l'issue d'une première série de codage de l'ensemble des récits, elle a été remaniée dans le sens d'une plus grande précision et en introduisant plus clairement la question de la forme discursive. La nouvelle grille prend en compte les éléments fondamentaux du récit à travers les critères A, B, C, D faisant référence à la cohérence du récit et les éléments de structuration morphosyntaxique en jeu dans la narration et qui contribuent à la cohésion du récit.

1. PROTOCOLE N°1 EN TAMOUL

1.1. *La pêche*

Papa et petit enfant et sont assis un bâton ils emmènent dans l'eau on met après ce petit enfant un sac il a à la main après je sais pas après papa sont assis deux petits enfants sont assis parce que ici on voit pied poisson poisson ils vont prendre après petit enfant.
poisson il a pris la de l'autre côté chapeau il y a après maman et papa et un petit enfant et un petit enfant et après papa touche regarde pour l'enfant, maman, maman sur la chaise assis i je sais pas quoi elle dit.

Papa et un petit enfant sont assis. Ils arrivent en prenant un bâton, pour mettre dans l'eau après ce petit enfant un sac il a à la main après je sais pas après ils sont assis papa deux petits enfant sont assis parce que ici on voit pied. Ils vont partir prendre poisson poisson après le petit enfant a pris poisson, là de l'autre côté il y a chapeau. Après papa maman et un petit enfant sont assis après papa essaie de toucher pour le petit enfant, maman, maman assise sur la chaise je sais pas ce qu'elle dit.

1 ^{ère} image Que vois-tu ?	1a	
3 ^{ème} image Que fait-il ?	1b	Ça j'ai dit. J'ai dit ça.
4 ^{ème} image Qu'est-ce qu'il se passe ?	1c	Ils mangent. Ils mangent.

CRITERES	TEXTE	COTATION
A	<p><u>Papa</u> et <u>un petit enfant</u> sont assis. Après <u>papa</u> <u>maman</u> et <u>un petit enfant</u> sont assis /après papa essaie de toucher pour (on note que la forme attendue n'est pas encore construite en tamoul, pour est accolé à la fin du mot. L'enfant utilise « pour » pour désigner l'enfant, l'interprète y voit une influence de la langue française) <u>le petit enfant/maman</u>, <u>maman</u> assise sur la chaise/je sais pas ce qu'elle dit/ après ils sont assis/<u>papa</u> <u>deux petits enfants</u> sont assis parce que ici on voit pied.</p>	<p>Tous les personnages sont identifiés et mis en lien dans une phrase. L'enfant introduit les personnages en décrivant la troisième image sans tenir compte dans la chronologie : les personnages sont assis alors qu'on les voit déjà sur la première image en train de partir à la pêche.</p> <p>Les personnages ne sont pas stables, père, maman, petit enfant, puis deux petits enfants. L'enfant décrit chaque image et les personnages qui s'y trouvent sans toujours faire des liens entre eux, on peut se demander combien ils sont. On ne peut donc pas mettre la totalité des points.</p> <p>Note du groupe : 2/3</p>
B	<p>Ils arrivent en prenant un bâton (gérondif = en + participe présent, forme typique du tamoul), pour mettre dans l'eau (il manque un mot en tamoul qui ferait une référence au bâton, ce serait un équivalent du « le » en français = anaphore pronominale) après ce petit enfant un sac il a à la main (inversion dans l'ordre des mots en tamoul) après je sais pas/après ils sont assis/papa deux petits enfant sont assis parce que ici on voit pied (il manque un article et l'ordre des mots n'est pas respecté en tamoul, l'ordre des mots est celui du français, ici on voit les pieds au lieu de dire on voit les pieds ici qui serait la forme en tamoul). Ils vont partir prendre (dans le langage usuel en</p>	<p>L'identification de l'action principale est réalisée : ils vont prendre un poisson.</p> <p>Les formes grammaticales ne sont pas complètement construites, notamment l'ordre des mots.</p> <p>On ne peut donc pas mettre la totalité des points.</p> <p>Note du groupe : 2/3</p>

	tamoul, on n'est pas obligé de mettre un article avant poisson) poisson poisson.	
C	Après le petit enfant a pris poisson.	L'identification de l'action qui fonde l'évolution du récit est réalisée. Il y a un connecteur temporel : après, qui introduit la temporalité dans le récit, mais en restant très limité dans la description de cette action, on pourrait avoir un récit plus élaboré. Note du groupe : 2/3
D	Après papa maman et un petit enfant sont assis /après papa essaie de toucher pour le petit enfant/maman, maman assise sur la chaise/je sais pas ce qu'elle dit. Question de relance : ils mangent.	Le dénouement est évoqué de manière très pauvre et l'enfant s'accroche à un détail explicite de l'image (la main sur le front). À ce stade, on ne comprend pas le dénouement. La question de relance permet de clarifier le dénouement qui reste cependant une stricte description des images sans mise en lien avec le reste du récit. Note du groupe : 1/3
Commentaires		Note globale : 7/12

1.2. Le football

Un petit enfant football ils jouent après football lui joue autre un petit enfant sur le visage a touché après ce petit enfant pleure après l'autre comme ça œil il fait fermer comme ça après accident venu a tapé après petit enfant à l'hôpital il est après maman cadeau a pris venu après c'est fini.

Un petit enfant ils jouent au football après quand il joue au football pour un autre petit enfant ça a touché le visage après ce petit enfant pleure après l'autre il fait comme ça en fermant les yeux comme ça après accident l'a tapé après petit enfant est à l'hôpital après maman est venu avec un cadeau après c'est fini.

1 ^{ère} image Qu'est-ce qu'il se passe ?	2a	
3 ^{ème} image Pourquoi pleure-t-il ?	2b	Parce que autre un petit enfant football a joué sur le visage a tapé. Parce que un autre petit enfant a joué au football a tapé sur le visage.

4 ^{ème} image Que fait la maman ?	2c	
---	----	--

CRITERES	TEXTE	COTATION
A	Un <u>petit enfant ils</u> jouent au football après quand <u>il</u> joue au football pour <u>un autre petit enfant</u> ça a touché le visage après <u>ce petit enfant</u> pleure après <u>l'autre il</u> fait comme ça en fermant les yeux comme ça après accident l'a tapé après <u>petit enfant</u> est à l'hôpital après <u>maman</u> est venu avec un cadeau après c'est fini.	Les deux enfants ne sont pas clairement identifiés dans la première image et mis en lien même s'ils apparaissent tous les deux à travers « ils » et « l'autre ». Il y a une difficulté du point de vue de la cohésion du récit. L'enfant parle « d'un petit enfant », puis bascule sans transition vers « ils jouent » sans avoir syntaxiquement et grammaticalement fait la bascule. La mère apparaît en fin de récit. On ne peut donc pas mettre la totalité des points. Note du groupe : 2/3
B	Un petit enfant/ils jouent au football.	L'action est bien identifiée, mais pas assez développée, notamment par l'absence totale de contexte, l'enfant décrit l'image, la forme pourrait être plus élaborée, par exemple, passage du singulier au pluriel sans transition pas de contexte. Note du groupe : 2/3
C	Quand (à ce moment-là) (présent progressif) il joue au football pour un autre petit enfant ça a touché le visage/ après ce petit enfant pleure/ après l'autre il fait comme ça en fermant les yeux. Question de relance : parce que un autre petit enfant a joué, a tapé sur le visage.	L'action est perçue dans ses deux temps (le ballon dans la figure et le garçon pleure), mais racontée de façon imprécise, la forme rend le contenu imprécis. La question de relance précise l'action qui fonde l'évolution du récit. La forme du récit entraîne qu'on enlève un point, mais on perçoit bien l'action qui marque l'évolution du récit des avec marques de temporalité. Note du groupe : 2/3
D	Après petit enfant est à l'hôpital après maman est venu avec un cadeau après c'est fini.	Le dénouement est clairement raconté. On attendait un lien clairement verbalisé (que des après) entre l'accident et l'hôpital. Note du groupe : 2/3
Commentaires		Note globale : 8/12

1.3. La dame qui oublie son sac

Maman sur la chaise est assise un sac en aillant est assise sur la chaise après maman le sac a laissé et partie après petit enfant maman il appelle le petit enfant le sac il donne à maman après maman après une sucette elle donne ce petit enfant le sac il a donné elle ce sac à la main elle a mis après c'est fini.

Maman est assise sur une chaise en gardant un sac elle est assise sur la chaise après maman elle part en laissant le sac après petit enfant appelle maman ce petit enfant donne le sac à maman après maman après elle donne une sucette ce petit enfant avait donné le sac elle a mis le sac à sa main après c'est fini.

2 ^{ème} image À qui est le sac ?	3a	
3 ^{ème} image Que fait la petite fille ?	3b	
4 ^{ème} image Pourquoi la dame donne-t-elle une sucette à la petite fille ?	3c	

CRITERES	TEXTE	COTATION
A	<p>Maman est assise sur une chaise en gardant un sac elle est assise sur la chaise après maman elle part en laissant le sac après petit enfant appelle maman ce petit enfant donne le sac à maman.</p> <p>Question pour l'interprète : Est-il habituel d'utiliser le mot « maman » pour parler d'une dame en tamoul ? En tamoul, on ne peut parler d'un personnage sans l'inscrire dans un lien de parenté. On ne peut pas parler d'une femme de manière indéfinie, on utilise une maman pour dire une dame ou la mère.</p> <p>Le mot enfant est neutre en tamoul, pour décrire le genre d'un enfant, il faut adjoindre le mot homme ou femme, ce qui ne se fait pas. L'enfant n'a pas de genre. On ne peut pas non plus conjuguer le verbe au féminin, c'est une forme inadéquate, reflétant un manque de politesse.</p>	<p>Les personnages apparaissent dans leur ordre d'apparition dans l'histoire. Les deux personnages sont clairement identifiés et stables tout au long du récit. Comme sur les images, les deux personnages sont bien identifiés.</p> <p>Note du groupe : 3/3</p>
B	<p>Maman est assise sur une chaise en gardant un sac/elle est assise sur la chaise/après maman elle part en laissant le sac.</p> <p>L'usage du gérondif (en + laissant) est très</p>	<p>L'action est énoncée sans référence explicite à l'oubli du sac. Cependant, la forme « en laissant le</p>

	fréquent en tamoul.	sac » connote bien l'oubli. Le verbe oublier aurait pu être utilisé en tamoul, ce qui a fait discuter la note. Note du groupe de 2/3
C	Après petit enfant appelle maman/ce petit enfant donne le sac à maman.	Le récit est au présent, le temps narratif coïncidant avec le temps de l'énonciation. Ceci ne constitue pas un problème, mais témoigne d'un manque d'initiation aux récits écrits. Les actions qui fondent l'évolution du récit pourraient être décrites de façon plus précise avec des liens explicités entre les différentes actions. Note du groupe : 2/3
D	Après maman après elle donne une sucette/ce petit enfant avait donné le sac/elle a mis le sac à sa main après c'est fini. Pas de « parce que » pas de « au petit garçon ». Dans certaines langues, la concaténation suffit pour exprimer la destination. Juxtaposer donner/prendre plus un substantif suffit à dire à qui.	Le dénouement est précis, elle construit la chronologie avec l'usage de l'imparfait. Cela a valeur de lien et d'explication. Note du groupe : 3/3
Commentaires		Note globale : 10/12

2. PROTOCOLE N°2 EN SONINKE

2.1. La pêche

Ils sont en train de manger. Son papa est en train de prendre un poisson sur l'eau, dans l'eau.

Prendre un poisson et l'enfant en a pris aussi. Ils sont en train de manger.

<i>1^{ère} image</i> Que vois-tu ?	1a	
<i>3^{ème} image</i> Que fait-il ?	1b	
<i>4^{ème} image</i> Qu'est-ce qu'il se passe ?	1c	Ils sont en train de manger.

CRITERES	TEXTE	COTATION
----------	-------	----------

A	<p><u>Ils</u> sont en train de manger. <u>Son papa</u> est en train de prendre un poisson sur l'eau, dans l'eau. Prendre un poisson et <u>l'enfant</u> en a pris aussi. <u>Ils</u> sont en train de manger.</p>	<p>Ils, son papa, l'enfant, ils : Les personnages sont d'abord introduits de manière indéfinie, puis apparaissent plus définis dans un deuxième temps : « Son papa », indiquant qu'il y a un fils, mais on ne sait pas s'il s'agit d'une fille ou d'un garçon. Ce type de formulation est un procédé déictique qui fait référence aux images, le récit ne peut être compris sans elles. Néanmoins, les deux personnages principaux sont identifiés. Le fait de ne pas identifier les protagonistes dans leur ordre d'apparition nuit à la cohérence du récit. Par continuité, l'organisation temporelle n'est pas cohérente non plus.</p> <p style="text-align: right;">Note du groupe 2/3</p>
B	<p>Ils sont en train de manger/son papa est en train de prendre un poisson sur l'eau, dans l'eau (en train de prendre un poisson : en soniqué, il est en train de pêcher) /prendre un poisson et l'enfant en a pris aussi/ils sont en train de manger.</p>	<p>Si l'action principale est qu'ils mangent, la temporalité du récit est difficile à suivre. L'enfant commence par la fin, puis semble reprendre le fil des images dans le bon ordre. Il n'y a pas de mention du fait de partir à la pêche, en revanche, la notion de pêcher au sens d'attendre le poisson apparaît.</p> <p style="text-align: right;">Note du groupe : 2/3</p>
C	<p>Son papa est en train de prendre un poisson sur l'eau, dans l'eau. Prendre un poisson et l'enfant en a pris aussi.</p>	<p>Avec l'apport des images, on comprend que cette action fonde l'évolution même si la scène n'est pas bien décrite : c'est l'enfant qui a pris du poisson. On peut valider des actions qui restent compatibles avec le contenu des images, mais on pénalise dans le</p>

		dénouement, ce qui prend bien en compte une temporalité mal structurée. Note du groupe : 1/3
D	Ils sont en train de manger. Question de relance : Ils sont en train de manger.	La boucle est bouclée, le récit a commencé par la fin. L'expression du dénouement est très pauvre. On ne perçoit pas une évolution temporelle dans le récit, mais une description aléatoire des images avec absence de mise en lien (le poisson pêché est ensuite mangé par la famille). Note du groupe : 1/3
Commentaires		Note globale : 6/12

2.2. Le football

Ici, il joue avec l'autre, ici il joue avec l'autre, ici ils ont laissé le ballon, ici la maman a apporté un cadeau.

Ici, il joue avec l'autre, ici il joue avec l'autre, ici ils ont laissé le ballon, ici la maman a apporté un cadeau.

<i>1^{ère} image</i> Qu'est-ce qui se passe ?	2a	
<i>3^{ème} image</i> Pourquoi pleure-t-il ?	2b	<i>Parce qu'il l'a blessé.</i>
<i>4^{ème} image</i> Que fait la maman ?	2c	

CRITERES	TEXTE	COTATION
A	Ici, <u>il</u> joue avec l'autre, ici, il joue avec l'autre, ici ils ont laissé le ballon, ici <u>la</u> <u>maman</u> a apporté un cadeau.	Ici, il, ils, la maman : ici est une deixis : procédés de références aux images. De plus, les protagonistes principaux sont désignés par des pronoms personnels (anaphores pronominales) alors qu'ils n'ont pas été encore introduits de manière définie. Cela se répercute sur la cohérence du récit. On peut déduire qu'il y a au

		<p>moins un personnage masculin, mais on ne peut déterminer si ce sont des adultes ou des enfants sans les images. L'utilisation de « la maman » laisse inférer le lien de parenté, mais plusieurs de personnages principaux ne sont pas identifiés.</p> <p>Note du groupe : 1/3</p>
B	<p>Il joue avec l'autre, ici il joue avec l'autre Ici ils ont laissé le ballon.</p>	<p>Action décrite avec peu de précision : on ne sait pas d'emblée qu'il s'agit d'un jeu de ballon. Le ballon apparaît ensuite.</p> <p>Note du groupe : 1/3</p>
C	<p><u>Ici</u> ils ont laissé le ballon. Question de relance : <i>Parce qu'il l'a blessé.</i></p>	<p>Cette proposition est très peu informative. L'enfant décrit la scène de manière très pauvre (en effet le ballon est au pied). La réponse à la question montre que l'enfant a compris la situation, mais ne fait pas de mention explicite à l'action « toucher la tête avec le ballon », puis le fait « de pleurer » de l'enfant blessé.</p> <p>Note du groupe : 1/3</p>
D	<p><u>Ici</u> la maman a apporté un cadeau.</p>	<p>Description stricte de l'image pas de lien avec ce qui vient avant.</p> <p>Note du groupe : 1/3</p>
Commentaires		<p>Note globale de 4/12</p>

2.3. La dame qui oublie son sac

La maman est à l'hôpital. L'enfant dit : « maman, attend moi ». L'enfant a pris le sac. Sa maman dit ou est le sac ? Elle/il dit il est posé là. La maman lui a donné un escargot

2 ^{ème} image À qui est le sac ?	3a	Sa maman.
3 ^{ème} image Que fait la petite fille ?	3b	Elle fouille dans son sac.
4 ^{ème} image Pourquoi la dame donne-t-elle une sucette à la petite fille ?	3c	<i>Parce que</i> elle fouillait dans son sac.

CRITERES	TEXTE	COTATION
A	La maman est à l'hôpital. L'enfant dit maman attend moi. L'enfant a pris le sac. Sa maman dit ou est le sac. Elle/il dit il est posé là. La maman lui a donné un escargot. Question de relance : Sa maman. En soninké comme en tamoul, les enfants sont indéfinis au niveau du genre.	Les protagonistes sont identifiés. Les deux personnages apparaissent dans l'ordre de leur apparition dans l'histoire. Note du groupe : 3/3
B	L'enfant dit maman attend moi. L'enfant a pris le sac.	Une figure de dialogue : l'enfant dit : « Attends-moi ». L'événement principal n'a pas été compris en tout cas pas explicité : la dame oublie son sac. L'enfant a compris que le sac appartient à la dame (Question : à qui est le sac ?) Dans la culture soninké, le jeune enfant se doit de porter le sac de sa mère. Cet enfant a fait une interprétation des images qui ne va pas dans le sens de l'oubli. Cependant, le récit est cohérent même si ce n'est pas ce qui est attendu. Note du groupe : 1/3
C	Sa maman dit : où est le sac. Elle/il dit il est posé là. Question de relance : Elle fouille dans son sac.	On observe encore une figure de dialogue. L'enfant semble revenir sur la première ou deuxième image pour répondre. Cela introduit une discordance entre la réponse spontanée et la réponse à la question. Le récit n'est pas bien construit sur le plan de la

		temporalité. Note du groupe : 1/3
D	La maman lui a donné un escargot. Question de relance : Parce qu'il/elle fouillait dans son sac.	L'enfant peut décrire l'image et la question de relance nous donne accès à un sens très personnel donné aux images. Comme les événements sont mal identifiés et leur chronologie mal organisée, l'organisation thématique du récit est incohérente. Note du groupe : 1/3
Commentaires		Note globale : 6/12

3. PROTOCOLE N°3 EN ARABE

3.1. La pêche

Le garçon marche avec son père.

Le garçon part avec son père.

Il part à la pêche, ensuite il prend la canne à pêche, après cela, après il attrape un poisson.

Il part à la pêche, ensuite il prend la canne à pêche, après cela, après il attrape un poisson.

Et ici, le garçon, il attrape un poisson, ensuite, il mange le poisson.

Et ici, le garçon, il attrape un poisson, ensuite, il mange le poisson.

<i>1^{ère} image</i> Que vois-tu ?	1a	<i>Le petit garçon et son père.</i> Le petit garçon et son père.
<i>3^{ème} image</i> Que fait-il ?	1b	<i>Il a attrapé un poisson.</i> <i>Il a attrapé un poisson.</i>
<i>4^{ème} image</i> Qu'est-ce qu'il se passe ?	1c	<i>Il mange le poisson, le p'tit garçon, son père et sa mère.</i> Il mange le poisson, le petit garçon, son père et sa mère.

Le texte en italique signale l'introduction du français dans le récit en arabe.

CRITERE	TEXTE	COTATION
A	Le garçon part avec son père. Question de relance : Là l'enfant, là son père	Les deux premiers personnages sont identifiés et mis en lien, la mère elle n'apparaît dans le récit qu'à travers la question de relance. Note du groupe : 2/3

B	Il part à la pêche, ensuite il prend la canne à pêche, après cela, après il attrape un poisson.	On observe des interférences en français dans l'énoncé en arabe. Le premier verbe est en arabe, ainsi que les connecteurs marquant la temporalité (après, ensuite). Les actions sont énoncées en français sûrement parce que l'enfant ne dispose pas du lexique en arabe (canne à pêche, poisson, il attrape le poisson). Note du groupe : 1/3
C	Et ici, le garçon, il attrape un poisson.	Procédé déictique : et là ... Description de l'image et de l'action qui fonde l'évolution du récit en français. Note du groupe : 1/3
D	Ensuite, il mange le poisson. Question de relance : Il mange le poisson, le petit garçon, son père et sa mère.	L'enfant utilise le singulier pour décrire le dénouement : « Il mange ». Il ne parvient pas à adopter un point de vue global lors de la dernière scène et reste accroché au personnage de l'enfant. Le mot poisson apparaît en arabe lié à l'action de manger. L'enfant mobilise son lexique en lien avec une action qu'il peut énoncer en arabe, sûrement plus familière que l'action de pêcher. La question de relance lui permet de réintroduire les autres personnages, ce qui contribue à améliorer le récit du dénouement. Cependant, l'action n'est pas collective (usage du singulier), ce qui altère la forme. Note du groupe : 2/3
Commentaires		Note globale : 6/12

3.2. Le football

Ici le p'tit garçon, *il essaie de marquer un but.*

Ici le petit garçon, *il essaie de marquer un but.*

Ensuite le *gardien (accent arabe)* *il a lancé* et après cela le ballon est arrivé sur le *visage* du p'tit garçon.

Ensuite le *gardien* *il a lancé* et après cela le ballon est arrivé sur le *visage* du petit garçon.

Après cela, le p'tit garçon pleure et ce p'tit garçon a dit à ce p'tit garçon *pardon.*

Après cela, le petit garçon pleure et ce petit garçon a demandé pardon à ce petit garçon.

Et ensuite, le garçon est à l'hôpital.

Et ensuite, le garçon est à l'hôpital.

Et ensuite, la mère du p'tit garçon, *elle a ramené le cadeau* et le donne au p'tit garçon.

Et ensuite, la mère du p'tit garçon, *elle a ramené le cadeau* et le donne au petit garçon.

1 ^{ère} image Qu'est-ce qu'il se passe ?	2a	
3 ^{ème} image Pourquoi pleure-t-il ?	2b	
4 ^{ème} image Que fait la maman ?	2c	

CRITERE	TEXTE	COTATION
A	Ici <u>le petit garçon</u> , <i>il essaie de marquer un but</i> Ensuite <u>le gardien</u> <i>il a lancé</i> et après cela le ballon est arrivé sur le <i>visage du petit garçon</i> Après cela, <u>le petit garçon</u> pleure et <u>ce petit garçon</u> a demandé pardon à <u>ce petit garçon</u> Et ensuite, <u>le garçon</u> est à l'hôpital. Et ensuite, <u>la mère du p'tit garçon</u> , <i>elle a ramené le cadeau</i> et le donne <u>au petit garçon</u> .	L'enfant et le gardien apparaissent au début du récit, la mère est introduite à la fin du récit, ce qui est adapté. L'utilisation de « el gardien » constitue un emprunt de français qui est banal au Maghreb, le mot étant prononcé en arabe, il ne constitue pas une interférence. Tous les personnages sont identifiés, des procédés déictiques sont présents, <u>ce</u> petit garçon, le gardien a perdu son statut, il devient le petit garçon. Note du groupe : 3/3

B	Ici le petit garçon, <i>il essaie de marquer un but</i> Ensuite le <i>gardien il a lancé</i> et après cela le ballon est arrivé sur le <i>visage</i> du petit garçon.	L'action principale est identifiée dans une séquence constituée d'un énoncé en arabe, puis <i>code-switching</i> en français, la disjonction des langues est bien opérée, la bascule d'une langue à l'autre préserve les règles syntaxiques des deux langues. Cependant, les actions sont énoncées en français. On note la présence de marqueurs temporels. L'enfant fait usage de procédés déictiques pour faire son récit. Note du groupe 2/3
C	Ensuite le <i>gardien il a lancé</i> et après cela le ballon est arrivé sur le <i>visage</i> du petit garçon. Après cela, le petit garçon pleure et ce petit garçon a demandé <i>pardon</i> à ce petit garçon.	Les actions qui fondent l'évolution du récit sont identifiées. Au fil du récit, on observe plus de productions en arabe. Procédés déictiques. Note du groupe 3/3
D	Et ensuite, le garçon est à l'hôpital. Et ensuite, la mère du p'tit garçon, <i>elle a ramené le cadeau</i> et le donne au petit garçon.	Le dénouement est clairement rapporté, mais toujours avec un <i>code-switching</i> en français. Note du groupe 2/3
Commentaires	Présence de <i>code-switching</i> par compétences et interférences par insuffisances de connaissance linguistique ou de mobilisation de celles-ci en début de passation.	Note globale : 10/12

3.3. *La dame qui oublie son sac*

Ici la maman.

Ici la maman.

Après, la mère fait un clin d'œil.

Après, la mère fait un clin d'œil.

Et ensuite le garçon a dit à la maman.

Et ensuite le garçon a dit à la maman.

Ensuite le garçon donne le sac à sa mère.

Ensuite le garçon donne le sac à sa mère.

Et après la maman, *elle a donné un cadeau* au p'tit garçon.

Et après la maman, *elle a donné un cadeau* au petit garçon.

2 ^{ème} image A qui est le sac ?	3a	C'est à la mère. C'est à la mère.
3 ^{ème} image Que fait la petite fille ?	3b	Il a donné le sac à maman. Il a donné le sac à maman.
4 ^{ème} image Pourquoi la dame donne-t-elle une sucette à la petite fille ?	3c	Parce que lui, <i>il a trouvé le sac ici la maman.</i> Parce que lui, <i>il a trouvé le sac</i> de la maman ici.

CRITERES	TEXTE	COTATION
A	Ici <u>la maman</u> . Après, <u>la mère</u> fait un clin d'œil. Et ensuite <u>le garçon</u> a dit à la maman. Ensuite <u>le garçon</u> donne le sac à <u>sa mère</u> . Et après <u>la maman</u> , <u>elle</u> a donné un cadeau <u>au petit garçon</u> .	Les personnages sont identifiés dans l'ordre du récit, il y a des connecteurs. Les personnages sont stables tout au long du récit Note du groupe : 3/3
B	Après, la mère fait un clin d'œil. Et ensuite le garçon a dit à la maman. Ensuite le garçon donne le sac à sa mère. Question de relance : C'est à la mère.	L'action principale n'est pas énoncée, l'enfant dit quelque chose, mais on se sait pas quoi. Note du groupe : 1/3
C	Ensuite le garçon donne le sac à sa mère. Question de relance : Il a donné le sac à maman	L'action qui fonde l'évolution est décrite mais elle n'est pas de mise en lien avec l'oubli de manière explicite. L'enfant a néanmoins compris que le sac appartenait à la mère. Note du groupe : 2/3
D	Et après la maman, <i>elle a donné un cadeau</i> au petit garçon. Question de relance : Parce que lui, <i>il a trouvé le sac</i> de la maman ici.	Le dénouement est identifié avec un <i>code-switching</i> en français autour de l'action. La question de relance permet à l'enfant d'explicitier le lien entre les deux dernières images, mais là encore l'expression de l'action est en français. Note du groupe : 2/3
Commentaires		Note globale : 8/12

Les trois séries décrites ci-dessus nous permettent d'illustrer la diversité des récits observés. On peut noter que les récits sont plus ou moins longs, riches et informatifs. Dans les récits en tamoul, on note des transferts du français vers le tamoul, ce qui illustre bien le contact des langues et la manière dont la langue seconde influence la langue maternelle. Le récit en soninké n'emprunte aucune forme, ni aucun mot au français. C'est un récit le plus souvent minimal et descriptif. Lors du premier récit, les images sont décrites sans tenir compte d'un ordre chronologique, ce qui rend le contenu peu cohérent. On peut faire l'hypothèse que les pratiques familiales autour du récit sont relativement limitées. Néanmoins, la langue maternelle est mobilisable et fluide. On observe que le dernier récit donne lieu à une narration plus élaborée avec des formes de dialogue, on peut faire l'hypothèse que le contenu des images et l'effet d'entraînement a influencé les productions. En ce qui concerne les récits en arabe, on perçoit une progression dans la mobilisation de la langue qui s'intensifie au fil de la passation avec à la fin des récits précis et comportant de nombreux *code-switching* qui reflètent sans doute le parler bilingue familial. La langue maternelle semble s'être déliée et nous observons de bonnes compétences en fin de passation.

Nous présentons maintenant les protocoles de trois fillettes afin d'illustrer la manière dont on construit un profil langagier à partir de l'évaluation bilingue et de l'entretien avec les parents.

IV. ANALYSE DE PROTOCOLES

1. AMIRA

Amira est âgée de cinq ans au moment de notre rencontre.

Mme H. participe à l'entretien et répondra aux questions en arabe. M. H. est menuisier, et actuellement au chômage. Mme H. est assistante maternelle et a une activité professionnelle continue. Elle est arrivée en France pour rejoindre son mari dans le cadre d'un regroupement familial. Mme H. a été scolarisée pendant neuf ans dans son pays d'origine. Elle lit le français avec un niveau qu'elle estime moyen et l'arabe avec un bon niveau.

Amira a dit ses premiers mots en français avant l'âge d'un an. Mme H. considère que sa fille a parlé en avance et qu'elle n'a pas présenté de retard dans le développement du langage. Elle considère sa fille comme bilingue. Amira est la fille unique de ses parents. La famille vit dans un immeuble HLM en région parisienne. Mme H. évoque la présence en France de membres de sa famille, ainsi que celle de son mari. Amira a régulièrement fréquenté l'école maternelle et a fait toute sa scolarité en France.

1.1. Usage des langues

Lorsque M. et Mme H. parlent entre eux, ils utilisent l'arabe. Pour s'adresser à Amira, Madame a recours aux deux langues, mais le plus souvent l'arabe, cela aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la maison. M. H. parle à sa fille en français quel que soit le contexte. Il n'existe pas de désaccord entre les parents sur le choix des langues à utiliser avec leur fille. Amira s'adresse à sa mère dans les deux langues, mais le plus souvent en français lorsqu'elle est à la maison. À l'extérieur, elle utilise systématiquement le français. Avec sa demi-sœur, Amira parle en français quel que soit le contexte. Mme H. considère qu'Amira maîtrise mieux le français que l'arabe, qu'elle mélange les deux langues dans une même phrase et passe d'une langue à l'autre.

Mme H. pense que la langue arabe est plus facile et plus belle que la langue française, mais la langue française est la plus importante. Mme H. propose des livres en arabe à sa fille, lui raconte des histoires et des contes dans les deux langues. Les histoires proviennent des souvenirs de son enfance, des histoires inventées ou trouvées dans des livres en arabe et en français. Amira regarde la télévision une à deux heures par jour, surtout le week-end. Elle

aime regarder des films, des émissions et des dessins animés dans les deux langues. Elle entend la radio en arabe lorsque sa mère l'écoute.

1.2. Variables explicatives

1.2.1. Affiliations culturelles au pays d'origine

La famille reste la valeur centrale pour Mme H. qui nous dit qu'en France les choses n'ont pas le même goût même si elle mange « traditionnel » avec sa sœur. Tout est plus frais, et meilleur au pays. La sensorialité est fortement mobilisée et ce qui nourrit a plus de saveur. Mme H. évoque le soleil, la plage, les mariages et la féminité de sa fille qui veut choisir elle-même les vêtements qu'elle porte. D'après Mme, Amira investit aussi le pays de sa mère. Le retour au pays semble barré car la situation dans son pays d'origine n'est pas stable et la situation administrative en France encore précaire.

1.2.2. Affiliations culturelles au pays d'accueil

Mme H. a un discours plus rationnel pour parler de la France. Sa vie est différente depuis la migration, Mme H. a gagné beaucoup d'autonomie du fait qu'elle a été obligée de sortir de chez elle pour faire les choses, ce qu'elle considère comme positif au final. Elle évoque également de meilleurs revenus en France. Elle nous parle aussi de sa solitude lorsqu'elle n'était pas encore mère et de sa rencontre avec sa « meilleure amie » au centre social qu'elle fréquentait au moment de son arrivée en France.

1.2.3. Métissage

Le changement dans la vie de Mme H. depuis la migration est illustré par la nécessaire prise d'autonomie qu'elle a dû accomplir. Nous percevons ainsi qu'elle était une jeune femme solitaire et qui, baignée par l'organisation familiale, sortait peu. Le changement est investi de manière positive. Le constat qu'elle est devenue une femme et qu'elle a construit sa famille en France constitue en soi un changement positif à ses yeux.

1.2.4. Transmission de la langue maternelle

La transmission est investie avec des pratiques concrètes : le fait de parler arabe, de partir en vacances au pays, de proposer des cours d'arabe à sa fille. Mme H. nous parle de l'échange entre mère et fille autour des langues : Amira corrige le français de sa mère et Mme H. aide Amira en arabe. La transmission de la langue maternelle est valorisée, ainsi que le

bilinguisme. Mme H. l'illustre en nous racontant qu'elle souhaite transmettre l'arabe à l'enfant qu'elle a en nourrice.

1.2.5. Relations intrafamiliales

Les relations intrafamiliales sont très fréquentes. Mme H. rentre dans son pays d'origine aussi souvent qu'elle le peut et appelle ou est appelée tous les jours par sa famille. Elle évoque le lien privilégié qu'elle entretient avec sa grand-mère et sa jeune sœur dont elle est très proche. Elle évoque le manque et la tristesse que Mme H. lie au remariage de son père qui depuis l'appelle moins souvent. La famille de Mme H. a une place très importante dans sa vie et nous percevons de la nostalgie lorsqu'elle en parle. En France, Mme H. a des relations soutenues avec sa sœur et les enfants de celle-ci. Les relations entre cousins sont investies par Amira. Les vécus de manque et de perte des relations sont présents dans l'entretien.

1.2.6. Investissement de la transmission intergénérationnelle : inscription dans la filiation

La transmission intergénérationnelle est repérée à travers la ressemblance que Mme H. voit entre sa fille et sa propre mère. La nomination d'Amira a été fortement investie par les deux parents, Madame ayant souhaité un prénom choisi autrefois par sa mère. La nomination est finalement revenue au père d'Amira, l'inscrivant ainsi dans sa double filiation. Madame dira qu'elle veut « tout » transmettre à sa fille.

1.2.7. Envie de transmission

Mme H. dit vouloir transmettre « l'amour du pays », ce qui illustre le regard très positif et idéalisé qu'elle pose sur son pays d'origine dans la migration. Dans le même mouvement, il n'y a rien que Mme H. ne souhaite pas transmettre.

Dans cet entretien, nous observons un investissement non conflictuel du bilinguisme, du pays d'origine et du pays d'accueil, l'un sous un angle affectif, sensoriel, émotionnel, l'autre sous un angle rationnel, du côté du travail et de l'émancipation. Les affects de nostalgie, de manque, de tristesse et de solitude ont pu émerger lorsque Mme H. parlait de la migration et du pays d'origine. Les deux pays sont valorisés pour leur qualité propre, les liens intra et intergénérationnels sont investis, Amira est inscrite dans sa filiation. Nous observons que le couple apparaît au second plan dans cet entretien.

1.3. Évaluation en arabe

1.3.1. Épreuve de production de mots

Lors des épreuves de production de lexique, Amira a pu produire certains items de lexique sur images et sur objets. Elle n'a pas produit celui de la localisation spatiale, des couleurs et du dénombrement dans un contexte décontextualisé. Le score total à cette échelle est de 7/32.

1.3.2. Épreuve de compréhension de mots et d'énoncés

Amira réussit mieux les épreuves de compréhension avec un score global de 22/32. Les points perdus correspondent à l'épreuve du lexique des couleurs (connues en français), de l'item « à côté » en localisation spatiale et quelques items de lexique sur images. Il est à noter que la préposition « à côté » a pu être utilisée dans le récit à bon escient alors que, lors des épreuves de compréhension et de production de mots, Amira n'a pas pu mobiliser ce lexique. Les processus pour mettre la langue à disposition ont pris un peu de temps et c'est finalement lors de l'épreuve de récits que les compétences en langue maternelle sont apparues plus clairement.

1.3.3. Épreuve de récit sur images

Lors de cette épreuve Amira obtient de score global de 23/36. Le premier récit est le moins bien réussi (6/12), au profit du second (9/12) et du troisième (8/12). Les procédés de *code-switching* sont très présents dans toute l'épreuve. Nous percevons néanmoins qu'en début d'épreuve, le français semble venir en aide à Amira lorsque l'arabe vient à lui manquer. À ce moment-là de la passation, l'alternance des codes est une stratégie pour palier à une difficulté à mobiliser la langue arabe. Au fil de la passation, le *code-switching*, toujours de l'arabe vers le français, témoigne d'une alternance des codes d'avantage liée à un parler bilingue, avec respect des éléments syntaxiques des deux langues. La mobilisation de la langue arabe est allée crescendo au fil de la passation, ce qui explique un score en récit supérieur aux deux autres sous-échelles qui sont pourtant plus faciles.

Le protocole a été réalisé en avril soit à distance des grandes vacances dans le pays d'origine, ce qui contribue en partie à expliquer la difficulté à mobiliser la langue en début de passation. Si le score global est moyen (52/100), l'analyse des productions témoigne de bonnes compétences en langue maternelle. Pour Amira, mobiliser l'arabe à l'école a sûrement représenté un effort, il a d'ailleurs été noté une certaine inhibition au début de l'évaluation. Amira est capable de produire et de comprendre des mots et des énoncés dans certains registres et peut construire un récit structuré à son interlocuteur en arabe avec la présence d'un

parler bilingue fréquemment rencontré dans la communauté maghrébine en France et au Maghreb.

1.4. Évaluation en français

Pour les épreuves de production de lexique Amira obtient des scores qui se situent à un écart-type en dessous de la moyenne si on considère la norme construite pour les enfants monolingues et natifs du français, cela ne nous surprend pas dans la mesure où le lexique des enfants bilingues se distribuent entre les deux langues. Pour toutes les autres épreuves, Amira se situe dans la moyenne des enfants de son âge alors même que les étalonnages ont exclu les enfants bilingues. Cela signe donc de bonnes compétences au niveau des épreuves testées en français.

Au niveau des récits, Amira obtient le score de 17/24. Elle est en mesure de faire des récits structurés tenant compte de la chronologie des événements. Il existe des dialogues qui enrichissent le récit par des formes de style. Les temps verbaux sont bien utilisés même si l'accord avec le nombre n'est pas toujours respecté. Les phrases ne contiennent pas d'élongations propositionnelles avec usage de conjonction de coordination, mais restent bien construites.

1.5. Profil

Au total, on se trouve dans un profil d'harmonie des langues, même si l'on observe une dominance du français. Les deux langues sont bien investies et en cours de structuration. Amira passe d'une langue à l'autre. Elle est plus à l'aise en français comme sa mère a pu le remarquer. Elle a recours au *code-switching* de l'arabe vers le français lorsqu'elle parle en arabe tantôt par insuffisance, tantôt dans une alternance des codes plus structurée. Son lexique se distribue entre les deux langues avec des registres plus développés dans l'une des deux (les couleurs, par exemple). L'inhibition première lors de l'administration de l'ELAL a gêné Amira qui a eu besoin de temps pour mobiliser sa langue maternelle, cela s'est répercuté sur un score global moyen. Néanmoins, ses compétences en arabe ont pu être objectivées. La présence de sa mère lors de la rencontre aurait peut-être pu faciliter les choses pour elle. Ses deux langues sont fonctionnelles dans un espace interactif non familier et décontextualisé, la narration étant une épreuve difficile. Mme H. soutient la langue maternelle dans ses pratiques et ses représentations, ce qui laisse penser qu'Amira pourra encore progresser en arabe en grandissant.

2. ANITA

La rencontre avec Mme Z. a eu lieu à l'école de sa fille, Anita, âgée de cinq ans. Mme Z. utilisera le soninké et le français pendant l'entretien. La famille Z. vit en région parisienne dans un immeuble HLM. M. Z. travaille comme ouvrier dans le bâtiment et a une activité rémunérée continue. Mme Z. est femme au foyer. Elle vit en France depuis son mariage il y a trente ans et n'a jamais été scolarisée.

2.1. Usage des langues

Anita a dit ses premiers mots en français, entre douze et dix-huit mois. Sa mère juge que celle-ci a parlé à l'âge habituel. Mme Z. dit ne pas avoir observé de retard de langage chez sa fille. En outre, elle ne la considère pas comme bilingue. Anita est la dernière enfant d'une fratrie de sept, elle a trois sœurs et trois frères. D'autres membres de la famille vivent en France sans partager de vie commune avec la famille Z. Anita a été gardée par sa mère jusqu'à l'entrée à l'école maternelle. Elle est actuellement en moyenne section.

L'entretien autour des pratiques langagières nous apprend que les parents d'Anita utilisent le soninké pour parler entre eux. Mme Z. utilise le soninké pour parler à sa fille aussi bien à la maison qu'à l'extérieur. Parmi ses deux langues, Mme Z. trouve la langue française plus facile (pour sa fille) et plus belle. Cependant, la plus importante à ses yeux reste le soninké. M. Z., lui, a recours aux deux langues avec son enfant : le soninké à la maison et le français à l'extérieur. Les parents n'expriment pas de désaccord quant aux choix de la langue à utiliser avec leurs enfants.

Anita utilise le français pour s'adresser à sa mère à la maison comme à l'extérieur. De même, le français est la langue des échanges au sein de la fratrie à la maison et en dehors. Anita ne mélange pas les langues et ne passe pas d'une langue à l'autre. Au niveau des pratiques narratives, Mme Z. ne propose pas de livre en soninké à Anita, ni ne lui raconte d'histoires. Anita regarde la télévision environ heure par jour en français et en bambara (dessins animés et films). Elle n'écoute pas la radio.

2.2. Variables explicatives

L'entretien concernant les représentations parentales et les aspirations permettent de donner corps aux « variables explicatives » décrites dans la partie méthodologique.

2.2.1. Affiliations culturelles au pays d'origine

Du côté des affiliations culturelles au pays d'origine, Mme Z. met en avant la place de la famille et « des origines qui ne doivent pas être oubliées, les racines ». L'enjeu que Mme Z. défend est que la migration ne doit pas entraîner de rupture, on peut s'éloigner, mais sans se séparer. L'importance est ainsi mise sur le fait de rester proche de ses parents.

2.2.2. Affiliations culturelles au pays d'accueil

Lorsque nous interrogeons Mme Z. sur le pays d'accueil, nous comprenons que la famille reste la valeur centrale dans sa vie en France. La priorité est donnée à la famille qui doit rester ensemble. Cela induit que le retour au pays est impossible sans les enfants et que ceux-ci se doivent de rester proches de leurs parents. Cette assertion fait entrevoir en filigrane que la question du retour ou des allers-retours est toujours présente. Il nous semble alors entendre que Mme Z. vit en France parce qu'elle y a des enfants plutôt que le fait qu'elle a des enfants en France parce qu'elle a choisi d'y vivre. Mme Z. place son rapport à la France du côté des devoirs et des droits. Il s'agit des devoirs vis-à-vis de la loi, « ne pas dépasser les limites » avec l'exigence de s'adapter aux lois particulières du pays d'accueil. D'autre part, Mme Z. peut dire qu'elle apprécie l'absence de jugement moral dans l'attribution des aides : « La France, elle aide tout le monde, bon ou mauvais ». Mme Z. ne décrit aucune relation sociale en dehors de la famille et ne les recherche pas.

2.2.3. Métissage

Le changement de vie de Mme Z. en France est illustré par la naissance de ses enfants. Mme Z. est arrivée seule et ici elle a eu des enfants. Cette expérience est associée à des vécus de bonheur. Même si Mme Z. évoque des vécus heureux dans la question précédente, lorsque nous interrogeons l'investissement du changement, il apparaît que celui-ci n'est pas investi sur une échelle d'axe positif ou négatif. La décision de rentrer ou de ne pas rentrer au Mali semble prévaloir pour elle. L'investissement campe du côté du pays d'origine qui semble être le point fixe duquel on se rapproche ou l'on s'éloigne.

2.2.4. Transmission de la langue maternelle

Mme Z. pense que sa fille doit connaître sa langue, puis élargit dans le même mouvement que les deux langues sont toutes deux importantes. Sa réponse semble renvoyer à une élaboration en trois temps : l'idéal (elle doit connaître sa langue), le réalisme et l'élargissement au

contexte (les deux langues sont importantes), puis la réalité qui relativise l'idéal et qui renvoie à l'autre dans sa possibilité de faire des choix (elle doit se connaître soi-même).

La mère énonce que toutes les langues sont importantes, se décalant ainsi très vite en généralisant autour de la question des langues, prenant ainsi une distance par rapport à la sienne propre « mi français mi soninké, c'est la même chose ». Mme Z. nous dit ensuite qu'Anita ne parle pas le soninké avec elle bien que celle-ci l'utilise de manière exclusive. D'emblée, la mère disculpe son enfant : « Ce n'est pas de sa faute, elle est née ici ». L'idée de la dominance du français est justifiée en situation migratoire puisque tous les frères et sœurs lui parlent en français. Selon cette mère, la communauté soninké ici et au pays justifie l'abandon de la langue maternelle puisque la famille vit en France dont la langue est le français. Il ne semble donc pas émerger de stratégies collectives pour transmettre la langue, comme si le groupe admettait et justifiait le désinvestissement de la langue familiale. Quand on aborde l'importance du bilinguisme, la mère se place surtout de son point de vue d'adulte migrante en évoquant le handicap que représente l'absence de maîtrise du français.

2.2.5. Relations intrafamiliales

Mme Z. évoque une famille élargie très nombreuse en France et au Mali. Celle-ci évolue dans sa famille qui représente son lieu quasi exclusif de socialisation. Ainsi, les relations familiales en France sont fréquentes (toutes les semaines). Celles avec la famille restée au pays sont effectives et rapprochées par le biais d'appels téléphoniques. Les relations intrafamiliales sont commentées de manière positive, elles apparaissent dans le discours de Mme Z. comme simples et satisfaisantes. La famille est grande et remplit sa fonction en France et au pays.

2.2.6. Investissement de la transmission intergénérationnelle : inscription dans la filiation

Selon sa mère, la petite Anita s'inscrit bien dans sa filiation, en particulier du côté de son père à travers des ressemblances physiques et de tempérament. Sa nomination renforce sa double inscription familiale du fait que M. Z. a nommé Anita en lui donnant le prénom de sa grand-mère maternelle. Lorsque nous parlons de la relation entre la mère et la fille, Mme Z. nous dit qu'Anita est plus proche de son père que d'elle-même. Elle renvoie ce fait à une norme en interrogeant notre connaissance des enfants : « Si vous connaissez les enfants, vous savez que

les filles sont proches de leur père et les garçons de leur mère ». Cette prise de distance nous interroge sans que nous ayons plus d'élément pour proposer des hypothèses.

2.2.7. *Envie de transmission*

Ce qui semble important pour Mme Z est que leur fille reste liée à ses parents et à sa famille. L'élément fondamental de la transmission semble s'inscrire dans une affiliation forte à la famille des deux côtés garantissant la cohésion du groupe.

Lorsque nous interrogeons Mme Z sur son envie de ne pas transmettre certaines choses, celle-ci ne peut rien répondre à cette question.

2.3. *Évaluation en soninké*

Sur l'ensemble des épreuves, Anita semblait ne pas comprendre les consignes.

2.3.1. *Échelle de production de mots*

Anita n'a pu réussir aucun des items de l'échelle de production de mots quelle que soit l'épreuve proposée.

2.3.2. *Échelle de compréhension de mots et d'énoncés*

Anita a obtenu 3 points aux épreuves de compréhension d'énoncés grâce à l'utilisation de la besace. Lors de cette épreuve, Anita n'a pu répondre à la question concernant : « La fille mange ». Elle rejoint les enfants vus en Mauritanie qui ont pu être gênés du fait que la fille représentée sur l'image mange debout.

Anita a par ailleurs également obtenu 2 points à l'épreuve de compréhension de lexique sur images pouvant désigner la roue et le robinet.

2.3.3. *Production de récits*

Concernant la production de récits, il n'y a eu aucune production.

Score global à l'ELAL est de 5/100.

2.4. *Évaluation en français*

2.4.1. *Épreuves de production*

Expression du vocabulaire réduit : Anita obtient 15 points sur 28 au vocabulaire A (son score reste identique malgré les ébauches proposées) et 19 points sur 42 au vocabulaire B (pas de

gain avec ébauches). Ses résultats place Anita à deux écarts-types de la moyenne des enfants monolingues en français de son âge.

2.4.2. Épreuves de compréhension

Toutes les épreuves de compréhension de lexique donnent des scores se situant dans la zone 1 de l'étalonnage correspondant à deux écarts-types de la moyenne des enfants monolingues de son âge. Pour les épreuves de compréhension morphosyntaxique, les résultats se situent dans la zone de la moyenne ou juste en dessous.

2.4.3. Épreuve des récits

- *Premier récit*

L'identification des protagonistes est incomplète, le garçon n'est jamais introduit que par un pronom, il y a une instabilité des personnages et la mère n'apparaît pas : 1/3.

L'identification de l'action principale est perçue et décrite mais pas dans une forme élaborée : 2/3.

L'action qui fonde l'évolution du récit est incomplète, mais dans une forme assez élaborée (usage du gérondif). Il est difficile de suivre le fil de l'histoire. Anita ne fait pas de référence à la chute du garçon dans la boue ni qu'il est sale : 2/3.

Le dénouement est exprimé mais la forme rend la compréhension difficile : 1/3.

Total : 6/12

- *Deuxième récit*

Seul le personnage du chat est explicitement identifié, les autres personnages ne sont désignés que par des pronoms : 1/3.

L'action principale est énoncée sans que l'ordre chronologique du récit ne soit respecté, Anita fait un effort pour décrire les deux actions principales : 1/3.

L'action qui fonde l'évolution du récit est décrite, mais la temporalité des événements est chaotique, ce qui fait que sans les images, on ne peut pas comprendre le récit : 1/3.

Le dénouement n'est pas exprimé : 0/3.

Total 3/12

Total récit 9/24

Anita peut construire des phrases en français. On observe des altérations phonologiques (daver pour laver). Anita utilise plusieurs temps verbaux. Elle a recours au présent et au passé composé (erreur d'auxiliaire verbal : avoir pour être) et au gérondif (en + ant).

La structure narrative est en cours de construction, le récit n'est pas cohérent du point de vue de la temporalité des actions énoncées, ce qui le rend parfois difficile à suivre en l'absence des images. Le français est en cours de construction. Les scores de lexique se situent dans la zone faible si on la compare à l'étalonnage fait dans une population monolingue.

2.5. Profil

La langue maternelle n'apparaît pas investie, il n'y a aucune production possible que ce soit au niveau du lexique ou du récit. Les items de compréhension réussis concernent des phrases correspondant au contexte de vie quotidienne.

Du côté du français, la langue se construit sans trouble patent, mais Anita ne possède qu'un lexique limité. Elle comprend néanmoins des énoncés faisant appel à des structures morphosyntaxiques plus élaborées que dans l'ELAL. Le récit est possible, mais la structure narrative n'est pas encore aboutie. Anita est âgée de cinq ans, ce qui correspond, d'après les travaux interlangues, à un âge où les récits s'appuient sur une description image par image. Dans son cas, c'est l'identification des protagonistes et la séquence temporelle qui la pénalisent et rendent ses récits difficiles à suivre. Les aspects morphosyntaxiques se développent avec la possibilité d'avoir recours à des formes verbales élaborées sans que des liens de causalité ne puissent pour l'instant apparaître. Les compétences narratives sont en cours de construction.

Le profil témoigne d'une forme limite de vulnérabilité linguistique.

La langue maternelle n'est pas investie contrairement au français qui se construit sans trouble patent. Les acquisitions lexicales sont limitées, ce qui est classique chez les enfants évoluant dans un contexte de bilinguisme sauf que, dans son cas, Anita ne bénéficie pas pour l'instant des apports de sa langue maternelle du fait de son faible développement. Malgré un investissement exclusif du français, les compétences restent limitées.

Ceci est d'autant plus vrai que les stimulations de la mère autour du langage sont limitées du fait de l'absence de récit d'histoires ou de contes. Nous pouvons faire l'hypothèse d'échanges linguistiques restreints entre mère et fille du fait de l'absence d'une langue commune maîtrisée par les deux.

Au vu des données de l'entretien avec sa mère et de son profil linguistique, Anita nous semble présenter plusieurs facteurs de vulnérabilité. Certains sont déjà décrits dans la littérature et sont associés avec des parcours scolaires plus difficiles : il s'agit de la taille de la fratrie et l'absence de scolarisation de la mère. Le troisième facteur apparaît spécifique à cette situation et réside dans l'absence d'une langue maîtrisée par les deux partenaires de l'interaction. Cette dysharmonie linguistique n'est pas de nature à favoriser le développement de toutes les fonctions du langage dans le cercle familial autour d'un plaisir à parler, des aspects conversationnels, du langage décontextualisé (activité que la mère dit ne pas pratiquer à travers notamment les récits, les contes) et des aspects métalinguistiques. Nous pouvons alors imaginer que les échanges se situent autour des aspects les plus concrets du quotidien. Nous ne pouvons cependant exclure que des échanges plus riches se déploient avec le père et la fratrie. Cette enfant nous semble être à soutenir et à stimuler par rapport aux aspects narratifs. Cette intervention peut tout à fait trouver sa place à l'école dans le cadre d'activités narratives privilégiées comme peut l'offrir le cadre d'un groupe « contes » qui nourrit l'enfant du point de vue de l'imaginaire et qui propose en même temps des modèles de narration et une variété lexicale. L'objectif poursuivi serait de développer les compétences narratives et lexicales nécessaires à l'entrée dans la lecture.

En ce qui concerne des préoccupations plus cliniques, l'absence de langue commune dans une dyade, ou plus généralement entre parents et enfant, peut générer des processus d'aliénation familiale. Le désengagement relationnel du fait de la pauvreté du langage commun peut être particulièrement délétère. En effet, en cas de difficultés émotionnelles ou scolaires, l'enfant pourrait manquer du soutien familial, de même que lors des remaniements identitaires à l'adolescence. Dans ce cas, la rupture de la communication peut avoir des conséquences néfastes du fait de l'impossibilité à négocier. En effet, c'est en partie sur un sentiment solide d'affiliation à la famille que les adolescents doivent pouvoir s'appuyer pour mieux se séparer (Moro, 2010b). Ces modalités de désengagement relationnel sont à comprendre non pas uniquement en termes linguistiques, mais aussi culturels. Qin (2006) l'a décrit sous la forme d'un processus d'acculturation parallèle des enfants et de parents ne se rejoignant ainsi jamais.

3. BAMA

Bama est âgée de six ans et un mois au moment de notre rencontre. Sa mère participe à l'entretien et utilise le français pour répondre à nos questions.

La famille vit en région parisienne et habite une maison individuelle. M. T. est chef cuisinier et a une activité professionnelle continue. Mme T. est actuellement femme au foyer, mais a travaillé comme caissière par le passé. Mme T. est arrivée en France à l'âge de quatre ans. Elle dit ne pas connaître le Sri Lanka, pays dont elle est originaire. Elle pense que ses parents ont fait le choix de partir à cause de la guerre. Le père de Bama est arrivé en France au début des années 2000 parce qu'il y avait des « problèmes au pays ». Lorsque l'on interroge Mme T. sur le choix de ses parents de venir en France, elle dira qu'elle ne connaît pas le Sri Lanka, mais le considère néanmoins comme son pays (« Si je vais dans mon pays je pense que je peux pas rester »). Mme T. a été scolarisée en France jusqu'à la fin du collège. Elle juge son niveau de lecture en français comme moyen et ne lit pas le tamoul. Mme T. s'est mariée à l'âge de dix-huit ans, par l'entremise des parents dans le cadre d'un mariage arrangé.

Bama est née en France, elle est l'aînée d'une fratrie de trois, elle a un frère et une sœur. Une partie de la famille vit en France. Bama a été gardée dans le cercle familial jusqu'à l'entrée à l'école maternelle. La langue dominante de ses trois premières années de vie est le tamoul, langue maternelle de Bama et de ses parents. Bama a dit ses premiers mots entre douze et dix-huit mois, en tamoul. Mme T. pense qu'elle a parlé plutôt en avance et la considère comme bilingue.

Bama a fait toute sa scolarité en France et est actuellement en grande section de maternelle.

3.1. Usage des langues

Du point de vue des pratiques langagières intrafamiliales, nous apprenons que les parents utilisent les deux langues pour communiquer entre eux, mais le plus souvent le tamoul. Pour parler à Bama à l'intérieur de la maison, Mme T. utilise autant le tamoul que le français tandis que M. T. utilise le plus souvent le tamoul pour parler à sa fille. À l'extérieur, Mme T. utilise plus souvent le tamoul que le français avec Bama, son père ayant lui exclusivement recours au tamoul.

Mme T. rapporte que Bama utilise les deux langues pour parler à ses parents que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de la maison, mais plus souvent le français. Avec ses frères et sœurs, Bama utilise autant le français que le tamoul aussi bien à la maison qu'à l'extérieur. D'après sa mère, Bama maîtrise mieux le tamoul que le français, elle mélange les deux langues au sein d'une phrase et passe d'une langue à l'autre. Pour Mme T., le tamoul est plus facile pour elle, mais elle considère que les deux langues sont aussi difficiles l'une que l'autre. Le français lui apparaît être la plus importante, mais, selon elle, les deux sont aussi belles l'une que l'autre. Si elle sait qu'il existe des livres en tamoul, elle n'en propose pas à sa fille. Elle lui raconte des histoires en français ; il s'agit d'histoires entendues pendant l'enfance ou trouvées dans des livres en français. Bama regarde la télévision une heure tous les jours ; elle aime regarder des films en français et en tamoul et des dessins animés en français.

3.2. Variables explicatives

3.2.1. Affiliations culturelles au pays d'origine

Mme T. ne connaît pas du tout son pays d'origine, elle l'a quitté alors qu'elle était très jeune. Lorsque nous l'interrogeons sur ce à quoi elle est attachée du Sri Lanka, elle évoque la maison de ses parents : « J'aimerais bien voir tout, la maison des parents, des grands-parents, c'est important de savoir d'où on vient ». Elle évoque la perte de sa grand-mère qui est décédée avant qu'elle n'ait pu la voir. Elle exprime du regret de ne pas avoir pu lui présenter ses enfants.

Lorsque nous l'interrogeons sur ce qu'elle souhaite en transmettre à ses enfants, la réponse de Mme T. témoigne d'une certaine tension autour la transmission de ce qui vient du pays. Elle évoque l'hypocrisie des gens, et la rencontre d'une autre culture qui joue aussi son rôle : « Le respect de la famille, faut pas faire ceci, pas faire cela, ...ok, il y a le respect de la famille, mais on est pas au pays ». Pour elle, la culture du pays d'origine qui se vit dans le pays d'accueil emprisonne, avec l'idée que ce qui est légitimé au pays ne l'est plus dans la migration. Le pays d'origine est identifié aux contraintes éducatives imposées par les parents dans le respect de leur culture et semble soulever chez elle un conflit important : « Ben là on est en France, on a des lois, après il faut les respecter aussi ». Elle illustre son propos par l'exemple de conflits familiaux à l'adolescence : « À force de tenir les enfants, les enfants, ils commencent à faire derrière le dos des parents et dès qu'ils apprend, ils virent les enfants ». Selon Mme T., il faut donner plus de liberté aux enfants pour maintenir la communication et savoir ce qu'ils font. Elle pose ainsi la question de savoir quelle « loi » doit être respectée dans la migration et interroge les droits des enfants dont les parents ont migré.

3.2.2. Affiliations culturelles au pays d'accueil

Mme T. nous dit avoir peu de contact en dehors de la famille bien qu'elle ait grandi en France et évoque uniquement des relations de voisinage. Ce qu'elle aime en France est l'idée de la liberté et des lois qui protègent. Elle l'illustre à travers deux exemples. Elle parle ainsi des lois qui protègent les femmes de la violence des hommes. Selon elle, les femmes ne sont pas obligées de rester avec un mari violent, contrairement à ce qui se passe au pays. Mme T. peut aussi témoigner d'une certaine ambivalence par rapport aux lois : « Des fois, c'est chiant toutes ces lois ».

D'autre part, elle souligne l'idée que, dans la loi française, l'enfant n'appartient pas à ses parents bien qu'il ait des devoirs envers eux : « C'est marqué dans le livret de famille ». À travers cela, le pays d'accueil propose un cadre légal et de valeurs concernant les enfants. Mme T. associe sur la question des mariages arrangés par les familles qui disposent de leurs enfants et décident pour eux de leurs alliances en France. La loi et les valeurs familiales l'emportent. Il apparaît ainsi que pour Mme T. les valeurs de la France, qui pourraient être porteuses d'une promesse de liberté, ne sont pas assez fortes pour contrebalancer le dessein familial qui s'inscrit dans un mode de pensée lié au pays d'origine. Sa position de migrante, même si elle est arrivée très jeune, ne lui a pas permis de vivre le métissage qu'elle souhaite laisser ouvert pour ces enfants : « Non, non, y aura pas ça avec mes enfants, ils choisit... avec moi, ça s'arrête ». Comme si le métissage n'était possible que pour les enfants de migrants.

3.2.3. Métissage

- Perception du changement

Bien qu'elle soit arrivée très jeune en France, Mme T. se positionne à travers les récits de sa mère par rapport aux femmes sri-lankaises. Elle évoque leur manque de liberté et d'autonomie, la monotonie de la vie centrée sur l'éducation des enfants et l'entretien de la maison. Mme T. exprime sa préférence dans le fait de vivre en France.

- Investissement du changement

Elle vit le changement dans la migration comme quelque chose de positif, à travers ce que sa mère lui raconte du pays : le travail, le manque de nourriture. Dans ce moment-là, elle s'identifie pleinement aux femmes tamoules du Sri Lanka. Le fait de pouvoir bien nourrir ses enfants et cela plusieurs fois par jour est quelque chose de très important pour elle. Cela nous

renvoie à la valeur essentielle du nourrissage dans les familles tamoules pour lesquelles la parentalité accomplie s'exprime beaucoup à travers cette modalité.

3.2.4. Transmission de la langue maternelle

Selon Mme T., la langue française est la plus importante pour réussir en France, dans ce sens le tamoul est secondaire : « Le tamoul, elle n'en aura pas besoin ». Lorsque nous la relançons, elle peut dire que transmettre sa langue revient à transmettre la culture et connaître ses racines. Elle valorise le fait de parler français à sa fille, ce qu'elle a commencé à faire lorsque celle-ci avait deux ans et demi.

Mme T. considère que la transmission est naturelle. Elle se fait d'elle-même : en parlant la langue à un enfant qui l'écoute. Mme T. nous dira que les tamouls n'ont pas de stratégie particulière pour favoriser cette transmission (par le biais d'histoires, par exemple). Elle explique qu'elle parle à sa fille en tamoul parce que ses parents ne parlent pas le français, elle pense que, dans le cas contraire, elle ne lui parlerait qu'en français. Plus tard, lorsque nous interrogeons l'intérêt du bilinguisme, elle nous explique que sa fille va à l'école tamoule pour apprendre à lire et à écrire au cas où elle ait envie ou besoin d'aller au Sri Lanka un jour. Il y a donc une forme de dévalorisation de la manière dont les Tamouls transmettent comme s'ils n'avaient aucune stratégie alors qu'elle-même a mis en place un enseignement formel du tamoul pour sa fille. L'investissement de cette transmission est à la fois effectif, mais ambivalent dans ces motivations.

3.2.5. Relations intrafamiliales

- Fréquence et investissement des relations familiales

La mère décrit des relations fréquentes avec ses parents et ses sœurs, plus distantes avec son frère avec lequel elle est en conflit. Elle évoque des relations plus espacées avec sa tante maternelle. Du côté de son père, elle dit « ne rien connaître d'eux ». Les relations familiales sont très fréquentes avec une grande proximité : « Avec mes parents, je suis vraiment très proche », « Avec eux, je peux tout parler », cela ne se passe cependant pas comme elle le voudrait. Elle explique ainsi que ses parents et son mari ne comprennent pas qu'elle aspire à autre chose que de s'occuper de ses enfants. Elle dit confier ses enfants à ses parents pour souffler un peu et évoque le manque de liberté lié à un carcan familial qui apparaît oppressant et duquel elle a beaucoup de mal à se libérer. La possibilité de se séparer psychologiquement de sa famille semble très compliqué pour Mme T. Elle évoque sa relation avec sa fille comme relativement fusionnelle et fait un lien immédiat avec la relation à sa mère « pas tendre ». Elle

évoque la « *jalousie* » de sa fille depuis la naissance des autres enfants. Mme T. nous raconte qu'elle marche deux heures par jour pour faire les allers-retours à l'école du fait que Bama ne mange pas à la cantine. Ceci vient illustrer la nature fusionnelle de la relation mère-fille.

- *Investissement de la transmission intergénérationnelle : inscription dans la filiation*

Mme T. voit une transmission du côté paternel : Bama ressemble au père de son mari, du point de vue physique et tempéramental. Bama est affiliée aux deux lignées, mais de façon assez différente, l'une de par le biais de sa relation fusionnelle à sa mère et l'autre par le caractère et le physique. Mme T. a laissé le choix du premier prénom de sa fille à sa mère par rapport à la numérologie. Elle a pour sa part choisi le deuxième prénom.

Mme T. s'inscrit dans une transmission du contraire (par exemple, la tendresse, laisser choisir). Son vécu est utilisé comme référence avec un investissement fortement négatif. Nous percevons ainsi une forte inscription familiale en même temps qu'une forte opposition comme si toute prise de distance était impossible.

3.2.6. Envie de transmettre

Mme T. souhaite transmettre des valeurs qu'elle considère contraires aux valeurs familiales de contrôle. Elle parle de son expérience de la culture tamoule en France et de son rejet avec une revendication qui pourrait être celle d'une adolescente.

3.2.7. Envie de ne pas transmettre

Mme T. comprend notre question comme l'envie de ne pas transmettre quelque chose qui serait propre concernant sa personnalité ou ses émotions. Elle évoque ainsi sa colère qu'elle perçoit à travers sa fille qui agirait comme un miroir d'elle-même. L'observation qu'elle peut faire de ses projections l'a conduite à penser qu'elle voudrait changer. Elle a donc l'idée que les émotions se transmettent et peuvent affecter l'enfant qui serait dans le même état que l'adulte. « C'est mon reflet ».

À travers cet entretien, nous percevons une grande conflictualité chez Mme T. autour de sa place de mère et de fille. L'enjeu de la séparation semble encore très actuel pour elle. La transmission de la langue maternelle est ambivalente bien qu'effective. L'organisation

familiale y contribue avec une relation mère- fille très fusionnelle dans les deux générations et une famille élargie très présente.

3.3. *Évaluation en tamoul*

3.3.1. *Épreuve de production de mots*

Bama obtient tous les points à l'épreuve de localisation spatiale et de lexique sur images. Elle ne parvient pas à dénommer précisément trois items du lexique sur objets : la poule dont elle dira qu'elle est un oiseau, manquant ainsi de précision. Elle échouera à l'item du mouton dont l'objet a été mal identifié par beaucoup d'enfants, ainsi que le maïs. Lors de la dénomination des couleurs, elle ne parvient pas à dénommer le bleu et le noir, même si elle les désigne et ne connaît pas l'orange, ce qui est cohérent avec l'épreuve de compréhension. Elle obtient 28 points sur 32 à cette sous-échelle.

3.3.2. *Épreuves de compréhension de mots et d'énoncés*

Bama est très à l'aise avec les épreuves de compréhension. Elle réussit tous les items des épreuves de compréhension de lexique, d'énoncés, de localisation spatiale et de qualification d'états et de formes. Elle perd 3 points à l'épreuve du lexique des couleurs et ne peut désigner l'orange, le marron et le jaune. Parmi les items échoués, les couleurs orange et marron ont été les deux items les plus échoués dans la validation au Sri Lanka (respectivement 11 erreurs sur 22 pour l'orange et 5 erreurs sur 22 pour le marron). Il est étonnant que Bama n'ait pu désigner le jaune puisqu'elle avait été en mesure de le produire. Le score de cette sous-échelle est de 29/32.

3.3.3. *Épreuve de production de récits*

Les scores augmentent au fil des récits. Le dernier récit est le mieux réussi. La langue tamoule est disponible et Bama peut organiser un récit avec une description image par image et des mises en lien grâce la conjonction de coordination « et ». Les formes syntaxiques sont en cours de construction. L'interprète qui fait passer les épreuves parle d'une enfant très à l'aise dans sa langue maternelle. La langue est fonctionnelle dans l'épreuve décontextualisée du récit. Bama a bien investi sa langue maternelle qu'elle mobilise avec autonomie avec des personnes qu'elle ne connaît pas. À travers les récits, on a pu voir que certaines images avaient été difficiles à décrypter, ce qui a possiblement pu nuire à la qualité du récit.

3.4. *Évaluation en français*

Les épreuves concernant le lexique, que ce soit du point de vue de la compréhension que de la production, se situent à moins deux écarts-types de la moyenne pour la classe d'âge (étalonnage monolingue). Les épreuves de compréhension, de topologie, d'arithmétique se situent dans l'étalonnage correspondant à la moyenne des enfants de six ans. La compréhension morphosyntaxique est un peu en décalage, dans l'étalonnage limite par rapport à la moyenne. Au niveau des récits, Bama peut être en difficulté pour restituer l'histoire dans l'ordre chronologique. Elle procède de proche en proche en décrivant les images.

3.5. *Profil*

Au total, l'évaluation linguistique montre une petite fille qui est bien entrée dans le langage et qui construit un bilinguisme consécutif avec le français comme L2. Sa mère la juge plus à l'aise en tamoul. Elle obtient à l'ELAL un score global élevé reflétant des compétences en compréhension, production de lexique et production de récits. Du côté du français, elle a bien investi la langue. Si on la compare à des natifs du français, elle dispose de moins de vocabulaire en français, ce qui est banal chez les enfants bilingues chez lesquels le lexique se distribue entre les deux langues. Elle a néanmoins de bonnes capacités de compréhension. Le récit est possible, les formes grammaticales sont assez simples avec absence de proposition coordonnée ou subordonnée. Bama utilise plusieurs temps verbaux : présent, passé composé, plus-que-parfait avec utilisation adéquate des auxiliaires verbaux. Elle utilise la forme du dialogue. Le manque d'organisation chronologique la pénalise, mais les formes utilisées sont correctes. Bama se situe dans un profil d'harmonie des langues avec un relatif équilibre entre les deux.

Ces trois profils illustrent la diversité des parcours langagiers avec un profil d'harmonie des langues équilibré, un profil d'harmonie des langues avec dominance du français et un profil à risque limite de vulnérabilité langagière.

4^{ème} PARTIE

Discussion

L'objectif de ce travail était de réaliser la validation transculturelle de l'ELAL d'Avicenne, outil d'évaluation des langues maternelles des enfants allophones et primo-arrivants. La validation a été conduite dans trois langues : l'arabe, le soninké et le tamoul, en France, au Sri Lanka, au Maghreb (Algérie, Maroc) et en Mauritanie. L'analyse des données a montré que l'ELAL d'Avicenne est un outil composé d'échelles de propriété unidimensionnelle explorant la compréhension de mots et d'énoncés (lexique, énoncés, localisation spatiale) et la production de mots (lexique, localisation spatiale). Dans le même sens, l'analyse factorielle a fait émerger deux facteurs autour desquels se distribuent respectivement les épreuves de compréhension (excepté l'épreuve de dénomination de couleurs) et toutes les épreuves de production y compris celle des récits. L'étude de la fidélité inter-juge des récits a montré de très bons accords inter-juge pour les trois récits. Cette fidélité inter-juge est basée sur la double cotation de chaque récit par deux chercheurs. En outre, l'étude de la consistance interne de chaque sous-échelle a montré une homogénéité des items entre eux avec des coefficients α de Cronbach élevés. Cela souligne une bonne cohérence entre les items composant les épreuves. L'analyse des résultats en milieu majoritaire a permis de vérifier que le construit est solide et que les items s'appliquent dans différents contextes culturels. Quelques aspects propres à chaque contexte ont pu être décrits et permettent d'améliorer le matériel. L'ensemble de ces caractéristiques confèrent validité et fidélité à notre outil. Pour chaque sujet, un profil de bilinguisme peut être construit à partir de l'évaluation dans les deux langues, enrichi si possible de l'entretien avec les parents qui contextualise les performances linguistiques et donne corps au parcours langagier de l'enfant.

I. CARACTÉRISTIQUES ET OBJECTIFS DE L'OUTIL

1. À QUI S'ADRESSE L'OUTIL ?

L'ELAL d'Avicenne est un outil transculturel qui permet d'avoir accès aux connaissances en langue maternelle d'enfants allophones à partir de l'âge de trois ans et demi et jusqu'à six ans et demi. Les notions ciblées par l'outil sont précocement acquises et constituent le socle minimal des acquisitions futures. Elles sont transmises par la famille proche et/ou élargie dans un cadre d'échanges linguistiques spontanés. L'ELAL d'Avicenne s'adresse donc à des enfants bilingues, qu'ils soient enfants de migrants ou eux-mêmes migrants.

2. EN QUOI PEUT-IL ÊTRE UTILE ?

Le développement bilingue diffère par certains aspects de celui des monolingues, ce qui conduit à penser différemment l'évaluation de ces enfants. L'utilisation d'outils prévus pour les monolingues nécessite des précautions dans l'interprétation des résultats en particulier quand ces outils se réfèrent à une norme monolingue qui tend par sa nature à dévaloriser les compétences bilingues (Crutchley et al, 1997 ; De Lamo White et Jin, 2011). L'ELAL trouve plusieurs applications dans son usage.

2.1. Un outil de prévention et un révélateur de compétences langagières et linguistiques

Dans le cadre préventif, l'ELAL d'Avicenne contribue à avoir une représentation du langage dans la langue première parlée dans la famille. Cette évaluation est importante chez des enfants allophones, primo-arrivants ou nés en France, qui grandissent dans un contexte linguistique bilingue et dans lequel la langue maternelle a une place importante.

L'ELAL d'Avicenne pourra ainsi être utilisé dans le cadre d'une consultation médicale préventive, à la PMI ou à l'école, pour évaluer le langage en langue première alors que l'acquisition de la langue seconde vient de démarrer. En outre, les psychologues scolaires et les enseignants spécialisés pourront y avoir recours à la demande des équipes pédagogiques lorsqu'un enfant bilingue interroge ou inquiète du point de vue du langage. Dans le cadre scolaire, l'ELAL d'Avicenne permet d'avoir accès à d'autres compétences que celles

transmises par l'école. Il conduit à avoir une représentation plus fine du développement bilingue et à repérer une éventuelle dominance de la langue maternelle par rapport à la langue seconde (l'inverse est plus souvent le cas).

Dans tous les cas (médecine préventive ou école), si l'enfant témoigne de bonnes habiletés dans sa langue maternelle, cela contribue à modifier les représentations du professionnel concernant la structuration du langage et donc de l'enfant lui-même. Ces nouveaux éléments permettent d'orienter sur des interventions propres à soutenir l'enfant si celui-ci présente un blocage ou une stagnation dans la construction de sa langue seconde (au-delà du processus normal d'acquisition d'une langue seconde). Dans le cas où la langue première est elle aussi « en panne », cela indiquera d'emblée une orientation vers un lieu d'évaluation spécialisé. En outre, il est aussi important de valoriser les compétences en langue première des enfants auprès de leurs parents en restituant les résultats de l'évaluation. Cette démarche peut soutenir et renforcer les efforts des parents à transmettre leur langue et les rassurer sur les capacités de leur enfant à apprendre.

2.2. Un outil d'aide au diagnostic des troubles du langage chez l'enfant bilingue

Lorsque l'enfant est rencontré dans un cadre de soin, l'ELAL d'Avicenne permet de mettre en évidence les acquisitions premières en langue maternelle dans les différents aspects du langage : phonologie, lexicale, morphosyntaxe et pragmatique, à travers l'épreuve de récits notamment. Lorsque l'enfant présente des difficultés en français, l'étude des productions dans les deux langues et leur mise en lien pourront permettre d'aller dans le sens d'un trouble structurel du langage ou d'une immaturité dans les deux langues. Lorsque la langue maternelle est préservée, le diagnostic de trouble spécifique du langage s'éloigne puisque par définition, il touche les deux langues.

Outre l'appui au diagnostic sur un plan instrumental, l'ELAL d'Avicenne, par le cadre théorique qui le sous-tend, est aussi un outil clinique qui permet d'explorer la communication et les transmissions familiales. La restitution aux parents des résultats à l'ELAL d'Avicenne permet d'aborder la question du bilinguisme et de son investissement par l'enfant et sa famille. La transmission de la langue maternelle est en partie le reflet de l'investissement de la langue d'origine et des affiliations culturelles au pays d'origine et à la France. L'étude de ces représentations peut mettre à jour un clivage phénoménologique entre le monde de la famille et le monde d'accueil chez l'enfant. La présence d'un clivage important peut donner lieu à des interventions thérapeutiques spécifiques dans le champ de la psychiatrie transculturelle, qui visent à réduire ses effets. Dans l'ensemble de ces situations, la présence d'un interprète de compétence native est nécessaire. De la finesse de son analyse dépendra la qualité de l'évaluation.

II. UTILISATION DU SCORE DANS L'ELAL D'AVICENNE

L'ELAL d'Avicenne comprend trois scores correspondant à chacune des sous-échelles : production de mots, compréhension de mots et d'énoncés et production de récits. Le score maximal est de 100 points : 64 points sont répartis également sur les échelles de production et de compréhension, 36 points sont attribués au récit. La validation telle que présentée dans cette thèse n'a pas eu pour objectif de dégager un seuil qui reflèterait de manière simple un niveau en langue maternelle ou des difficultés de structuration du langage. C'est plutôt la manière dont se conjuguent les connaissances entre les différentes sous-échelles qui témoigne du degré d'investissement et de développement de la langue maternelle, par exemple, d'un défaut d'investissement ou d'un processus d'attrition de la langue maternelle.

Les trois sous-scores de l'outil ne sont pas équivalents car ils ne renvoient pas à la même construction. Pour les deux premiers (compréhension et production), tous les items ont le même poids, la somme des items réussis constituant le score de la sous-échelle. L'attribution d'un point est directement corrélée à une connaissance, ce qui permet d'interpréter assez facilement les deux sous-échelles de production et de compréhension. Selon les épreuves, on a accès à ce que l'enfant sait déjà, pas du tout ou un peu. Les notions ciblées étant précocement acquises, l'échec à un grand nombre d'items témoigne d'un niveau assez limité.

En ce qui concerne le récit, l'attribution des points au sein de chaque récit est progressive. Chaque item codé peut recevoir une note de 0 à 3, ce qui laisse une marge de progression pour chacun des quatre items (A, B, C, D). Par exemple, l'identification des protagonistes peut donner lieu à l'usage de pronoms sans identification définie au préalable des protagonistes. Ainsi, le fait de ne pas avoir l'ensemble des points ne signe pas nécessairement une difficulté, mais plutôt un processus de construction des compétences narratives qui évoluent avec les pratiques et l'âge, si la langue est utilisée. Pour le récit, les enfants seront pénalisés si la structure morphosyntaxique est altérée, mais aussi si le récit est peu précis sans pour autant être altéré. C'est donc l'analyse qualitative qui prévaut puisque c'est elle qui indiquera comment s'articulent ensemble les aspects macro et micro-structurels à l'intérieur d'un score

global. Ainsi, il faut considérer deux types de sous-scores : les scores de production-compréhension de mots et d'énoncés et le récit d'autre part.

Cependant, des scores très élevés à l'ELAL sont faciles à interpréter. Si les enfants ont très bien réussi les trois sous-échelles (avec de fait des scores pour chaque item du récit au moins égal à deux sur trois), cela témoigne d'une langue maternelle investie et fonctionnelle. L'enfant comprend et parle sa langue maternelle, sans difficultés.

A contrario, des scores globaux faibles donnent lieu à plusieurs interprétations possibles. L'association d'une absence de connaissance en production de mots et en compréhension de mots et d'énoncés avec des récits inexistantes ou très limités peut témoigner d'une absence de développement de la langue maternelle, d'un désinvestissement précoce de celle-ci, ou encore d'un trouble du langage. Si l'on évoque un trouble du langage, les données de l'ELAL d'Avicenne peuvent contribuer à la démarche diagnostique seulement si l'exposition est suffisamment importante et prolongée dans la famille pour être compatible avec l'acquisition d'une langue. Dans le cas contraire, on ne peut pas trancher sur les causes du déficit linguistique observé. Si les conditions d'acquisition sont réunies, les données de l'ELAL d'Avicenne peuvent enrichir la discussion diagnostique en tenant compte des observations faites lors de l'évaluation du langage en français.

En ce qui concerne le développement de la langue en dehors de la question des troubles du langage, la déclaration des mères lors de l'entretien parents nous donne des éléments intéressants. Dans une recherche de validation externe à l'outil, nous avons comparé les scores moyens des enfants selon que leurs mères les déclaraient bilingues ou pas. Nous avons ainsi observé que le groupe des enfants déclarés non bilingues par leur mère avait un score moyen à l'ELAL d'Avicenne de 32/100 (avec une médiane à 25/100) alors qu'il est de 44/100 (avec une médiane à 44/100) pour les enfants considérés comme bilingues par leur mère. Du point de vue de la N-EEL, il n'y avait pas de différence entre les deux groupes. Les enfants déclarés bilingues par leur mère et ceux déclarés non bilingues ont des scores moyens et médians très proches (moyenne = 162.6 et médiane = 169 versus moyenne = 165.5 et médiane = 175.5). Ces résultats permettent de penser que le label bilingue/non bilingue donné par les mères est davantage lié à la compétence en langue maternelle qu'à celle du français. L'évaluation des compétences en langue maternelle faite par les mères rejoint les observations dans les pays d'origine où aucun enfant n'a eu de score inférieur à 32/100 et cela quel que soit

l'âge. Cela ne nous surprend pas. Dans ce cas, la langue maternelle est une langue majoritaire, elle est donc investie et construite. Même si nous n'avons clairement validé de seuil, on peut tout de même considérer au vue de l'ensemble des résultats qu'un score inférieur ou égal à 32 témoigne d'un bilinguisme non fonctionnel, c'est-à-dire que les compétences en langue maternelle ne leur permettent pas de parler. Le construit de l'outil (qui cherche à mettre en évidence des compétences minimales), les scores des enfants en contexte de langue majoritaire et l'évaluation des mères vont dans le même sens et convergent vers ce seuil.

Au niveau des sous-échelles, le score de compréhension de mots et d'énoncés, s'il est bas, est le plus discriminant parce qu'il s'agit de la sous-échelle la plus facile. Si un enfant a un score faible en compréhension, on peut considérer qu'il n'a pas du tout développé sa langue maternelle pour des raisons internes (trouble du langage) ou contextuelles (exposition insuffisante), les compétences en compréhension étant celles qui persistent le plus longtemps même lorsque l'enfant ne parle plus sa langue.

Un score bas en production de mots peut lui aussi renvoyer à une absence de développement de la langue première, mais aussi à son désinvestissement précoce au point parfois de ne plus pouvoir produire des mots isolés en présence d'un tiers à la famille. Le score élevé le plus discriminant est celui de la production de récits car il s'agit de l'épreuve la plus difficile. Dans la zone intermédiaire (entre 32/100 et 64/100), les profils peuvent être très différents en fonction de la manière dont les points sont répartis entre les trois sous-échelles : par exemple, un enfant qui comprend bien, a du vocabulaire, mais ne peut produire un récit renvoie à un investissement différent de celui d'un enfant inhibé qui, au fil de la passation, va réussir à raconter des histoires, c'est-à-dire parler dans sa langue première (cf. Amira). Dans ce cas, le temps a joué un rôle important : plus l'enfant avançait dans la passation, plus elle était à l'aise et plus la langue redevenait disponible. En outre, les localisations spatiales qu'elle n'avait pu produire sur commande ont émergé spontanément dans le récit. Cette observation nous permet de comprendre que la mobilisation de connaissances isolées, hors d'un échange verbal est parfois plus difficile même si l'enfant les connaît, en particulier quand les notions ne donnent pas lieu à un apprentissage explicite comme c'est le cas à l'école. Dans le cas de cette petite fille, le récit lui avait permis de montrer plus de compétences que les épreuves de production qui nous semblaient plus faciles.

Lors des validations en milieu majoritaire (dans les pays d'origine), nous avons observé que les scores à l'ELAL d'Avicenne des enfants augmentent avec l'âge, ce qui va dans le sens du

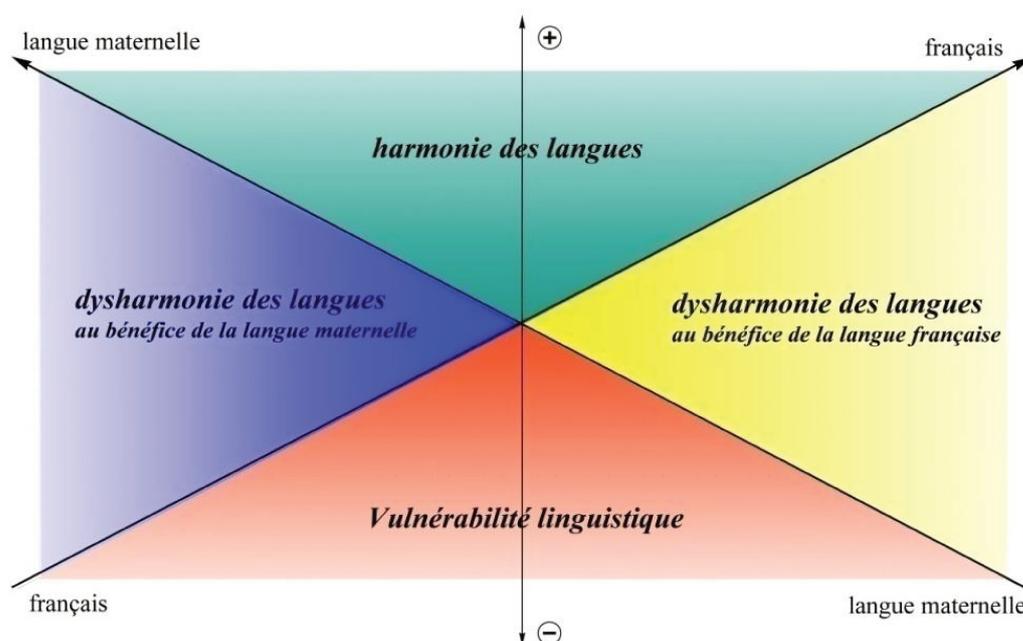
développement monolingue habituel ou d'un développement bilingue avec une langue maternelle dominante. En outre, même en contexte majoritaire, contrairement à ce que nous avons imaginé, les scores globaux n'ont pas saturé, même si certaines épreuves ont été complètement réussies par tous les enfants. Ainsi, bien qu'il explore des compétences minimales, l'ELAL d'Avicenne témoigne tout de même de qualités de discrimination chez des enfants natifs de la langue étudiée. Le contraste entre les différentes passations réside essentiellement dans les épreuves ne saturant pas (cf. figure 24) et dans les récits.

Les différents récits produits par les enfants peuvent donner lieu à des cotations qui, en termes quantitatifs, sont proches bien qu'ils ne se ressemblent pas du point de vue de la forme. Si l'on compare les récits présentés plus haut, on peut voir que les énoncés sont plus ou moins longs, ceci pouvant être lié aux propriétés des langues (Paradis et al, 2003 ; Leonard, 2014) mais aussi au niveau atteint. De plus, les transferts, l'alternance ou le mélange des codes varient selon les pratiques familiales (dans le cas d'un parler-bilingue, par exemple) et le rythme de développement des langues selon un parcours propre à chaque enfant (sens des transferts et moment de leur disparition qui dépendent de la place de chaque langue).

III. LES PROFILS BILINGUES

Les profils bilingues sont établis après l'évaluation bilingue des enfants. Quatre profils sont décrits ci-après. Ces profils sont représentés sur la figure n° 29.

Figure 29 : profils bilingues



1. HARMONIE DES LANGUES

Le profil *harmonie des langues* renvoie au fait que l'enfant se vit bilingue et que son bilinguisme est autonome. Cela revient à dire que, du côté de la langue maternelle, celle-ci est investie et qu'elle est mobilisable par l'enfant dans un espace autre que celui du cercle familial et de l'intime. L'enfant se prête à l'évaluation, n'est pas gêné de montrer ce qu'il sait, voire en a envie. Au niveau de la passation en langue maternelle, l'enfant aura construit les bases de sa langue même s'il ne répond pas nécessairement à toutes les questions. Certains items correspondent à des acquisitions ou des savoirs enseignés et transmis à l'école comme les couleurs, par exemple. Les différentes notions ciblées par l'ELAL d'Avicenne sont totalement ou en cours d'acquisition dans les domaines de la compréhension et de la production de mots et d'énoncés. En ce qui concerne la production de récits, l'enfant parvient à construire des phrases. Il est donc en mesure de parler sa langue de manière plus

fonctionnelle que lors des épreuves précédentes qui évaluent des notions isolées les unes des autres. L'échange autour des questions nous permet de vérifier que l'enfant a compris l'histoire et qu'il peut s'inscrire dans une forme de conversation avec des questions et des réponses. Selon l'aisance du bilinguisme dans la dimension de passage et de fluidité d'une langue à l'autre et d'un monde à l'autre, on pourra obtenir des résultats contrastés.

Du côté de la langue française, l'enfant a construit les bases de celle-ci (explorées par l'ELAL en français ou d'autres outils validés en France). Dans le cas présent de notre recherche, ce sont des épreuves extraites de la N-EEL qui ont permis cette évaluation. Si l'enfant est très performant, cela nous indique que le français est bien construit. Si le professionnel utilise des épreuves étalonnées en français, il convient d'analyser avec précision quelles sont les épreuves les moins réussies. S'il s'agit des épreuves de lexique, nous ne serons pas surpris que les bilingues soient moins performants sur le plan lexical que les monolingues dans la mesure où leurs compétences lexicales se répartissent entre les deux langues. La question du récit et de la morphosyntaxe en français se fera sur les mêmes principes que dans la langue maternelle à partir de récits en images. En outre, on observe des activités propres aux bilingues avec des alternances de codes qui facilitent la communication entre bilingues et un passage d'une langue à l'autre sans difficulté. Les deux langues sont donc investies de manière harmonieuse, elles sont construites sur le plan formel. Ce profil peut héberger des compétences relativement équilibrées ou une dominance d'une langue par rapport à l'autre.

2. DYSHARMONIE DES LANGUES AU BÉNÉFICE DE LA LANGUE MATERNELLE

Dans ce profil, l'enfant a construit les bases de sa langue maternelle et l'a investie. Elle est opérationnelle dans un espace interactif autre que celui de la famille. Les performances à l'ELAL d'Avicenne témoignent d'une certaine aisance et familiarité avec cette langue. Le récit est possible, l'enfant peut construire des phrases et interagir dans un échange conversationnel à partir des questions du récit.

En ce qui concerne le français, l'enfant est dans un processus d'investissement et il est en cours de construction des bases. Ce profil renvoie à plusieurs situations. On peut l'observer chez des enfants primo-arrivants ou nés en France qui sont exposés à la langue française depuis peu de temps. Cummins (2000) considère que les enfants peuvent atteindre de bons échanges conversationnels après deux ans d'exposition à la langue du pays d'accueil. Les

aspects plus académiques sont beaucoup plus longs à construire, entre cinq et sept ans de scolarisation en langue seconde sont nécessaires pour atteindre le niveau des natifs. Dans ce cas, l'enfant se situe dans un processus normal d'apprentissage de sa langue seconde, qui peut être plus ou moins rapide. À ce stade, les transferts de la langue maternelle vers la langue seconde sont prépondérants.

Ce profil peut aussi être observé chez des enfants présentant un mutisme sélectif et/ou ayant une difficulté à investir la langue française alors qu'ils sont nés en France. La langue seconde n'est pas investie ou peu. La langue maternelle est dominante et le reste après plusieurs années de scolarisation.

En clinique, on rencontre ce profil chez des enfants qui sont très inhibés, voire mutiques, à l'école et qui sont donc privés des expériences relationnelles et langagières qui leur auraient permis de progresser dans l'acquisition du français. C'est aussi un profil observable chez des enfants primo-arrivants qui sont dans un processus d'acquisition normal. Ce tableau peut ressembler à un trouble du langage si l'on ne dispose que des productions de l'enfant en français. Celui-ci présente un décalage dans tous les domaines de la langue si on le compare aux monolingues natifs. Néanmoins, cela ne signifie pas que l'enfant présente un trouble structurel de la construction du langage qui serait à mettre en évidence dans les deux langues. Dans ce profil, la difficulté à apprendre le français peut avoir des répercussions sur l'entrée dans l'écrit. C'est pourquoi l'apprentissage du français langue seconde est important à soutenir. La langue seconde reste très dépendante de la première langue avec une persistance des transferts malgré une exposition conséquente au français, ce qui tranche avec le rythme d'acquisition habituel d'une seconde langue en situation migratoire, considéré par plusieurs auteurs comme généralement rapide chez les enfants (Konhert, 2010).

La prise en charge s'adresse également aux aspects affectifs et transculturels jouant un rôle dans cette difficulté d'investissement du français. Le travail autour de l'inhibition et de ses sources est un enjeu important dans les soins. Autour de la narration de l'histoire de l'enfant et de sa famille, des questions autour de la séparation et des affiliations au monde d'accueil pourront être abordées.

3. DYSHARMONIE DES LANGUES AU BÉNÉFICE DU FRANÇAIS

Ce profil correspond à des enfants qui, bien qu'évoluant dans un milieu bilingue, ne maintiennent pas la langue maternelle comme une langue fonctionnelle. Dans ce tableau, si l'on observe des compétences, elles s'observent surtout dans les items de compréhension et dans certains items de production (lexique sur objets ou sur images). Le récit est une épreuve qui met les enfants en difficulté car ils ne parviennent pas à construire des phrases et à raconter. Dans ce cas, il y a souvent des scores nuls aux récits. Du côté de la langue française, celle-ci est investie avec de bonnes compétences, une aisance et une préférence à l'utiliser.

Ce type de profil est banal et souvent observé lors de l'apprentissage d'une langue seconde. À terme, on peut observer une stagnation des compétences linguistiques, voire une régression, en langue maternelle qui ne se développe plus sous la pression de la langue dominante. L'évolution vers une attrition de la langue maternelle est possible si l'exposition est interrompue tôt ou qu'elle ne permet pas de compenser le désinvestissement de l'enfant dans cette période. Si ce type de profil n'attire pas l'attention des enseignants du fait que la langue française est investie et bien construite, elle interroge les cliniciens sur les processus à l'œuvre dans cette séparation avec la langue maternelle, processus dont on comprend qu'ils sont à l'interface entre des aspects collectifs en interaction avec des enjeux affectifs du développement.

4. VULNÉRABILITÉ LANGAGIERE

Dans ce profil, les deux langues sont touchées, mais elles ne le sont pas nécessairement de la même manière. Si les deux langues sont investies, l'enfant produit des séquences verbales dans les deux langues. Celles-ci sont peut-être marquées par des difficultés instrumentales importantes touchant les aspects phonologiques et/ou morphosyntaxiques et/ou lexicaux dans les deux langues. Dans ce cas, un trouble du développement du langage (dysphasie) pourra être évoqué. L'évaluation peut aussi témoigner d'une immaturité du langage sans trouble structurel avec une pauvreté des productions tant au niveau lexical que morphosyntaxique, même si les formes déjà construites ne sont pas altérées.

On peut également observer des profils mixtes où l'une des deux langues n'est pas investie (on se trouve alors dans une situation de dysharmonie des langues). Il ne sera alors pas possible d'analyser les productions de l'enfant dans cette langue en dehors d'éventuelles compétences en compréhension. On s'appuiera alors sur l'analyse des productions de l'autre

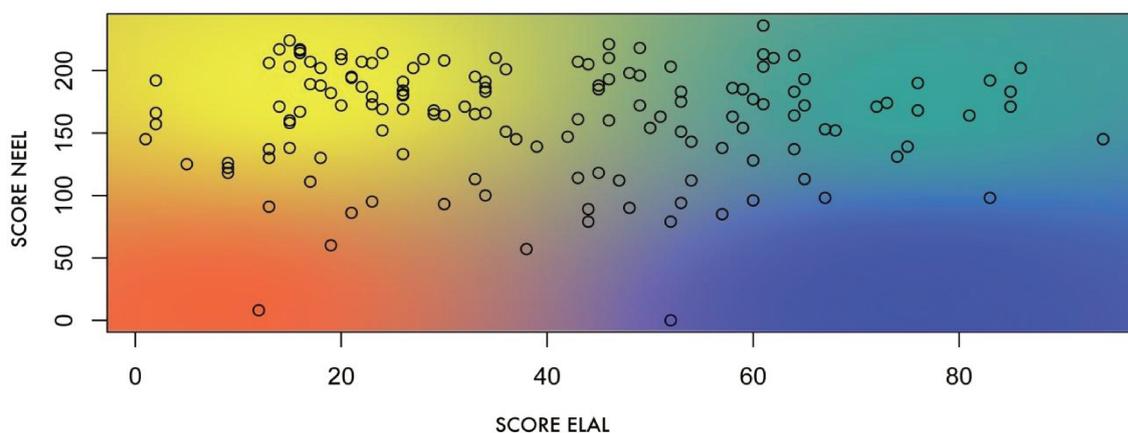
langue pour statuer sur la nature structurelle ou d'immaturation du langage. Dans le cas où la langue maternelle est très peu développée, les enfants sont pénalisés du fait qu'ils évoluent dans un contexte bilingue avec des pratiques linguistiques réparties sur les deux langues sans que celles-ci ne les conduisent à développer leur langue maternelle de manière suffisante pour qu'elle constitue un socle pour les acquisitions en langue seconde. La dimension carencielle de cette situation est un facteur de vulnérabilité langagière. On peut observer cette situation lorsque le langage n'est pas investi en soi avec des échanges très pauvres et limités à des aspects factuels de la vie quotidienne, à des consignes ou des ordres sans véritable échange et conversation. C'est aussi le cas lorsque les parents utilisent la langue seconde à la maison sans pour autant la maîtriser. Des études ont montré que l'usage de la langue seconde dans les familles où la langue première est minoritaire ne permettait pas d'accroître les connaissances lexicales en L2 (cet usage est même inversement corrélé à la taille du lexique en L2). Ainsi, la langue seconde bénéficie peu de cette démarche qui s'observe d'autant plus que le niveau socio-économique de la famille est bas (Paradis, 2011). Hamers (1988) a proposé un modèle psycholinguistique du bilinguisme où elle donne une place importante aux représentations concernant les fonctions du langage. Il nous semble que, dans ce profil, il est possible que la fonction même du langage soit peu investie. Parfois, c'est le besoin des parents à apprendre la langue du pays d'accueil qui entraîne des usages linguistiques qui peuvent être délétères pour les enfants s'ils sont les seules sources d'échanges linguistiques. Cela revient à dire que les pratiques bilingues sont une chance, mais aussi une nécessité pour les enfants bilingues, tant du point de vue du développement langagier que de celui de la communication et des transmissions familiales. Évidemment, les carences sur le plan linguistique sont communes à tous les contextes, qu'ils soient monolingues ou bilingues, et sont le fait de contextes socio-économiques, socio-éducatifs et/ou psychologiques où le langage n'est pas valorisé pour soi.

IV. APPLICATION DES PROFILS À LA POPULATION RENCONTREE EN FRANCE

Chez les enfants rencontrés en France (total de 145), nous disposons des évaluations dans les deux langues. Nous rapportons sur les diagrammes suivants (global et par groupe d'âge) chaque profil représenté par un point (correspondant à la rencontre des axes N-EEL et ELAL). L'analyse des profils permet de construire une réflexion interventionnelle aussi bien dans un cadre clinique que de prévention.

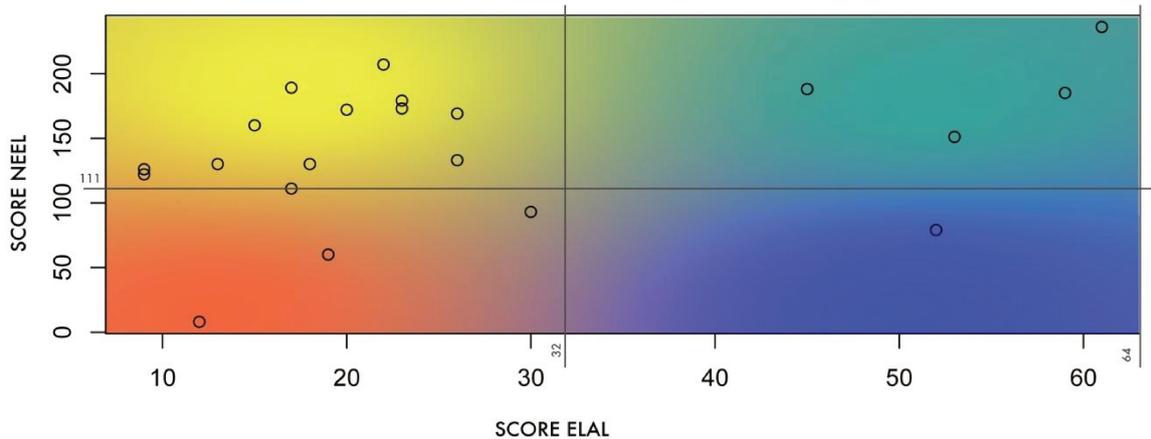
Nous présentons ci-dessous le graphique des profils sur l'ensemble de la cohorte.

Figure 30 : Profils langagiers pour l'ensemble de la population



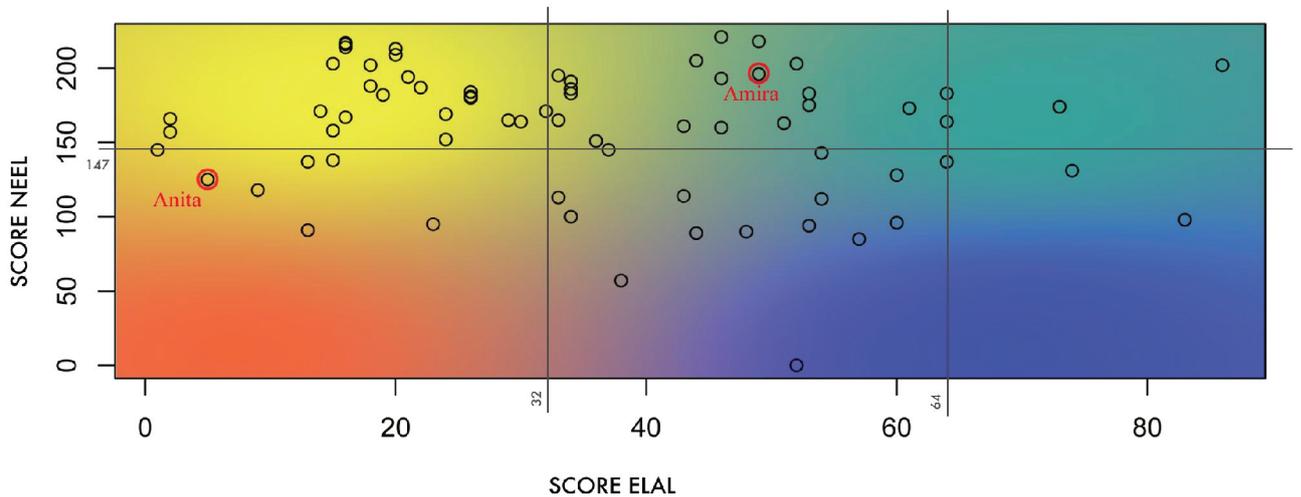
Ce graphique représente la population dans son ensemble, mais se révèle difficilement interprétable du fait qu'il regroupe les trois classes d'âge. Néanmoins, il permet d'observer que quelques enfants sont en difficulté dans les deux langues (zone orange) alors que d'autres sont des bilingues performants (zone verte).

Figure 31 : Profils langagiers – Classe d’âge trois ans et demi à quatre ans et demi



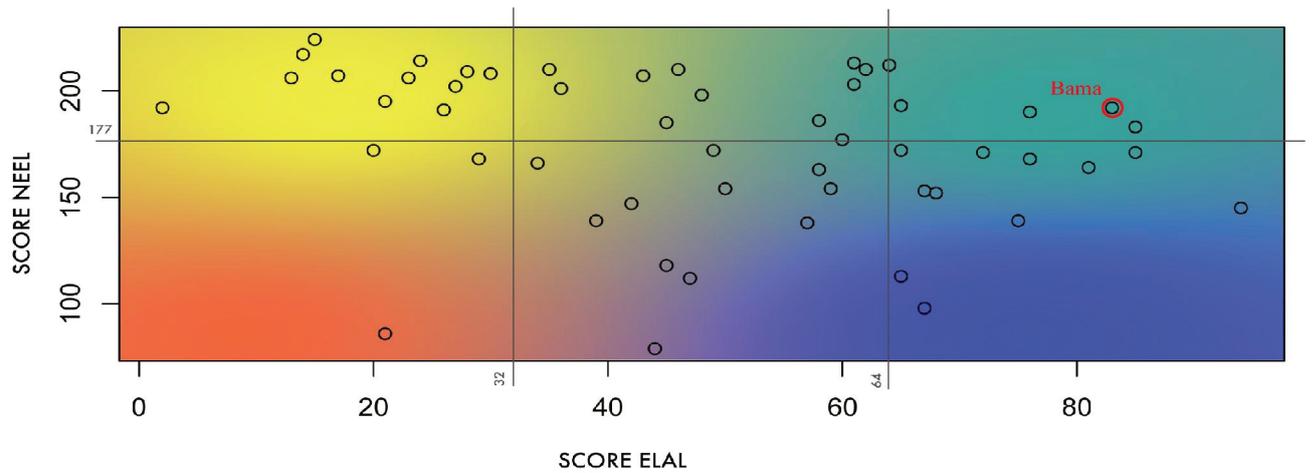
Ce graphique correspond aux enfants les plus jeunes de la cohorte. La ligne horizontale représentée sur le graphique correspond à l’étalonnage le plus faible de la N-EEL pour cette classe d’âge. Nous avons considéré que toutes les épreuves étaient indépendantes et nous avons additionné les scores correspondant au seuil pathologique chez les enfants de langue maternelle française. Pour l’épreuve de récits, nous avons attribué la note seuil de 8/24. Il est figuré à titre indicatif. On repère sur ce graphique que trois enfants sont en difficulté dans les deux langues.

Figure 32 : Profils langagiers – Classe d’âge quatre ans et demi à cinq ans et demi



Ce graphique nous montre la diversité des compétences bilingues. On peut considérer que sept profils à risque sont à étudier pour comprendre leur vulnérabilité langagière. Les scores maximum à l’ELAL dans cette tranche d’âge augmentent en lien avec de meilleures compétences au récit.

Figure 33 : Profils langagiers – Classe d'âge cinq ans et demi à six ans et demi



Là encore, sur ce graphique, apparaissent des enfants vulnérables du point de vue du langage. On observe néanmoins plus d'enfants ayant des compétences bilingues et moins d'enfants ayant un faible développement de la langue maternelle. On observe également qu'un grand nombre d'enfants sont en deçà de l'étalonnage correspondant à la zone pathologique en français. Pour cette classe d'âge, la zone d'intersection orange et bleue nous semble à surveiller du point de vue de la vulnérabilité.

V. LES INTERVENTIONS DÉCOULANT DE CES QUATRE PROFILS

1. HARMONIE DES LANGUES

Ce profil ne nécessite pas d'intervention particulière auprès des enfants eux-mêmes. Il s'agit plutôt de soutenir et valoriser le bilinguisme au niveau collectif, notamment par toutes les institutions qui prennent en charge les bébés et les enfants dans les champs éducatif et de la santé. C'est finalement au niveau politique que les changements doivent intervenir, ce qui passe par la modification des représentations concernant le bilinguisme des minorités linguistiques. Si dans les textes, le développement de la diversité linguistique est valorisé et recommandé en Europe (2004, 2009) et en France (INRP, 2008), cela demande à être relayé au niveau local. Outre-Atlantique, l'éducation bilingue est une des voies qui contribue à produire du bilinguisme dans sa forme harmonieuse. Dans le même sens, l'Unesco a produit un rapport en 2003 et des recommandations concernant la promotion du bilinguisme chez les minorités linguistiques, comme moyen de soutenir l'égalité sociale et de genre. Ces recommandations encouragent l'éducation dans la langue maternelle pour les minorités linguistiques en s'appuyant sur les travaux de Cummins (2000). En effet, celui-ci évoque deux types de compétences langagières. Lorsque les enfants arrivent à l'école, ils connaissent des mots, des règles de grammaire de base et parlent couramment leur langue avec un accent natif. C'est le langage de la conversation que les enfants développent dans les premières années de vie (BICS, *Basic Interpersonal Communicative Skills*). Pour Cummins (ibid.), il faut une exposition suffisante d'un à trois ans pour construire ces compétences dans la langue seconde. Dans les activités scolaires, c'est le langage académique qui est mobilisé (CALP, *Cognitive Academic Language Proficiency*). Il s'agit dans ce cas d'utiliser le langage comme un outil d'apprentissage, ce qui requiert de manier l'abstraction de façon élaborée. Le langage utilisé à l'école, et en particulier dans le passage à l'écrit, ne s'appuie plus sur la communication non verbale ou sur les interactions qui aident à se comprendre. Le langage est plus abstrait et les connaissances culturelles et linguistiques supplémentaires sont nécessaires (mots à usage peu fréquent, formes grammaticales spécifiques à l'écrit, etc.). C'est pourquoi,

Cummins (2008) considère que l'on ne peut pas comparer les enfants apprenant une langue seconde à des enfants natifs avant cinq à sept ans de scolarisation.

Si l'on revient à la proposition de soutenir le bilinguisme harmonieux chez les enfants de migrants en France, au-delà de la question de la scolarisation bilingue très peu développée sur le plan institutionnel, l'enseignement des langues d'origine à l'école est une voie possible. Il existe des enseignements des langues et cultures d'origine à l'école organisés avec neuf pays (l'Algérie, la Croatie, l'Espagne, l'Italie, le Maroc, le Portugal, la Serbie, la Tunisie et la Turquie), mais cet enseignement a ses limites. D'abord, il concerne un nombre limité de langues. Les enseignements sont délégués à des enseignants financés par les consulats des pays concernés et ont lieu à l'école, mais hors du temps scolaire. En outre, pour certains parents, la promotion des langues maternelles des enfants à l'école dans ce cadre reviendrait à les renvoyer à une communauté de pairs culturels et linguistiques en marge du projet républicain. Nous avons perçu que, dans certains groupes, elle pourrait être vécue comme une assignation à l'identité culturelle des parents et au statut d'immigrés que les parents et les enfants vivent parfois comme une stigmatisation. Lors de la présentation de la recherche dans les écoles, nous avons pu observer des réactions hostiles à l'idée d'évoquer les langues maternelles des enfants dans le cadre scolaire, des parents potentiellement concernés par la recherche, nous renvoyant qu'à l'école on parle français. L'appropriation du modèle d'intégration français de manière extrême par certains migrants, avec son corollaire de hiérarchie des langues, justifie le statut minoré de la langue maternelle et la renvoie à une transmission familiale en dehors de l'école de la République, voire un arrêt de la transmission. Pour d'autres, les activités culturelles et communautaires sont valorisées et les familles prennent en charge cette dimension collective de la langue par le biais d'écoles de langues qui sont aussi des espaces de construction identitaire. C'est le cas des familles tamoules, par exemple.

Une autre démarche plus compatible avec le modèle français : l'éveil aux langues trouve sa place dans une démarche de valorisation du plurilinguisme. Cette proposition est née du fruit d'un travail européen comprenant une équipe française (Candelier, 2003). La finalité de l'éveil aux langues est de contribuer à construire des sociétés plurilingues et multiculturelles ouvertes et solidaires. À partir de la construction d'une culture linguistique partagée, les enfants sont amenés à développer des représentations et des attitudes positives par rapport à la diversité linguistique avec une ouverture et une motivation plus grande à apprendre des langues. Les enfants et les enseignants découvrent, à travers des activités autour des langues, les compétences plurilingues dont les autres et eux-mêmes sont porteurs. Cela valorise les

enfants bilingues ou plurilingues indépendamment des langues qu'ils maîtrisent. Le partage de leurs compétences avec les autres contribue à renforcer leur estime de soi. Ces activités ont aussi des effets sur les représentations des enseignants concernant les élèves et des élèves concernant leurs professeurs dont ils découvrent des talents ou des facettes ignorés jusque-là. Les processus identificatoires peuvent être relancés pour certains enfants qui ont besoin de s'appuyer sur une figure tutélaire. Les parents sont parfois associés à ces programmes. Ils apparaissent alors comme des experts de leur langue aux yeux de leurs enfants, du reste de la classe et des enseignants, ce qui renverse les positions habituelles de détention du savoir. Cela rend les enfants fiers de leurs parents, modifie la relation entre l'école et les familles, voire même entre les familles comme cela est montré dans le film « Raconte-moi ta langue » (Feltin, 2013), qui montre un programme d'éveil aux langues dans l'école d'un petit village d'Alsace. Les contenus linguistiques ne sont pas transmis par l'école et relèvent de la compétence familiale en dehors des enseignements de langues étrangères dont l'anglais, dès l'école primaire, et de quelques autres au moment du collège. Il est d'ailleurs intéressant de constater que les propositions en matière d'enseignement des langues d'origine n'est pas suffisamment attractif puisque de nombreux parents s'en détournent (El-Kaouachi, 2015), ce qui montre combien l'institution scolaire est loin de faire une place aux langues minoritaires en dépit de tous les bénéfices que la société et les individus auraient à y gagner (Billiez, 2011).

2. DYSHARMONIE DES LANGUES AU BÉNÉFICE DE LA LANGUE MATERNELLE

Dans ce profil, les bases de la langue maternelle sont construites, la langue seconde est en cours d'acquisition ou peu investie. Ici, l'apprentissage du français s'appuie sur la langue maternelle qui est dominante. On observe encore beaucoup de transferts de la langue maternelle vers la langue seconde. La phase d'interlangues est prolongée.

Ces enfants inquiètent parfois l'école car ils semblent en difficulté en français et peuvent être adressés à un(e) orthophoniste pour une évaluation. Ce tableau peut également être observé chez des enfants ayant eu une phase de mutisme prolongé depuis l'entrée à l'école ou une grande inhibition de la parole. Chez certains d'entre eux, il s'agit d'un processus d'apprentissage normal d'une seconde langue en sachant que les compétences conversationnelles de base s'acquièrent après une à trois années d'exposition.

L'ELAL d'Avicenne va permettre de modifier les représentations concernant les enfants dont l'acquisition du français est plus lente que chez les autres, en particulier si la langue maternelle est très bien structurée. L'évaluation en langue maternelle permettra de rassurer les professionnels sur la structuration du langage, mais l'école aura à soutenir l'apprentissage du français au sein du développement bilingue de l'enfant. Les stratégies pédagogiques devraient tenir compte du fait que le français est une langue seconde pour ces enfants. Il est donc important de leur permettre d'utiliser leurs compétences en langue première plutôt que de leur demander d'en faire table rase quand ils franchissent le seuil de l'école. L'appui sur la langue maternelle permet aux enfants, par un travail métalinguistique, de comprendre comment la langue française fonctionne. Ce détour par d'autres langues peut également être bénéfique aux enfants natifs du français dans la dimension métalinguistique et d'éveil aux langues. Ce type d'approche est déjà mis en œuvre dans certaines classes CLIN, classes d'initiation d'enfants primo-arrivants non francophones. De plus, il faut souligner que le rôle de l'enseignant est d'autant plus déterminant que l'enfant est replié et inhibé (Moro, 2009).

Par ailleurs, ce profil renvoie également à des situations rencontrées dans le cadre clinique chez des enfants qui ont traversé une période de mutisme et dont les parents disent qu'à la maison ils parlent normalement. Les tableaux de mutisme extrafamilial sont divers et l'on peut rencontrer chez les enfants de migrants au moins deux des profils décrits précédemment (dysharmonie des langues au profit de la langue maternelle et vulnérabilité langagière).

Dans notre expérience clinique, il s'est agi le plus souvent d'enfants de langue tamoule. Dans le profil qui nous occupe, les enfants ont construit les bases de la langue maternelle, mais peinent à investir le français qui est peu utilisé à l'école du fait de la grande réserve et du manque d'engagement, dont le mutisme est un des aspects. Dans ce cas, on peut mettre à jour dans la clinique un clivage des univers de l'enfant et une difficulté à passer d'un monde à l'autre : le monde de la famille et de la langue maternelle, et le monde extérieur, de la langue française et des institutions (Moro, 1994). Cela s'observe dans des familles repliées sur elles-mêmes ou sur leur groupe culturel, en particulier les mères qui sortent peu, ne connaissent pas le français et vivent la migration comme une épreuve douloureuse. Ces situations sont des indications de consultation en groupe selon le dispositif transculturel. Le travail au sein du groupe transculturel permet la construction d'une enveloppe culturelle partagée par la famille, les thérapeutes et l'interprète. Cette enveloppe facilite le travail de narration de l'histoire familiale, du vécu de l'exil, de la place de l'enfant et des représentations le concernant. La

confusion liée à l'exil peut se dire, les mères déprimées et/ou isolées vivent le monde extérieur comme menaçant, souvent en écho à des expériences traumatiques au pays d'origine ou au sein de la famille. Les enjeux de séparation mobilisés par une migration forcée sont très présents chez les mères qui s'effondrent loin de leur famille et à la naissance des enfants. La parentalité réactualise la séparation avec les grands-parents, parfois non anticipée ni désirée, mais s'étant imposée dans un projet migratoire de mariage ou de fuite. L'enfant expérimente par ricochet la migration parentale et la séparation d'avec la mère au moment de la scolarisation qui représente pour lui une sorte d'exil par procuration ; le monde extérieur ne lui ayant pas été présenté, il le découvre seul comme une première fois (Moro, 1994). Dans ce passage d'un monde à l'autre, la séparation est difficile pour les enfants et les parents. Certains négocient cette étape du développement un peu comme leur mère, ils sont effrayés ou tristes, et se taisent.

Au sein du service de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent de l'hôpital Avicenne, nous accueillons les enfants en difficulté dans le passage d'un monde à l'autre, au sein d'un groupe thérapeutique : le groupe bilingue. La particularité du groupe réside dans le fait que tous les membres, enfants et adultes connaissent l'expérience du bilinguisme quel qu'il soit. Le travail du groupe vise à construire une identité groupale autour du bilinguisme en proposant des jeux, des activités, mettant en scène les langues et le passage d'une langue à l'autre. Au fil de l'année, nous observons que les enfants acceptent d'exister comme bilingues dans le groupe sans honte ni inhibition, même dans le cas où le langage est entravé, et qu'ils parviennent peu à peu à faire du lien entre leurs deux langues. Une petite patiente, quand nous lui demandions la traduction d'un mot dont nous ne doutions pas qu'elle le connaisse dans sa langue maternelle, nous répondit : « Quand je parle français, j'oublie le portugais et quand je parle portugais, j'oublie le français ». Cela illustre bien le clivage des langues qui peut être à l'œuvre chez ces enfants. Les processus d'inhibition sont tels que le tout le champ de la pensée vient lui aussi à être inhiber.

Comme nous l'avons déjà évoqué auparavant, les sources des différences individuelles entre les enfants lors de l'apprentissage d'une langue seconde sont multiples (Fenson et al, 1994 ; Paradis, 2006). Les différences sont d'abord liées à la quantité et la quantité de l'exposition dont l'enfant bénéficie dans cette seconde langue. Chez les enfants bilingues, les expériences linguistiques se distribuent entre les deux langues avec des contextes différents pour chacune. L'âge de début d'exposition est important car il conditionne la durée d'exposition. Cependant,

les enfants plus âgés au moment de la rencontre avec leur seconde langue apprennent plus rapidement que leurs pairs plus jeunes du fait de leur plus grande maturité cognitive et linguistique en langue première (Hakuta et al, 1997, p.37). Cet élément fait rediscuter l'âge auquel on recommande l'introduction d'une langue seconde. Lorsque celle-ci est introduite très tôt, cela fragilise le développement de la langue maternelle avec des conséquences possibles sur les plans affectif, cognitif et de la communication intrafamiliale (Paradis, 2011, p. 232). Cependant, ce débat n'est pas encore tranché du fait de l'importance respective de l'âge de début et de la durée d'exposition ; les auteurs s'accordent sur l'idée qu'au-delà d'un certain seuil les aspects phonologiques seront plus difficiles à acquérir.

Les facteurs internes, psychologiques et cognitifs interagissent avec les facteurs externes liés aux aspects sociaux de l'exposition. La motivation est un facteur déterminant. Elle est en partie liée aux attitudes vis-à-vis de la culture d'accueil, c'est-à-dire des aspects affectifs et des croyances la concernant. Un fort désir de se l'approprier et de ressembler aux autres facilite l'acquisition de la langue seconde. On peut penser que les jeunes enfants ne sont pas touchés de la même manière par les différences culturelles que leurs aînés ou leurs parents, et le besoin de communication est très fort. Enfin les aptitudes en termes de capacités analytiques (chez les enfants exposés à des âges plus tardifs) et de mémoire de travail (pour des expositions plus précoces) jouent également un rôle dans la facilité et la vitesse d'acquisition de la langue seconde. Nous pouvons ajouter ici que les facteurs transculturels (Moro, 1989, 1994) sont déterminants dans la manière dont l'enfant vit le monde extérieur et sa langue. Le clivage phénoménologique que les enfants de migrants expérimentent est parfois tellement massif que le monde extérieur leur semble inaccessible ou trop inquiétant. Cette situation peut en outre générer chez l'enfant un conflit de loyauté vis-à-vis de sa famille. Il peut être amené à le résoudre en faisant un choix pourtant impossible entre ses deux appartenances et ses deux langues. Le silence associé à l'absence d'investissement de la langue française est parfois une modalité de résolution de ce conflit interne.

3. DYSHARMONIE DES LANGUES AU PROFIT DU FRANÇAIS

Ces profils ne donnent pas lieu à un repérage à l'école du fait que les enfants n'ont pas de difficultés langagières et ont acquis le français sans problème particulier. Ces enfants sont dans un processus adaptatif où la langue maternelle est provisoirement, ou durablement, délaissée. Dans le cours de l'apprentissage d'une langue seconde, on observe souvent ce phénomène (Paradis et al, 2003 ; Genesee, 2009 ; Konhert, 2010). L'histoire naturelle du

bilinguisme chez les enfants de migrants semblerait le conduire à disparaître après deux ou trois générations, en particulier lorsque les pays d'accueil ont une seule langue nationale dominante (Biischlé, 2012 ; Lüdi et Py, 1986, pp. 25-26). Dans ce cas de figure, les enfants, sans doute sous l'effet de plusieurs facteurs, renoncent à utiliser leur langue maternelle. Il faut redire ici que transmettre une langue en migration est un défi pour les parents, en particulier s'il n'y a pas de groupe pour la porter et la faire vivre. À l'échelle collective, l'étude de la transmission des langues d'une génération à l'autre montre des résultats contrastés selon les langues. Une étude de l'INED en 1999 montrait que 50 % des pères de langue maternelle arabe n'utilisaient plus cette langue avec leur enfant âgé de cinq ans, contre 10 % seulement des pères de langue chinoise ou turque. On peut penser que l'effet lié à la langue reflète est à la fois l'ancienneté de la migration, la relation des langues entre elles, quand les langues de migrants sont minorées dans une hiérarchie des langues, et à la manière dont la communauté s'organise et communique. Nous savons que les pratiques linguistiques diffèrent selon les genres et cela sans doute de manière un peu différente au sein de chaque groupe culturel ou social au sein de la communauté des migrants. Par exemple, on observe que la sociabilité varie en fonction du genre, les hommes ayant souvent un réseau plus ouvert et les femmes, plus dense et fermé (Milroy, 1987), ce qui entraîne des pratiques plus ancrées dans la langue maternelle avec les enfants (Biischlé, 2014). Ceci signifie que la langue n'est pas nécessairement perdue pour l'enfant si sa mère continue de l'utiliser avec lui. Néanmoins, ces résultats sont intéressants car ils témoignent déjà d'un arrêt de transmission du côté des pères (les pères de ces hommes leur parlaient dans la langue maternelle).

Chez certains enfants, on peut parler d'un changement de langue. La langue maternelle ayant été perdue ou jamais réellement acquise, l'enfant préfère la langue seconde et la reconnaît comme sa langue maternelle. La langue première, qui semble parfois s'être effacée, peut persister comme trace de ses éléments les plus précoces, à travers la prosodie et la musicalité. C'est ainsi qu'en témoigne le poète Meir Wieseltier dans le film documentaire de Nurith Aviv (2004) :

« Pour ce qui est de la langue, j'ai fait d'instinct ce qui me semblait nécessaire. Après un an et demi, mon hébreu était devenu naturel et fort et le russe était parti. Je le comprenais encore un peu mais je ne voulais plus, ne savais plus le parler. Le russe a disparu. Il n'avait pas simplement disparu : du moment où j'ai voulu pénétrer l'hébreu et écrire, où j'ai eu cette idée-là, j'ai dû assassiner la langue russe, l'éliminer, car elle faisait obstacle, elle... la langue maternelle. L'allemand, sans importance, je m'en suis souvenu. Alors que le russe menaçait

ma capacité à écrire. Je fus donc très violent à son encontre, dans la violence, je l'ai éliminé, et je suis resté avec l'hébreu. Bien plus tard, j'ai réalisé que malgré tout quelque chose du russe était resté. Il est resté la musique de la poésie de Pouchkine et Lermontov. Dans ma propre poésie, je ne m'en suis aperçu que bien plus tard, j'avais les mêmes rythmes. Je ne les ai pas appris, ils étaient simplement là ».

Le désinvestissement de la langue première renvoie à des situations diverses. Il peut s'agir d'enfants ayant rencontré très tôt leur langue seconde dans le pays d'accueil, ou encore d'enfants ayant été privés brutalement de leur langue première, comme c'est le cas dans l'adoption internationale ou dans les situations d'exil traumatique (Appelfeld, 2004). La langue seconde devient alors très rapidement la langue dominante. C'est elle qui va constituer la langue de référence à partir de laquelle les compétences métalinguistiques vont se développer (Lucchini, 2005) et celle qui soutiendra la croissance éventuelle de la langue maternelle dans un second temps. Ainsi, si l'on observe des transferts, ils se font de la langue seconde vers la première. À la faveur de nouvelles circonstances, il n'est pas exclu que les enfants se réapproprient leur première langue plus tard, d'autant plus facilement si les compétences en compréhension ont persisté.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons rencontré des enfants par le biais d'écoles ou d'associations de promotion des langues. Dans le cas de la langue arabe, des parents qui n'avaient pas transmis leur langue ont utilisé l'apprentissage de l'écrit comme stratégie pour permettre à leur enfant de s'approprier la forme prestigieuse de sa langue maternelle alors qu'il ne la parlait pas ou très peu. Dans notre expérience, l'investissement de la transmission par certains parents est ambivalent, la langue orale familiale qualifiée de dialecte est dévalorisée par opposition à la langue écrite, celle du Livre, la seule vraiment digne pour eux d'être connue et enseignée.

Dans d'autres familles, au contraire, même si la langue n'était pas complètement construite au moment de notre rencontre, les mères se montraient confiantes quant au fait que leur enfant parlerait bien sa langue maternelle. Elles s'appuyaient sur leur expérience avec les aînés pour lesquels ce sont les voyages au pays successifs, les éventuels cours de langues, qui ont conduit à l'explosion de la langue maternelle autour de l'âge de neuf ans. Cela correspond à une période de plus grande autonomie chez les enfants qui peuvent rester seuls dans leur famille pendant les vacances. C'est aussi une période qui suit l'entrée dans la lecture et l'écriture en français. Ainsi, en fonction des langues et du contact des langues dans les familles, le rythme

d'acquisition de la langue maternelle peut prendre quelques détours par rapport à une séquence chronologique. La langue maternelle s'appuie sur la langue seconde pour se développer alors que les acquisitions scolaires en français sont assurées. On pourrait faire l'hypothèse que parents et enfants fixent des priorités qui une fois atteintes permettent d'autres développements : assurer l'intégration et la réussite scolaire avant de réinvestir les transmissions familiales et culturelles. Nous observons également que, lorsqu'il existe des pratiques transnationales fréquentes, la transmission est beaucoup plus simple. La langue est nécessaire et utile, nourrie par les échanges lors des voyages dans le pays d'origine des parents. Elle reste vivante, utilisant les emprunts de son temps. Lorsque la langue n'est pas portée par un groupe qui l'a fait évoluer, elle reste fixée à l'usage d'un temps révolu, celui des parents quand ils étaient enfants et des grands-parents (Moro, 2010a).

Dans notre expérience, l'enfant peut abandonner sa première langue même si auparavant il en avait acquis les bases et utiliser celle-ci et le langage avec plaisir. Le désinvestissement survient après la séparation du cocon familial, à l'entrée à l'école, et cela en quelques semaines ou quelques mois. Cette modalité de gestion de la séparation d'avec la mère nous renvoie aux travaux de Moro (1994, 1998) sur la vulnérabilité spécifique des enfants de migrants chez lesquels la rencontre avec le monde d'accueil se fait de manière violente car sans anticipation. L'abandon de la langue première et son corollaire du surinvestissement de la langue seconde nous fait penser à une stratégie d'adaptation dans ce nouveau monde à la fois séduisant et incompréhensible, dans une sorte d'analogie avec la migration parentale. Ces enfants déjà bien arrimés au langage vont utiliser leurs ressources pour investir et explorer ce nouveau monde. Cette modalité de rupture avec la langue, et donc d'élaboration de la séparation d'avec la mère, va sans doute peser sur les relations dans la dyade et la famille. Elle invite dans un cadre clinique à considérer l'histoire familiale et ce de quoi la langue maternelle pourrait être la représentante (la honte, le trauma, la violence verbale).

Se séparer de la langue maternelle peut être une manière d'échapper à sa dimension mortifère lorsqu'elle est le véhicule de la violence ou de s'identifier à l'agresseur qui s'inscrit dans la manière d'utiliser la langue.

Cette rupture avec la langue maternelle, que nous appelons par analogie au mutisme extrafamilial, le mutisme de la langue maternelle, peut entraîner des difficultés de communication et de transmissions dans la famille, ainsi qu'un désengagement relationnel et émotionnel allant crescendo et compliquant la période de l'adolescence (Rezzoug et Moro, 2011). Il est intéressant de savoir s'il constituait un pattern relationnel dans la famille

antérieurement à la migration ou bien s'il est apparu *de novo* en lien à l'expérience migratoire et ses avatars. La dimension affective et émotionnelle de la langue maternelle ne peut être prise en charge par la langue seconde au sein de la famille si les parents ne maîtrisent pas la langue française de cette manière-là. Cela peut avoir des conséquences sur la qualité relationnelle et sur la construction de l'estime de soi des enfants. Nous faisons là référence à des entretiens avec des mères migrantes qui évoquent leurs difficultés à communiquer et les dangers liés à l'absence d'une enveloppe linguistique qui contient les enfants : sans celle-ci, ils ne sont plus limités par les paroles réprobatrices de leurs parents ou gratifiés par des paroles élogieuses (Reveyrand- Coulon, 2011). Néanmoins, il faut dire que certains parents ne souhaitent pas transmettre pour protéger leurs enfants de la charge émotionnelle trop lourde portée par leur langue. Dans le cadre de la validation de l'ELAL cependant, nous avons rencontré les enfants dont les parents étaient motivés par la recherche, ce qui a sans doute écarté les parents ayant fait le choix de la non-transmission.

Nous avons pu observer dans le cadre de la recherche ou de la clinique que certains enfants avaient honte de parler leur langue maternelle en la dévalorisant ou en affirmant ne rien en savoir. La honte sape les bases identitaires de l'enfant en attaquant l'estime de soi, les liens affectifs et le sentiment d'appartenance ; l'enfant se désaffilie de son groupe sous l'effet de la honte (Tisseron, 2007). À l'occasion d'une rencontre avec un groupe de collégiens (dans le cadre d'une résidence de l'écrivaine Hélène Frappat dans notre service) avec lesquels nous parlions du bilinguisme, un adolescent à qui nous demandions quelle était la langue de sa mère nous répondit : « Elle ne parle pas, elle ne sait pas parler ». Devant notre surprise, il précisa que celle-ci parlait l'arabe dialectal de son pays d'origine.

Chez les enfants, les fondements de la honte nous semblent renvoyer à des identifications aux parents ou à des expériences d'invalidation personnelle, peut-être moins fréquentes d'autant qu'ils sont plus jeunes.

Cela nous fait penser à ce que Chamoiseau a écrit du créole après qu'il ait été invalidé par le maître d'école :

« Sa langue lui parut lourde, son verbe trop gras, son accent détestable. Sa petite voix en lui-même devint honteuse ; son naturel de langue dégénéra en exercice de contrebande qu'il fallait étouffer à proximité des Grands et hurler entre soi pour compenser. Entre petites personnes, on ne parlait pas français. D'abord parce que le naturel était créole, ensuite parce que le français était lui aussi devenu risqué. Qui disait *journal* au lieu de *journal* était

discrédité à vie. Le moindre cahot créole provoquait une mise en la-fête sans pièce miséricorde. En français, il n'y avait pas de proximité. Le créole, lui, circulait bien, mais de manière dépenaillée. Précipité en contrebande, il se racornit sur des injures, des mots sales, des haines, des violences, des catastrophes à dire. Une gentillesse ne se disait plus en créole. Un amour non plus. Elle devint la langue des méchants, des majors, des bougres-fous en perdition. Le gros créole était devenu le signe du frustré et du violent. L'équilibre linguistique du petit négillon s'en vit tourneboulé. Sans remède » (Chamoiseau, 1994, p. 92).

En clinique, les interventions qui nous semblent utiles sont celles qui visent à soutenir la construction identitaire des enfants chez lesquels l'abandon de la langue maternelle et les sentiments de honte sont le reflet d'une souffrance de la transmission et de l'affiliation.

Finalement, la valorisation des langues maternelles par la société en général, les institutions scolaire et de la santé serait un appui efficace pour accompagner les enfants dans un bilinguisme harmonieux et des affiliations solides à leur famille et leur premier groupe d'appartenance, ce qui ne vient pas pour autant annuler les choix conscients ou inconscients des parents et des enfants qui s'imposent parfois dans la sauvegarde de l'économie psychique individuelle et familiale.

4. PROFIL DE VULNERABILITE LANGAGIERE

Les enfants présentant un profil de *vulnérabilité langagière* sont adressés vers des professionnels de la santé, des orthophonistes le plus souvent en première intention, puis vers des centres référents des troubles du langage comme le nôtre à Avicenne.

Dans le contexte où un enfant présente des difficultés dans les deux langues, il est important de proposer une évaluation globale tenant compte du contexte bilingue, des aspects socioculturels et des pratiques langagières. L'analyse fine des productions de l'enfant à travers l'épreuve de récits permettra de mettre en lien les altérations trouvées dans la langue maternelle et en français. En fonction de la dominance observée, des altérations caractéristiques des troubles spécifiques du langage oral pourront cohabiter avec des éléments de l'interlangue tels que les transferts qui ne relèvent pas du trouble. Il est ainsi important de démêler l'ensemble de ces aspects pour conclure à la spécificité d'un trouble du langage plutôt qu'à une étape d'inter langue qui dure un peu trop longtemps ou à un langage immature dans les deux langues, mais sans difficultés structurelles. En outre, les pratiques langagières

en migration sont plus complexes et doivent être bien décrites pour comprendre à quoi l'enfant est exposé dans les deux langues. À côté des situations renvoyant à un trouble du langage, nous pouvons également rencontrer des enfants qui n'ont pas acquis les bases de leur langue maternelle parce que l'exposition n'a pas été suffisante sur le plan qualitatif et quantitatif, ce qui induit une forme de carence. Cela renvoie au cas d'Anita. Du point de vue de la langue française, elle a été précoce dans la vie d'Anita par le biais de la fratrie et du père, mais elle est encore fragile du point de vue du lexique. Si l'on considère que le lexique bilingue se distribue entre les deux langues, Anita est pénalisée du fait du très faible développement de la L1, tandis que le lexique en L2 se construit à son rythme. Ce qui souligne l'importance de l'*input* : quand l'input en L1 est faible du fait que les parents parlent français ou bien que les échanges linguistiques sont pauvres (on peut faire l'hypothèse que c'est le cas d'Anita), on observe un cumul des facteurs de risque (Paradis 2011).

Bien qu'il n'y ait pas de trouble du langage, nous pensons qu'Anita est fragilisée de par cette configuration linguistique. En outre, nous pensons qu'il est utile que les parents soient sensibilisés aux enjeux du développement bilingue et à l'importance pour un enfant de maîtriser une langue commune avec ses parents. Cette intervention peut leur permettre d'interroger leur choix, qu'ils soient conscients ou inconscients, d'un certain type de pratiques langagières. Dans cette forme de profil, l'école est en première ligne pour favoriser la croissance d'une langue seconde solide et dominante avec une taille de lexique suffisante et des compétences narratives pour faciliter l'entrée dans la lecture et l'écriture. Cela requiert des moyens particuliers.

Les carences linguistiques ne sont pas spécialement liées aux contextes bilingues et il existe une grande variabilité de compétences chez les enfants unilingues. Les conséquences sur l'estime de soi et les parcours scolaires sont communs à tous. La spécificité des enfants bilingues réside dans la dimension identitaire portée par la langue maternelle. L'absence d'une langue commune complique la communication avec la famille élargie et appauvrit la relation dans le registre émotionnel qui ne peut être pris en charge par la langue seconde au sein de la famille. Cela a pour conséquence de réduire les échanges à des aspects factuels, limiter la transmission culturelle, ce qui à terme peut entraîner un désengagement relationnel et une désaffiliation. Si la langue française peine à se développer à son tour, les conséquences sur la scolarité et la réduction du champ des possibles peuvent entraîner les enfants dans des spirales destructrices d'autant plus qu'ils sont désaffiliés de leurs parents.

En situation clinique, nous rencontrons des dyades très touchées par des histoires traumatiques extrêmes, telle cette mère tamoule vivant en foyer avec son petit garçon né du viol de guerre dont elle a été victime lors d'une incarcération au Sri Lanka. Les interactions précoces ont été marquées par les troubles post-traumatiques de la mère, son indisponibilité, ces mouvements de rage face à ce bébé garçon, figure de l'agresseur, difficile à consoler et qui pleurait beaucoup, réactivant par ses pleurs des reviviscences de séances de torture. Le langage est de construction laborieuse pour cet enfant avec des difficultés dans ses deux langues. Il a été investi par sa mère malgré une histoire précoce difficile pour lui et pour elle qui nous a semblé relever de la survie. Celle-ci a eu beaucoup de mal à lui parler en tamoul tout en ne maîtrisant pas le français. L'histoire traumatique de sa conception et de sa naissance, les éléments précoces de la relation mère-enfant, la manière dont le corps de cet enfant a pu être investi par sa mère, la structuration de contenants langagiers (Gibello, 1988) nous semblent être des éléments importants pour penser ses difficultés.

Pour conclure, nous recommandons une attention particulière pour les enfants présentant ce profil en les adressant vers des professionnels et des soins quelle que soit l'hypothèse retenue (trouble du langage versus carence linguistique). Dans cette dernière, les représentations des parents concernant le langage et ses fonctions sont à interroger avec eux, ainsi que ce qui peut faire empêchement pour des parents à utiliser la langue dans laquelle ils sont le plus à l'aise.

VI. RECOMMANDATIONS POUR LA CONDUITE DE L'ÉVALUATION

Avant la réalisation de l'ELAL d'Avicenne, il nous semble important d'interroger les parents sur les pratiques langagières au sein de la famille pour bien comprendre le contexte linguistique dans lequel l'enfant baigne et apprécier quels sont les registres de langue mobilisés dans la famille (langage du quotidien, narration, littéraire). Ainsi, nous recommandons de prendre le temps d'évaluer finement qui parle quelle langue avec l'enfant dans quelle proportion, et vice-versa, en s'attachant à interroger les pratiques linguistiques depuis la naissance et pas seulement celles qui ont cours actuellement. En effet, selon l'âge de l'enfant et l'absence de scolarisation ou après le début de celle-ci, les choses peuvent changer entre l'enfant, ses parents, sa fratrie et la famille élargie. Toutes les stratégies déployées par les parents pour transmettre doivent être recherchées. L'évaluation permettra de savoir si elles sont efficaces ou si elles sont pensées pour pallier un déficit de transmission familiale. En outre, il est intéressant de savoir si la famille utilise un parler bilingue avec une alternance des codes, ou au contraire un parler monolingue dans la langue maternelle. Tous ces éléments du contexte permettent d'interpréter les données de l'ELAL d'Avicenne quand les scores sont faibles (absence ou faible transmission, désinvestissement secondaire ou trouble du langage). Par ailleurs, il est utile de faire préciser aux parents quelle est la langue parlée lorsqu'il existe un grand nombre de variétés comme c'est le cas pour l'arabe, par exemple, selon le pays, voire la région au sein du pays.

La rencontre préalable avec l'interprète est importante car elle permet de le sensibiliser à nos objectifs, en particulier concernant la restitution des altérations. Celui-ci pourra faire préciser aux parents les mots utilisés à la maison lorsqu'il existe plusieurs mots pour une même notion (ex : localisation spatiale en arabe selon le pays, items de lexique selon les régions) afin de ne pas minimiser les compétences des enfants. De même, les parents peuvent faire usage d'emprunts de la langue française pour certaines notions, le savoir permet de mieux interpréter les résultats de l'enfant.

En ce qui concerne l'épreuve de récits, il est important de prendre le temps de bien regarder les images avec l'enfant avant de lui demander de raconter, cela, dans le but d'éviter des récits

immédiats et lapidaires qui consistent à décrire les images. Les données développementales concernant le récit nous ont appris que le fait de ne pas partager le support des images avec l'enfant entraînait de meilleurs récits pour des enfants âgés de neuf ans et plus. Néanmoins, le fait de bien prendre son temps et d'en donner à l'enfant pour structurer son récit comme s'il le racontait à quelqu'un qui ne voyait pas les images pourrait permettre peut-être d'avoir des récits plus posés. Les relances être ouvertes dans le but de stimuler la narration sans l'influencer.

Enfin, en situation clinique, l'ELAL d'Avicenne peut être utilisé dans le cadre d'une évaluation dynamique et cela dans les deux langues avec une méthodologie test-apprentissage-retest. Dans ce cas, les interprètes ou les parents peuvent être mis à contribution pour les séances de travail en langue maternelle entre les deux évaluations. Ces séances peuvent consister en des récits dans la langue maternelle, à partir de livres illustrés sans texte, de récits de contes, de lectures. L'interprète ou les parents peuvent également demander à l'enfant de leur raconter une histoire après l'avoir entendue. Cette adaptation de la méthodologie a l'avantage d'impliquer les parents dans la démarche évaluative en leur montrant que leur intervention peut aider leur enfant à progresser. Il faut cependant être certain de leur adhésion et de la conduite effective des séances, sans quoi l'interprétation des résultats en sera faussée.

VII. LIMITES

Les limites de l'ELAL d'Avicenne sont liées à sa nature et son originalité ; il s'agit d'un outil transculturel s'appuyant sur des notions universelles et acquises précocement. Il est donc adapté aux enfants jusqu'à six ans et demi et demande à être complexifié pour être plus informatif chez les enfants plus âgés qui sont nombreux à consulter au centre du langage. La dimension qualitative de l'outil est prééminente sur la dimension quantitative, sauf pour les scores se situant aux extrêmes, les scores bas néanmoins nécessitent des données contextuelles pour bien les interpréter. La présence d'un interprète formé est nécessaire si l'on veut exploiter pleinement les ressources du test. Cela implique, pour les institutions ou les professionnels y ayant recours, des moyens financiers pas toujours disponibles. Dans le cas où les moyens manquent, les professionnels peuvent avoir recours à de bons locuteurs des langues étudiées et sensibilisés aux objectifs de l'évaluation. Nous recommandons fortement l'enregistrement des passations, le matériel audio garantit une meilleure analyse des productions des enfants.

Chez les enfants âgés de plus six ans et demi et présentant un trouble du langage, le score a peu de valeur en soi car les contenus sont simples et sont souvent acquis (en tout cas pour les épreuves de compréhension et de production même s'il existe un trouble du langage). L'aide au diagnostic repose sur l'analyse des productions verbales et la mise en lien des altérations dans les deux langues. C'est pourquoi nous proposons des aménagements de l'outil pour les enfants plus âgés.

VIII. AJUSTEMENT DE L'ELAL EN FONCTION DE L'ÂGE DES ENFANTS : AMÉNAGEMENTS QUALITATIFS

Ces aménagements peuvent être proposés à des enfants dont l'âge est supérieur à six ans et six mois ou lorsque les enfants ne parviennent pas à construire un récit avec la consigne de base. Si ces élongations des épreuves ne sont pas prévues dans la cotation, elles apportent néanmoins des éléments qualitatifs intéressants qui permettent d'affiner l'évaluation.

L'examineur peut ainsi :

- Demander de dénommer toutes les couleurs de la planche.
- Proposer de dénommer d'autres localisations spatiales avec les objets : devant, derrière, loin de, près de, par exemple.
- Solliciter l'accès au lexique en demandant à l'enfant de dénommer cinq ou dix mots dans le même champ sémantique qu'une des images proposées (par exemple, le champ sémantique recouvert par la maison, un animal, un véhicule, et de manière plus créative, le champ sémantique que l'enfant attribuera à la montre). On peut solliciter différentes catégories de mots (verbe, adjectif, nom). La rapidité plus ou moins grande avec laquelle le lexique est disponible est un élément intéressant à apprécier. Plus particulièrement, si le lexique est facilement accessible, cela signe une bonne efficacité des mécanismes d'inhibition et de flexibilité mentale sollicités lors des changements de consigne.
- Pour les langues qui s'y prêtent, on peut également proposer de dénommer du lexique par association phonémique (des mots commençant ou finissant par un son donné). Cette proposition a en outre l'avantage d'explorer comment les différents sons de la langue sont produits et enchaînés à l'intérieur du mot (ce qui pourrait être également associé à une répétition de logatomes créés par l'interprète). Dans les langues tonales, comme le mandarin, par exemple, les changements de ton (c'est-à-dire de prosodie) entraînent un changement sémantique des mots, on peut alors interroger la maîtrise de la modulation tonale et la capacité à discriminer les mots par la composante tonale.
- Au niveau du récit, nous pouvons proposer à l'enfant de raconter ce qui s'est passé avant ou ce qui se passera après l'histoire en images, mobilisant ainsi des capacités narratives sans support imagé. Après l'âge de neuf ans, il est intéressant de ne pas partager le support

imagé avec l'enfant lors de la narration. C'est en effet à partir de cet âge que les enfants produisent de meilleurs récits lorsque l'interlocuteur ne connaît pas l'histoire. Cela peut se matérialiser par la présence d'une tierce personne qui devient l'auditrice du récit ou par le fait que les images ne sont pas montrées à l'interprète.

- Pour les enfants en difficulté dans la narration, nous pouvons les solliciter sur la première histoire, celle qui a été racontée au début de l'épreuve à titre d'exemple. Le modèle ainsi proposé à cette occasion peut leur donner une opportunité d'améliorer la construction de leur récit. Lors de la réitération du test, on peut apprécier l'effet d'une histoire déjà racontée ou déjà entendue sur la nouvelle narration.

Tous ces aménagements visent à produire plus de langue maternelle, ce qui contribue à augmenter et améliorer les corpus d'analyse.

IX. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

L'ELAL d'Avicenne est un outil transculturel, pour la clinique et la recherche.

Il peut être utilisé dans le cadre de protocoles de recherche s'intéressant au bilinguisme des enfants de migrants. Il nous semble intéressant, dans une recherche future, de comparer l'ELAL d'Avicenne en français avec d'autres outils déjà validés et étalonnés. Cela contribuerait à accroître la validité externe de l'ELAL qui pourrait ainsi être utilisé dans les deux langues pour les évaluations bilingues.

Dans la poursuite des objectifs du PHRC, nous procéderons à l'étude de l'ensemble des profils et parcours langagiers de manière qualitative. Nous mettrons en lien les profils des enfants avec les données de l'entretien parents par une analyse multivariée. L'analyse qualitative des entretiens nous donnera des indications sur les variables les plus pertinentes à tester.

Les perspectives de l'ELAL d'Avicenne s'inscrivent dans la clinique, à l'école et dans les lieux de prévention de la petite enfance. Les retombées de notre recherche permettent de contribuer à :

- L'amélioration de l'évaluation des troubles du langage chez les enfants de migrants dans leur langue maternelle en plus du français, élément indispensable pour porter le diagnostic de trouble spécifique du langage. La compréhension du profil bilingue de chaque enfant peut en outre permettre d'accéder aux représentations concernant la transmission des langues et de la culture de manière plus globale. Ces éléments sont importants chez des enfants qui sont en difficulté pour parler ou apprendre ;
- L'optimisation des prises en charge thérapeutiques par une meilleure connaissance des facteurs familiaux et affectifs en jeu dans les troubles psychopathologiques et langagiers des enfants de migrants ;
- La formation des thérapeutes et des enseignants qui travaillent avec des enfants vivant dans un contexte de bilinguisme ;

- La sensibilisation des intervenants du milieu scolaire et éducatif à l'utilité de la transmission de la langue maternelle pour bien acquérir la langue française. Encore trop souvent, les professionnels de l'école et de la santé conseillent aux parents de privilégier la langue française même ceux-ci ne la maîtrisent pas, en particulier lorsque les enfants ont des difficultés.

Les enfants de migrants portent une vulnérabilité spécifique liée à la migration de leurs parents. En outre, du fait qu'ils grandissent dans des contextes socio-économiques souvent défavorisés, ils cumulent d'autres facteurs de vulnérabilité (liés à l'habitat, et aux difficultés économiques et sociales) et font partie des enfants qui sortent le plus précocement du système scolaire général. Pourtant, les caractéristiques de leur parcours sont aussi pleines de promesses, en particulier s'ils développent un bilinguisme précoce et harmonieux et construisent de solides affiliations culturelles à leurs deux mondes d'appartenance, terreau d'un métissage harmonieux.

Au cours de leur jeune existence, ces enfants et leurs parents seront amenés à rencontrer de nombreux professionnels dans le cadre de la PMI, de l'école ou des lieux de soins. Il nous semble qu'une des missions de ces institutions est de promouvoir le plus tôt possible le bilinguisme précoce quelles que soient les langues en jeu parce qu'il est établi qu'il produit des avantages cognitifs, culturels et affectifs et que, de ce fait, il protège les enfants.

L'ELAL d'Avicenne est un outil transculturel qui peut être utile à de nombreux professionnels. Il permet de se représenter comment l'enfant a construit sa langue maternelle, ce qui est un indice précieux du développement de la langue seconde. Il permet de valider ou d'invalider une inquiétude par rapport au langage et réorienter vers d'autres hypothèses chez un enfant qui peine à parler français. En clinique, il peut contribuer au diagnostic chez un enfant bilingue présentant des difficultés de parole et de langage et être le point de départ d'une réflexion avec la famille autour de la transmission ou de ses empêchements.

BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLA, F. A. *Specific language impairment in Arabic-speaking children deficits in morphosyntax*. Ottawa : National Library of Canada Bibliothèque nationale du Canada, 2002.
- ABDELILAH, R., ABDELILAH-BAUER, B. « Vous avez dit bilingue? Le gakié schot et le pinichon... » *Médecine et enfance*. 2002. pp. 291-295.
- AKINCI, M.-A. *Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans*. Th. : Sciences du Langage, Université Lumière Lyon 2. 1999
- ALKHATIB, M. « La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ? ». *Didáctica. Lengua y Literatura*. 27 septembre 2012. Vol. 24, n°0, http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39916
- ALLARD, S. Etude comparative du développement de la capacité narrative orale d'enfants francophones de milieux minoritaire et majoritaire. *Canadian Journal of Applied Linguistics*. Vol. 7, n°7, 2004
- ALTOUNIAN, J. *La survivance : traduire le trauma collectif*. Paris : Dunod, 2000. 194 p. ISBN : 978-2-10-004815-1.
- ALTOUNIAN, J. *Survivre au génocide: traduire le traumatisme*. 2005. http://www.bm-lyon.fr/spip.php?page=video&id_video=12
- APPELFELD, A. *Histoire d'une vie*. Paris : Éditions de l'Olivier, 2004. 244 p. ISBN : 978-2-87929-439-1.
- ARMON-LOTEM, S. *Can bilingualism be a benefit for children with SLI?* 2014. <https://faculty.biu.ac.il/~armonls/Can%20bilingualism%20be%20a%20benefit.ppt>

- ARMON-LOTEM, S., ADAM, G., WALTERS, J. « Verb inflections as indicators of Bilingual SLI ». In : *Child Language Seminar*, Reading, 2008. p. 25.
- ASCHER, M. *Mathématiques d'ailleurs: nombres, formes et jeux dans les sociétés traditionnelles*. Paris : Seuil, 1998. 159 p. ISBN : 978-2-02-018411-3.
- AVIV, N. *D'une langue à l'autre*. 2004. [film documentaire]
- BALSIGER, C., BERGER, C., DUFOUR, J., *et al.* Un monde de chiffre : quelques systèmes de numération écrits et parlés. In PERREGAUX, C., DE GOUMOËNS, C., JEANNOT, D., *et al.* (Eds), *Éducation et ouverture aux langues à l'école (Eole) Volume 2, 3^{ème} année primaire- 6^{ème} année* (pp.233-245). Neuchâtel : Conférence interacantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin. 2003
- BAMBERG, M. G. *The Acquisition of Narratives: Learning to Use Language*. Berlin : Walter de Gruyter, 1987. 261 p. ISBN : 978-3-11-085419-0.
- BARE, J.F. « Acculturation ». In : BONTE, P., IZARD, M. (Eds) (1991) *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. Paris : P.U.F. ; 2000. p. 1-3.
- BAUBET, T. *Effroi et métamorphose. Psychothérapie transculturelle des névroses traumatiques en situation d'impasse thérapeutique*. Th. : Psychologie. Paris 13, 2008. <http://www.theses.fr/2008PA131004>
- BAUBET, T., MORO, M.-R. « Cultures et soins du trauma psychique en situation humanitaire ». In : *Soigner malgré tout : Tome 1, Trauma, cultures et soins*. Grenoble : La Pensée sauvage, 2003. pp. 71-95. ISBN : 978-2-85919-182-5.
- BEDORE, L. M., PEÑA, E. D. « Assessment of Bilingual Children for Identification of Language Impairment: Current Findings and Implications for Practice ». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2008. Vol. 11, n°1, pp. 1-29. <http://dx.doi.org/10.2167/beb392.0>
- BENSEKHAR-BENNABI, M., *Genèse et usage des relations spatiales dans le bilinguisme précoce*. Th. : Psychologie. Paris-X Nanterre 1987.
- BENSEKHAR-BENNABI, M. « La bilinguisme des enfants de migrants face aux enjeux de la transmission familiale ». *Enfances & Psy.* 2010. Vol. 47, n°2, p. 55. <http://dx.doi.org/10.3917/ep.047.0055>
- BENSEKHAR-BENNABI, M., SERRE, G. « L'univers du bilingue et la réalité des familles bilingues. » In : *Entretiens de la petite enfance*. 2005.
- BERLIN B., KAY P. *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*. Berkeley : University of California Press, 1969. 224 p.

- BERMAN, R. A., SLOBIN D. I. *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. New York : Psychology Press, 1994. 765 p. ISBN : 978-1-134-78106-5.
- BERNARD, R. « Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire ». *Revue des Sciences de L'éducation*. 1997. Vol. 23, n°3, p. 509. <http://dx.doi.org/10.7202/031949ar>. Cité par COGHLAN, V., THERIAULT, J. Y. *L'apprentissage du français en milieu minoritaire*. 2002. p. 4 <http://www.icrml.ca/fr/contactez-nous/280-references/69715-l-apprentissage-du-francais-en-milieu-minoritaire-une-revue-documentaire>
- BIALYSTOK, E. « Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent ». *Bilingualism: Language and Cognition*. 2009. Vol. 12, n°01, p. 3. <http://dx.doi.org/10.1017/S1366728908003477>
- BIALYSTOK, E. « Cognitive Complexity and Attentional Control in the Bilingual Mind ». *Child Development*. 1999. Vol. 70, n°3, pp. 636-644. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00046>
- BIALYSTOK, E. « Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. » *Developmental Psychology* . 1988. Vol. 24, n°4, p. 560-567. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.560>
- BIALYSTOK, E., CRAIK, F. I. M., KLEIN, R., *et al.* « Bilingualism, aging, and cognitive control: evidence from the Simon task ». *Psychology and Aging*. 2004. Vol. 19, n°2, pp. 290-303. <http://dx.doi.org/10.1037/0882-7974.19.2.290>
- BIALYSTOK, E., MARTIN, M. M. « Attention and inhibition in bilingual children: evidence from the dimensional change card sort task ». *Developmental Science*. 2004. Vol. 7, n°3, pp. 325-339. <http://dx.doi:10.1111/j.1467-7687.2004.00351.x>
- BIALYSTOK, E., RYAN, E. B. « Toward a Definition of Metalinguistic Skill ». *Merrill-Palmer Quarterly*. 1985. Vol. 31, n°3, pp. 229-251.
- BIICHLE, L. « Des effets du genre sur la transmission des langues dans le processus migratoire entre Maghreb et France ». *Cahiers de linguistique*. 2014. n°40. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-01083567>
- BIICHLE L. « La transmission des langues et des identités en contexte migratoire ». *Hommes & Migrations*. 2012. Vol. 1295, n°1, p. 66–76.
- BIJELJAC-BABIC, R. « Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce ». In : *L'acquisition du langage*. Paris : PUF, 2000. pp. 169-192.
- BILLIEZ, J. « Accueillir les langues des enfants descendants de migrants à l'école : oui mais comment ? *L'Autre*. 2011. Vol. 12, n°42. pp. 145-152
- BISHOP, A. J. « The Interactions of Mathematics Education with Culture ». *Cultural*

Dynamics 1988. Vol. 1, n°2, p. 145-157.
<http://dx.doi.org/10.1177/092137408800100202>

BISHOP, D. V. *Uncommon Understanding: Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. New York : Psychology Press, 1998. 288 p.
<https://www.routledge.com/products/9780863775017>

BLOOMFIELD, L. « Lautgesetz und Analogie by Eduard Hermann ». *Language*. 1932. Vol. 8, n°3, pp. 220-233.

BOCK, N., SERRE-PRADERE, G., ROBEL, L. « Regard pédopsychiatrique sur le diagnostic de dysphasie ». *La Psychiatrie de l'enfant*. *In Press*

BORNSTEIN, M. H. « Qualities of color vision in infancy ». *Journal of Experimental Child Psychology* 1975. Vol. 19, n°3, pp. 401-419. [http://dx.doi.org/10.1016/0022-0965\(75\)90070-3](http://dx.doi.org/10.1016/0022-0965(75)90070-3)

BORNSTEIN, M. H. « Color vision and color naming: A psychophysiological hypothesis of cultural differences » *Psychological Bulletin*, 80, 1973, pp. 257-285

BORNSTEIN, M. H. « On the development of color naming in young children: Data and theory ». *Brain and Language*. 1985. Vol. 26, n°1, pp. 72-93.
[http://dx.doi.org/10.1016/0093-934X\(85\)90029-X](http://dx.doi.org/10.1016/0093-934X(85)90029-X)

BORNSTEIN, M. H. « Hue categorization and color naming: Cognition to language to culture ». In : *Anthropology of Colour: Interdisciplinary Multilevel Modeling*. Amsterdam : John Benjamin Publishing Company, 2008. pp. 3-27.

BOTTING, N., CONTI-RAMSDEN, G. « Non-word repetition and language development in children with specific language impairment (SLI) ». *International Journal of Language & Communication Disorders*. 2001. Vol. 36, n°4, pp. 421-432.

BOWERMAN, M. « The origins of children's spatial semantic categories: Cognitive versus linguistic determinants ». In : GUMPERZ J, LEVINSON S (éds.). *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge : Cambridge University Press, 1996. pp. 145-176.

BRINBAUM, Y., KIEFFER, A. « D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées: ambition et persévérance ». *La revue Education et Formations*. 2005. n°72, pp. 53-75.

CAMARA, H. *Compétences et pratiques langagières en situation transculturelle: parcours langagiers des enfants bilingues soninké-français*. Th. : Psychologie : Paris : 2014.

CAMPBELL, T., DOLLAGHAN, C., NEEDLEMAN, H., *et al.* « Reducing Bias in Language Assessment Processing-Dependent Measures ». *Journal of Speech and Language Hearing Research*. 1997. Vol. 40, n°3, pp. 519-525.
<http://dx.doi.org/10.1044/jslhr.4003.519>

- CANDELIER, M. *L'éveil aux langues à l'école primaire: Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2003. 392 p. ISBN : 978-2-8041-3958-2.
- CARTER, J. A., LEES, J. A., MURIRA, *et al.* « Issues in the development of cross-cultural assessments of speech and language for children ». *International Journal of Language & Communication Disorders*. 2005. Vol. 40, n°4, pp. 385-401. <http://dx.doi.org/10.1080/13682820500057301>
- CHAMOISEAU, P. *Chemin-d'école*. Paris : Gallimard, 1994.
- CHAVDA, P., JIN L. *Assessment of Gujarati Syntactic Structures*. Cornwall : STASS Publications, 2003. ISBN : 978-1-874534-37-2.
- CHEVRIE-MULLER, C. et PLAZA, M. *Nouvelles épreuves pour l'examen du langage*. Paris : Les éditions du centre de psychologie appliquée, 2001
- CHEN, J., BAUMAN, A., RISSEL, C., *et al.* « Substance use in high school students in New South Wales, Australia, in relation to language spoken at home ». *Journal of Adolescent Health*. 2000. Vol. 26, n°1, p p. 53-63.
- CHIEN, L.-Y., GEORGE, M. A., ARMSTRONG, R. W. « Country of birth and language spoken at home in relation to illicit substance use ». *Can J Public Health*. 2002. Vol. 93, n°3, pp. 188-192.
- CHOI, S., BOWERMAN, M. « Learning to express motion events in English and Korean: the influence of language-specific lexicalization patterns ». *Cognition*. 1991. Vol. 41, n°1-3, pp. 83-121.
- CHUN, K. M., ORGANISTA, P.B., MARIN, G. (Eds). *Acculturation : Advances in theory, measurement, and applied research*. Washington DC : American Psychological Association, 2003.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Langues, diversité, citoyenneté: Politiques pour la promotion du plurilinguisme en Europe*. Strasbourg. 2004. 161 p.
- COURTOIS, A.-C. *Le centre du langage à l'hôpital Avicenne: analyse de la population, représentations parentales et devenir des propositions thérapeutiques*. Th. D. : médecine : Paris : 2009. 139 p.
- CROCQ, M.-A., GUELFY, J.-D., BOYER, P., PULL, C.-B., PULL, M.-C. *DSM-5 - Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. 5e édition. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson, 2015. 1176 p. ISBN : 978-2-294-73929-3.
- CRUTCHLEY, A., CONTI-RAMSDEN, G., BOTTING, N. « Bilingual Children with Specific Language Impairment and Standardized Assessments: Preliminary Findings from a Study of Children in Language Units ». *International Journal of Bilingualism*. 1997. Vol. 1, n°2, pp. 117-134. <http://dx.doi.org/10.1177/136700699700100202>

- CUMMINS, J. « The role of primary language development in promoting educational success for language minority students ». In CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University. 1981
- CUMMINS, J. *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Bristol : Multilingual Matters, 2000.
- CUMMINS, J. « BICS and CALP : Empirical and Theoretical Status of the Distinction » In : STREET, B., HORNBERGER, N. H. (Eds.) *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy*. New York: Springer Science + Business Media LLC, 2008, pp. 71-83
- CUMMINS J. « The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. Working Papers on Bilingualism, No. 9. » 1976. <http://eric.ed.gov/?id=ED125311>
- DASEN, P. R., NGENG, L. *Education informelle et ethnomathématiques: mathématiques figées ou vivantes*. 2005. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/dasen/home/pages/doc/dasennngengaric.pdf>
- DECASPER, A. J., FIFER, W. P. « Of human bonding: Newborns prefer their mothers' voices ». *Science*. 1980. Vol. 208, n°4448, pp. 1174–1176.
- DE JONG, 2009, cité par ARMON-LOTEM, S. *Can bilingualism be a benefit for children with SLI?* 2014. <https://faculty.biu.ac.il/~armonls/Can%20bilingualism%20be%20a%20benefit.ppt>
- DELAMO-WHITE, C., JIN, L. « Evaluation of speech and language assessment approaches with bilingual children: SLT assessment approaches with bilingual children ». *International Journal of Language & Communication Disorders*. 2011. Vol. 46, n°6, pp. 613-627. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00049.x>
- DENCKLA, M. B. « Performance on color tasks in kindergarten children ». *Cortex*. 1972. Vol. 8, n°2, pp. 177-190.
- DEPREZ, C. « Changer de nationalité. Paradoxes et hétérogénéité discursive dans le dialogue ». In : DELAMOTTE-LEGRAND, R, HUDELLOT, C, SALAZAR-ORVIG, A (éds.). *Dialogues, mouvements discursifs, significations*. Belgique : E.M.E, 2008. pp. 105-116.
- DEPREZ, C. *Les enfants bilingues: langues et familles*. Paris : Didier, 1994. 207 p. (CREDIF).
- DESROSIERS, H., TETRAULT, K., BOIVIN, M. « Caractéristiques démographiques, socioéconomiques et résidentielles des enfants vulnérables à l'entrée à l'école ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. 2012.

- DEVEREUX, G. *Essai d'ethnopsychiatrie générale*. Paris : Gallimard, 1970. 420 p.
- DIJKSTRA, T. « Bilingual Visual Word Recognition and Lexical Access ». In : Kroll J.F., De AMB (éds.). *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. New York : Oxford University Press, 2005. pp. 179-201. Cité par BIALYSTOK, E. « Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent ». *Bilingualism: Language and Cognition*. 2009. Vol. 12, n°01, p. 4. <http://dx.doi.org/10.1017/S1366728908003477>
- DI MEO, S., SANSON, C., SIMON, A., *et al.* « Le bilinguisme des enfants de migrants. Analyse transculturelle ». In : ESTIENNE, F., BIJLEVELD, H., VANDER LINDEN, F. (éds.). *Multilinguisme et orthophonie. Réflexions et pratiques à l'heure de l'Europe*. Paris : Masson, 2014. pp. 149-182.
- DISIMONI, F., EHRLER, D. J., MC GHEE, R. L. *Token test for children*. (revised). Greenville : Super Duper Publications, 2007.
- EDUCATION NATIONALE, circulaire n° 2012-141. 2 octobre 2012. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536
- EL KAAOUACHI, H. *Enseignement de l'arabe: le malaise d'une langue d'ici et d'ailleurs. Refondation école*. 2015. <http://blogs.mediapart.fr/blog/refondation-ecole/110615/enseignement-de-l-arabe-le-malaise-d-une-langue-d-ici-et-d-ailleurs-hayat-el-kaaouachi>
- ESCOBAR, J. I, VEGA, W. A. « Mental health and immigration's AAAs : where are we and where do we go from here ? » *The Journal of Nervous and Mental Disease*. 2000 ; n° 188. pp. 736-740.
- EUROBAROMETER S. « Europeans and their Languages ». *European Commission*. 2006 http://pol.gu.se/digitalAssets/759/759844_Europeans_and_their_Languages_-_EC_2006.pdf
- FALISSARD, B. *Mesurer la subjectivité en santé: Perspective méthodologique et statistique*. Issy les Moulineaux : Elsevier Masson, 2008. 132 p. ISBN : 978-2-294-70317-1.
- FELTIN, M. *Raconte-moi ta langue*. Grand Large Production, 2013. [film documentaire]
- FENSON L., DALE, P. S., REZNICK, J. S., *et al.* « Variability in early communicative development ». *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 1994. Vol. 59, n°5, pp. 1-173; discussion 174-185.
- FEYFANT, A. « Éducation, migration, inégalités et intégration en Europe ». *Dossiers d'actualité de la VST*. 2008. n°35, p. 12. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/pdf/35-mai-2008.pdf>
- GAGARINA, N., KLOP, D., KUNNARI, S., *et al.* « MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives ». *ZASPIL*. 2012. n°56, 155 p.

- GAJARDO, A., DASEN, P. « Des ethnomathématiques à l'école: entre apprentissages mathématiques et apprentissages interculturels ». *CREOLE (Cercle de réalisations et de recherche pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école)*, Université de Genève. 2006/2007. http://www.irdp.ch/activites_eole/monde_chiffres.pdf
- GATHERCOLE, S., BADDELEY, A. « Phonological memory deficits in language disordered children: is there a causal connection? ». *Journal of Memory and Language*. 1990. Vol. 29, pp. 336–360.
- GENESEEE, F. « Early bilingual development: one language or two? ». *Journal of Child Language*. 1989. Vol. 16, n°01, pp. 161–179. <http://dx.doi.org/10.1017/S0305000900013490>. Cité par PARADIS, J., CRAGO, M., GENESEEE, F., *et al.* « French-English Bilingual Children With SLI : How Do They Compare With Their Monolingual Peers? ». *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2003. Vol. 46, n°1, pp. 113–127.
- GENESEEE, F. « Early childhood bilingualism: Perils and possibilities ». *Journal of Applied Research on Learning*. 2009. Vol. 2, n°2, pp.1–21.
- GENESEEE, F., NICOLADIS, E. « Bilingual first language acquisition ». *Handbook of language development*. 2006. pp. 324–342.
- GENESEEE, F., NICOLADIS, E., PARADIS, J. « Language differentiation in early bilingual development ». *Journal of Child Language*. 1995. Vol. 22, n°03, pp. 611–631. <http://dx.doi.org/10.1017/S0305000900009971>
- GERARD, C., BILINSKI, K., DUGAS, M. « Développement du lexique des couleurs chez l'enfant ». *L'année psychologique*. 1989. Vol. 89, n°1, pp. 49–61. <http://dx.doi.org/10.3406/psy.1989.29316>
- GERARD, C.-L. *L'enfant dysphasique*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 1993. 148 p. ISBN : 978-2-8041-1853-2.
- GFROERER, J. C., TAN, L. L. « Substance use among foreign-born youths in the United States: does the length of residence matter? ». *American Journal of Public Health*. 2003. Vol. 93, n°11, pp. 1892–1895.
- GIBELLO, B. « Contenants de pensée, contenants culturels. La dimension créative de l'échec scolaire. » In : *Troubles du langage et de la filiation chez le maghrébin de la deuxième génération*. Grenoble : La Pensée sauvage, 1988. ISBN : 978-2-85919-066-8.
- GILLAM, R. B., PEARSON, N. A. *TNL Test of Narrative Language By Ronald B. Gillam, Nils A. Pearson*. 2004. <https://www.linguisystems.com/products/product/display?itemid=10296>

- GOLSE, B. « Les précurseurs corporels et comportementaux du langage verbal ». In : CASTAREDE, M.-F., *et al. Au commencement était la voix*. Paris : Erès, 2005. pp. 117–128.
- GRATIER, M. « Temps, geste et musicalité ». In : *Temps geste et musicalité*. Paris : L'Harmattan, 2007. pp. 69–100.
http://www.academia.edu/1344428/Temps_geste_et_musicalit%C3%A9
- GREEN, D. W. « Mental control of the bilingual lexico-semantic system ». *Bilingualism: Language and Cognition*. 1998. Vol. 1, n°02, pp. 67–81.
<http://dx.doi.org/10.1017/S1366728998000133>
- GREENE, K. J., PENA, E. D., BEDORE, L. M. « Lexical choice and language selection in bilingual preschoolers ». *Child Language Teaching and Therapy*. 2012. Vol. 29, n°1, pp. 27–39. <http://dx.doi.org/10.1177/0265659012459743>
- GRIFFATON-WALLON, E. « Evaluation langagière en langue maternelle pour les enfants ». *La psychiatrie de l'enfant*. 2008. Vol. 51, n°2.
- GROSJEAN, F. *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingue*. Paris : Albin Michel, 2015.
- GROSJEAN, F. « Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person ». *Brain Lang*. 1989. Vol. 36, n°1, pp. 3–15.
- GRÜTER, T. « Comprehension and production of French object clitics by child second language learners and children with specific language impairment ». *Applied Psycholinguistics*. 2005. Vol. 26, n°03, pp. 363–391.
<http://dx.doi.org/10.1017/S0142716405050216> >
- GUTIÉRREZ-CLELLEN, V. F., SIMON-CEREIJIDO G., WAGNER C. « Bilingual children with language impairment: A comparison with monolinguals and second language learners ». *Applied Psycholinguistics*. 2008. Vol. 29, n°01, <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716408080016>
- HAGEGE, C. *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob, 1996. 298 p.
- HAKANSSON, G., SALAMEH, E. K., NETTELBLADT, U. « Measuring language development in bilingual children: Swedish-Arabic children with and without language impairment ». *Linguistics*. 2003. Vol. 42, n°2, pp. 255–288.
- HAKUTA, K., AUGUST, D., *Improving Schooling for Language-Minority Children: A Research Agenda*. : National Academy Press, 1997. 499 p. ISBN : 978-0-309-17545-6.
- HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. Baltimore MD : University Park Press, 1978. 256 p. Cité par ZIMMERMANN F., 2009 <http://ehess.tessitures.org/poliglotta/traduction/lexil-et-la-mémoire.html>

- HAMERS, J. F. « Un modèle socio-psychologique du développement bilingue ». *Langage et société*. 1988. Vol. 43, n°1, pp. 91–102.
- HAMERS, J. F., BLANC, M. *Bilinguisme et bilinguisme*. Sprimont : P. Mardaga, 1983. 522 p.
- HAN, W.-J., HUANG, C.-C. « The Forgotten Treasure: Bilingualism and Asian Children's Emotional and Behavioral Health ». *American Journal of Public Health*. 2010. Vol. 100, n°5, pp. 831–838. <http://dx.doi.org/10.2105/AJPH.2009.174219>
- HARF, A., SKANDRANI, S., SIBEONI, J., *et al.* « L'enfant adopté à l'étranger, entre langue maternelle et langue d'adoption ». *La psychiatrie de l'enfant*. 2012. Vol. 55, n°1, p. 315. <http://dx.doi.org/10.3917/psy.551.0315>
- HASSON, N., CAMILLERI, B., JONES, C., *et al.* « Discriminating disorder from difference using dynamic assessment with bilingual children ». *Child Language Teaching and Therapy*. 2013. Vol. 29, n°1, pp. 57-75. <http://dx.doi.org/10.1177/0265659012459526>
- HENNEMANN, C. *Scolarisation spécialisée des enfants présentant un trouble spécifique du développement du langage à Nice*. Université de Nice-Sophia-Antipolis, 2011. 187 p.
- HERAN, F., FILHON, A., DEPREZ, C. « La dynamique des langues en France au fil du XXe siècle ». *Population et sociétés - Bulletin mensuel d'information de l'Institut National d'Etudes Démographiques*. 2002. n°376, pp. 1-4.
- HERNANDEZ, A. E., LI, P. « Age of acquisition : its Neural and Computational Mechanisms », *Psychological Bulletins*, 2007, vol. 133, n°4, pp. 638-650. DOI 10.1037/0033-2909.133.4.638
- HICKMANN, M., KAIL, M., ROLAND, F. « Organisation référentielle dans les récits d'enfants en fonction des contraintes contextuelles ». *Enfance*. 1995. Vol. 48, n°2, pp. 215–226.
- HICKMANN, M. « The Development of Discourse Cohesion: Some Functional and Cross-Linguistic Issues ». In : PIÉRAUT-LE BONNIEC G, DOLITSKY M (éds.). *Language bases... discourse bases: Some aspects of contemporary French-language psycholinguistics research*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 1991. pp. 157-185. ISBN : 978-90-272-5027-8.
- HUNT, L. M., SCHNEIDER, S., COMER, B. « Should “acculturation” be a variable in health research ? A critical review on US Hispanics ». *Social Science in Medecine*, 2004, n° 59. pp. 973-86.
- INRP, Dossier d'actualité n°35 - mai 2008,
- INSEE. *Étude de l'histoire familiale: l'édition 1999 de l'enquête Famille*. 1999. http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=0&ref_id=cs93e

- JAKUBOWITZ, J. « Computational complexity and the acquisition of functional categories by French-speaking children with SLI ». *Linguistics*. 2003. Vol. 41, n°2, pp. 175–211.
- JOHNSON, C. E., LANCASTER, P. « The Development of More Than One Phonology: A Case Study of a Norwegian-English Bilingual Child ». *International Journal of Bilingualism*. 1998. Vol. 2, n°3, pp. 265-300. <http://dx.doi.org/10.1177/136700699800200302>
- JISA, H. *L'acquisition du langage. Ce que l'enfant nous apprend sur l'homme*. Ministère de la culture/Maison des sciences de l'homme, 2003. , 40 p. <https://terrain.revues.org/1562>
- JRAISSATI, Y. « Catégorisation de la couleur: entre l'universel et le particulier ». *Annales de la Fondation Fyssen*. 2012. n°27, pp. 21–35.
- KAIL, M. *L'acquisition du langage*. Paris : PUF, 2015. 128 p. (Que Sais-je?, 3939) ISBN : 978-2-13-063533-8.
- KAIL, M., HICKMANN, M. « French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge ». *First Language*. 1992. Vol. 12, n°34, pp. 73–94. <http://dx.doi.org/10.1177/014272379201203405>
- KARMILOFF-SMITH, A. « The grammatical marking of thematic status in the development of language production ». In : DEUTSCH, W (éd.). *The Child's Construction of Language*. London : Academic Press, 1981. pp. 121–147.
- KERN, S. *Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration* . Th. Linguistique. Université Lumière-Lyon II, 1997. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00722779/>
- KLEIN, W. *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin, 1989.
- KOHL, M., BEAUQUIER-MACCOTTA, B., BOURGEOIS, M., et al. « Bilinguisme et troubles du langage chez l'enfant : étude rétrospective ». *La psychiatrie de l'enfant*. 2008. Vol. 51, n°2, p. 577. <http://dx.doi.org/10.3917/psy.512.0577>
- KOHNERT, K. « Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions ». *Journal of Communication Disorders*. 2010. Vol. 43, n°6, pp. 456–473.
- KOHNERT, K. *Language Disorders in Bilingual Children and Adults*. San Diego : Plural Publishing, 2008. 278 p. ISBN : 978-1-59756-076-4.
- KOHNERT, K., WINDSOR, J., YIM, D. « Do Language-Based Processing Tasks Separate Children with Language Impairment from Typical Bilinguals? ». *Learning Disabilities Research & Practice*. 2006. Vol. 21, n°1, pp. 19–29. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-5826.2006.00204.x>

- KOPKE, B. « Effet du pays d'accueil sur le maintien de la langue. Le cas des immigrés d'origine allemande. » *Education et Sociétés Plurilingues*. 2000. n°9,.
- KOUASSI, K. « Approche psychothérapique en clinique transculturelle. Triade thérapeute - patient - interprète ». *Champ psy*. 2001. Vol. 23, n°3, p.137. <http://dx.doi.org/10.3917/cpsy.023.0137>
- KRISTEVA, J. « Bulgarie, ma souffrance ». *L'Infini*. 1995. n°51, pp. 42–52.
- KUNTAY, A. *Developping referential cohesion in elicited Turkish narratives*. Communication présentée au Sixth International Conference on Turkish Linguistics, Eskisehir : Anadolu University. 1992
- LAING, S. P., KAMHI, A. « Alternative assessment of language and literacy in culturally and linguistically diverse populations ». *Language, Speech, and Hearing services in schools*. 2003. Vol. 34, n°1, pp. 44–55.
- LALOI, A. « Le trouble spécifique du langage oral chez les enfants bilingues ». In : *Actes du 6e colloque de Lyon*. 2012. <http://dare.uva.nl/en/record/448115>
- LAMBERT, W. E. *Culture and language as factors in learning and education*. In ABOUD F., MEADE, R.D. (Eds.), *Cultural Factors in Learning*. Bellingham : Western Washington State College, 1974. (cité par Hammers et Blanc, 1983).
- LANDRY, R., ALLARD, R. « Langue de la scolarisation et développement bilingue : le cas des acadiens de la Nouvelle-Écosse, Canada ». *Diversité Cités Langues*. 2000. Vol. 5, pp. 1–25.
- LENGYEL, D. *Le diagnostic des compétences en langues dans des contextes multilingues: un processus continu favorisant l'enseignement et l'apprentissage individualisés*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2010. 28 p. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1_DiagnosticLengyel_FR.pdf
- LEONARD, L. B. *Children with Specific Language Impairment*. : MIT Press, 1998. 354 p. ISBN : 978-0-262-62136-6.
- LEONARD, L. B. « Specific Language Impairment Across Languages ». *Child Development Perspectives*. 2014. Vol. 8, n°1, pp. 1–5. <http://dx.doi.org/10.1111/cdep.12053>
- LE RHUN, B., POLLET, P. « Diplômes et insertion professionnelle ». *France, portrait social*. 2011. http://etab.ac-poitiers.fr/COLL-CERIZAY/IMG/pdf/12_13_GC_PDMF_Rapport_INSEE_Diplome_Emploi.pdf
- LIDZ, C., PENA, E. D. « Dynamic assessment: The model, its relevance as a nonbiased approach, and its application to Latino American preschool children ». *Language, Speech and Hearing Services in Schools*. 1996. Vol. 27, pp. 367–371.

- LI, W. *The Bilingualism Reader*. London : Routledge, 2007. 557 p. Cité par DELAMO-WHITE, C., JIN, L. « Evaluation of speech and language assessment approaches with bilingual children: SLT assessment approaches with bilingual children ». *International Journal of Language & Communication Disorders*. 2011. Vol. 46, n°6, pp. 613-627. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00049.x>
- COLLECTIF. *Case History Form for Bilingual Clients*, London SIG Bilingualism 2007. <http://www.londonsigbilingualism.co.uk/pdf/CaseHistoryForm.pdf> , cité par DELAMO-WHITE, C., JIN, L. « Evaluation of speech and language assessment approaches with bilingual children: SLT assessment approaches with bilingual children ». *International Journal of Language & Communication Disorders*. 2011. Vol. 46, n°6, pp. 613-627. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00049.x>
- LUCCHINI, S. « L'enseignement des langues d'origine, à quelles conditions ? ». *Le français aujourd'hui*. 2007. Vol. 158, n°3, p. 9. <http://dx.doi.org/10.3917/lfa.158.0009>
- LUCCHINI, S. « L'enfant entre plusieurs langues: à la recherche d'une langue de référence ». *Enfance*. 2005. Vol. 57, n°4, p. 299. <http://dx.doi.org/10.3917/enf.574.0299>
- LÜDI, G., PY, B. *Être bilingue*. Berne : Peter Lang. 1986 cité par AKINCI, M.-A. *Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans*. Th. : Sciences du Langage, Université Lumière Lyon 2. 1999. p. 37
- MAHLER, M. *Epilogue. L'enfant dans sa famille, l'enfant vulnérable*. Paris : PUF, 1978.
- MAKDISSI, H., BOISCLAIR, A., FORTIER, C. « Description du développement de l'utilisation des connecteurs chez les enfants du préscolaire en fonction de la structuration de leur rappel de récit ». *Recherches qualitatives*. 2007. Vol. 27(1), pp. 88-126.
- MARTIN-RHEE, M. M., BIALYSTOK, E. « The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilingual children ». *Bilingualism: Language and Cognition*. 2008. Vol. 11, n°01, <http://dx.doi.org/10.1017/S1366728907003227>
- MATSUDAIRA, T. « Measures of psychological acculturation: a review ». *Transcultural Psychiatry*, 2006, n°43. pp. 462-87.
- MAZEAU, M., POUHET, A. *Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant: du développement typique aux dys*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson, 2^{nde} édition, 2014. 415 p.
- MCCABE, A., BLISS, L., BARRA, G., *et al.* « Comparison of personal versus fictional narratives of children with language impairment ». *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2008. Vol. 17, n°2, pp. 194-206. [http://dx.doi.org/10.1044/1058-0360\(2008/019\)](http://dx.doi.org/10.1044/1058-0360(2008/019))

- MEAD, M. *Mœurs et sexualité en Océanie*. Paris : Plon, 1963. 533 p. (Terre Humaine).
- MECHELLI, A., CRINION, J. T., NOPPENNEY, U., *et al.* « Neurolinguistics: Structural plasticity in the bilingual brain ». *Nature*. 2004. Vol. 431, n°7010, p. 757. <http://dx.doi.org/10.1038/431757a>
- MEYNIER, C. *Approche chronométrique et électroencéphalographique des mécanismes impliqués dans le contrôle proactif de l'erreur*. Th. Poitiers, 2010.
- MICHAEL, E. B., GOLLAN, T. H. « Being and Becoming Bilingual: Individual Differences and Consequences for Language Production ». In : KROLL, J.F., De AMB (éds.). *Handb. Biling. Psycholinguist. Approaches*. New York : Oxford University Press, 2005. pp. 389-407. ISBN : 978-0-19-515177-0. Cité par BIALYSTOK, E. « Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent ». *Bilingualism: Language and Cognition*. 2009. Vol. 12, n°01, p. 3.
- MILLER, J. F., HEILMANN, J., NOCKERTS, A., *et al.* « Oral language and reading in bilingual children ». *Learning Disabilities Research & Practice*. 2006. Vol. 21, n°1, pp. 30–43.
- MILROY, L. *Language and social network*. Oxford : Blackwell, 1987. Cité par BIICHLE, L. « Des effets du genre sur la transmission des langues dans le processus migratoire entre Maghreb et France ». *Cahiers de linguistique*. 2014. n°40. p. 79
- MOON, C., COOPER, R. P., FIFER, W. P. « Two-day-olds prefer their native language ». *Infant Behavior and Development*. 1993. Vol. 16, n°4, pp. 495–500. [http://dx.doi.org/10.1016/0163-6383\(93\)80007-U](http://dx.doi.org/10.1016/0163-6383(93)80007-U)
- MORO, M. R. *Nos enfants demain: Pour une société multiculturelle*.: Odile Jacob, 2010a. 257 p. ISBN : 978-2-7381-2244-5.
- MORO, M.-R.. *Les ados expliqués à leurs parents*. Montrouge : Bayard Jeunesse, 2010b. 283 p. ISBN : 978-2-227-48791-8.
- MORO, M.R. Parents-enfants en situation migratoire: une nouvelle clinique des métissages. In BAUBET, T. MORO, M.R (éds) *Psychopathologie transculturelle*. Paris: Masson; 2009, pp. 58–88
- MORO, M. R. *Parents en exil: psychopathologie et migrations*. Paris : Presses Universitaires de France, 1994. 252 p.
- MORO, M. R. *Aimer ses enfants ici et ailleurs: Histoires transculturelles*. Paris : Editions Odile Jacob, 2007. 262 p. ISBN : 978-2-7381-1892-9.
- MORO, M. R. *Enfants d'ici venus d'ailleurs*. Paris : Hachette, 2004. ISBN : 978-2-8185-0167-2.

- MORO, M. R. *Psychothérapie transculturelle de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : Dunod, 1998. 224 p. ISBN : 978-2-10-055258-0.
- MORO, M. R. « D'où viennent ces enfants si étranges? Logiques de l'exposition dans la psychopathologie des enfants de migrants ». *Nouvelle revue d'ethnopsychiatrie*. 1989. n°12, p. 69–84.
- MORO, M. R., BAUBET, T. « Un lieu métissé d'accueil et de soins des migrants: le dispositif de la psychiatrie transculturelle à l'hôpital Avicenne (Bobigny) ». In : *Psychiatrie et migrations*. Paris : Masson, 2003.
- MORO, M. R., NATHAN, T., RABIN-JAMIN, J., *et al.* « Le bébé migrateur. Spécificités et psychopathologies des interactions précoces en situation migratoire. » In : *Psychopathologie du bébé*. Paris : Presses Universitaires de France - PUF, 1989. pp. 698–699. ISBN : 978-2-13-042527-4.
- MORO, M.-R., PEIRON, J., PEIRON, D. *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*. Montrouge : Bayard Jeunesse, 2012. 178 p. ISBN : 978-2-227-48334-7.
- MORO, M.-R., REAL, I., NEUMAN, D., Collectif. *Maternités en exil : Mettre des bébés au monde et les faire grandir en situation transculturelle*. Grenoble : Pensée sauvage, 2008. 220 p. ISBN : 978-2-85919-240-2.
- MOSER, 2007, cité par ARMON-LOTEM, S. *Can bilingualism be a benefit for children with SLI?* 2014.
<https://faculty.biu.ac.il/~armonls/Can%20bilingualism%20be%20a%20benefit.ppt>
- NATHAN, T. *La folie des autres - Traité d'ethnopsychiatrie clinique*. Paris : Dunod, 1986. 288 p. ISBN : 978-2-10-059518-1.
- NAZZI, T., BERTONCINI, J., MEHLER, J. « Language discrimination by newborns: toward an understanding of the role of rhythm ». *The Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 1998a. Vol. 24, n°3, pp. 756–766.
- NAZZI, T., FLOCCIA, C., BERTONCINI, J. « Discrimination of pitch contours by neonates ». *Infant Behavior and Development*. 1998b. Vol. 21, n°4, pp. 779–784.
- NAZZI, T., RAMUS, F. « Perception and acquisition of linguistic rhythm by infants ». *Speech Communication*. 2003. Vol. 41, n°1, pp. 233–243.
- NELSON, K. « Structure and Strategy in Learning to Talk ». *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 1973. Vol. 38, n°1/2, pp. 1-135.
<http://dx.doi.org/10.2307/1165788>
- NILEP, C. « Code switching in sociocultural linguistics ». *Colorado Research in Linguistics*. 2006. Vol. 19, n°1, pp. 1–22.
- OETTING, E. R. « Orthogonal cultural identification: theoretical links between cultural

- identification and substance use ». *NIDA Research Monographs*, 1993, n°130. pp. 32-56.
- ONTARIO MINISTRY OF FINANCE. *Census 2001 highlights: visible minorities and ethnicity in Ontario*. 2001.
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTE. *CIM-10/ICD-10: Descriptions cliniques et directives pour le diagnostic*. Paris : Editions Masson, 1992. 307 p. ISBN : 978-2-225-84021-0.
- PALLIER, C. « Critical periods in language acquisition and language attrition ». *Language attrition: Theoretical perspectives*. 2007. pp. 155–168.
- PANKRATZ, M. E., PLANTE, E., VANCE, R., *et al.* « The diagnostic and predictive validity of the Renfrew Bus Story ». *Language, Speech and Hearing Services in School*. 2007. Vol. 38, n°4, p. 390-399. [http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/040\)](http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461(2007/040))
- PARADIS J. « Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors ». *Linguistic Approaches to Bilingualism*. 2011. Vol. 1, n°3, p. 213-237.
- PARADIS, J. « Second language acquisition in childhood ». *Blackwell handbook of language development*. 2007. pp. 387–405.
- PARADIS, J. « Grammatical Morphology in Children Learning English as a Second Language Implications of Similarities With Specific Language Impairment ». *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2005. Vol. 36, pp. 172–187.
- PARADIS, J. « Do bilingual two-year-olds have separate phonological systems? ». *International Journal of Bilingualism*. 2001. Vol. 5, n°1, pp. 19-38. <http://dx.doi.org/10.1177/13670069010050010201>
- PARADIS, J., CRAGO, M., GENESEE, F., *et al.* « French-English Bilingual Children With SLI : How Do They Compare With Their Monolingual Peers? ». *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2003. Vol. 46, n°1, pp. 113–127.
- PARADIS, J., GENESEE, F. « Syntactic Acquisition in Bilingual Children ». *Studies in Second Language Acquisition*. 1996. Vol. 18, n°01, pp. 1-25. <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263100014662>
- PARADIS, J., GENESEE, F. « On Continuity and the Emergence of Functional Categories in Bilingual First-Language Acquisition ». *Language Acquisition*. 1997. Vol. 6, n°2, pp. 91-124. http://dx.doi.org/10.1207/s15327817la0602_1
- PARISSE, C., MOLLIER, R. « Le déficit de mémoire de travail chez les enfants dysphasiques est-il ou non spécifique du langage? ». In : *Congrès mondial de linguistique française*. Les Ulis : EDP Sciences, 2008. <http://dx.doi.org/10.1051/cmlf08220>

- PARLEMENT EUROPEEN. *Éducation des enfants des migrants*, Résolution du Parlement européen du 2 avril 2009 sur l'éducation des enfants des migrants. 2009, 6 p. <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P6-TA-2009-0202+0+DOC+PDF+V0//FR>
- PEAL E., LAMBERT, W. E. « The relation of bilingualism to intelligence ». *Psychological Monographs*. 1962. pp. 1–23. Cité par HAMERS, J. F., BLANC, M. *Bilinguisme et bilinguisme*. Sprimont : P. Mardaga, 1983. p. 91
- PEARSON, B. Z., FERNANDEZ, S. C., LEWEDEG, V., *et al.* « The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants ». *Applied Psycholinguistics*. 1997. Vol. 18, n°01, pp. 41–58. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716400009863>
- PEETERS, B. « Le transculturel : Sémantique, Pragmatique, Axiologie », *La linguistique*, 2003, n°1, vol. 39, pp. 119-135. DOI 10.3917/ling.391.0119
- PENA, E. D., BEDORE, L. M. *Researchers develop tool to identify bilingual children with true language disorders*. University of Texas. 2010. <https://news.utexas.edu/2010/09/27>
- PENA, E. D., BEDORE, L. M., ZLATIC-GIUNTA, R. « Category-Generation Performance of Bilingual Children: The Influence of Condition, Category, and Language ». *Journal of Speech Language and Hearing Research*. 2002. Vol. 45, n°5, p. 938. [http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/076\)](http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388(2002/076))
- PEÑA, E. D., GILLAM, R. B., MALEK, M., *et al.* « Dynamic assessment of school-age children's narrative ability: An experimental investigation of classification accuracy ». *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2006. Vol. 49, n°5, pp. 1037–1057.
- PENA, E., IGLESIAS, A. « The Application of Dynamic Methods to Language Assessment: A Nonbiased Procedure ». *The Journal of Special Education*. 1992. Vol. 26, n°3, pp. 269-280. <http://dx.doi.org/10.1177/002246699202600304>
- PIERCE, L. J., KLEIN, D., CHEN, J.-K., *et al.* « Mapping the unconscious maintenance of a lost first language ». *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2014. Vol. 111, n°48, pp. 17314–17319. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1501450112>
- PITCHFORD, N. J., MULLEN, K. T. « Is the acquisition of basic-colour terms in young children constrained? ». *Perception*. 2002. Vol. 31, n°11, pp. 1349–1370.
- PLAZA, M. « Les troubles du langage de l'enfant. Hypothèses étiologiques spécifiques, perspective intégrative ». *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*. 2004. Vol. 52, n°7, pp. 460-466. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neurenf.2004.09.002>
- POUCHELLE, M. C. « Paradoxes de la couleur ». *Ethnologie Française, Société d'ethnologie française (SEF)*. 1990. Vol. XX, n°4, pp. 365–367.

- QIN, B. D. « “ Our child doesn’t talk to us anymore”: Alienation in immigrant Chinese families ». *Anthropology & Education Quarterly*. 2006. Vol. 37, n°2, pp. 162–179.
- RAKOTOMALALA, N. *Parcours des jeunes enfants bilingues français malgache à travers le récit oral*. Th. : Psychologie : Paris 13 : 2012.
- RECIO ADRADOS, J. L. « Acculturation: the broader view. Theoretical framework of the acculturation scales ». *NIDA Research Monographs*, 1993, n°30. pp. 57-78.
- RENFREW, C., COWLEY, J., et GLASGOW, C. *The Renfrew bus story language screening by narrative recall (American edition)*. The Centerville School Delaware. 1994
- REVEYRAND-COULON, O. « Incertitude dans la transmission: la question de la langue pour les parents migrants ». In : REVEYRAND-COULON, O., GUERRAOUI, Z. (éds.). *Transmission familiale et interculturelle: ruptures, aménagements, créations*. Paris : 2011. pp. 201–218.
- REVEYRAND-COULON, O., DIOP-BEN GELLOUNE, A. « Désir de langue, désir de mère: la transmission dans la migration ». In : *Langue(s) maternelle(s). Cahiers de l’Infantile*. Paris : L’Harmattan, 2006. pp. 87–102.
- REYNELL, J. K., GRUBER, C. P. *Reynell Developmental Language Scales*. Reading : The University of Reading Edition, 1990.
- REZZOUG, D. « La langue maternelle en situation transculturelle: définitions, fonctions, acquisitions ». In : *Le développement psychique précoce: De la conception au langage*. PARIS : Elsevier-Masson, 2014. 337 p.
- REZZOUG, D., MORO, M.-R. « Oser la transmission de la langue maternelle ». *L’Autre, Cliniques, Cultures et Sociétés*. 2011. Vol. 12, n°2, pp. 153–161.
- REZZOUG, D., PLAËN, S. D., BENSEKHAR-BENNABI M., *et al.* « Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités ». *Le français aujourd’hui*. 1 septembre 2007. Vol. n° 158, n°3, pp. 58–65.
- RIVERS, W. H. R. « Colour vision, in Reports of the Cambridge Anthropological Expedition to Torres Straits ». *Physiology and Psychology*. 1901. Vol. II, pp. 1–63.
- ROGLER, L. H, CORTES, D. E, MALGADY, R. G. « Acculturation and mental health status among Hispanics. Convergence and new directions for research ». *American Psychologist*, 1991, n°46. pp. 585-97.
- ROLSTAD, K., MAHONEY, K., GLASS, G. V. « The big picture: A meta-analysis of program effectiveness research on English language learners ». *Educational Policy*. 2005. Vol. 19, n°4, pp. 572–594.
- SALAGNAC, N. « Comment évaluer les compétences narratives des enfants à partir de la diversité des conduites narratives? ». *Les cahiers THEODILE*. 2007. n°7, pp. 81-96.

- SALANT, T., LAUDERDALE, D. S. « Measuring culture: a critical review of acculturation and health in Asian immigrant populations ». *Social Science and Medecine*, 2003, n°57. pp. 71-90.
- SÁNCHEZ, L. « Bilingualism/Second-Language Research and the Assessment of Oral Proficiency in Minority Bilingual Children ». *Language Assessment Quarterly*. 2006. Vol. 3, n°2, pp. 117-149. http://dx.doi.org/10.1207/s15434311laq0302_3
- SANSON C., SERRE G., MORO M.-R. « Les langues de Krishna: l'orthophoniste face au bilinguisme ». *L'Autre*. Vol. 9, n°2, 2008. pp. 195-202.
- SHAPIRO, L. R., HUDSON, J. A. « Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives ». *Developmental Psychology* . 1991. Vol. 27, n°6, pp. 960-974. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.27.6.960>
- SCHLIEMANN, A. D., ACIOLY, N. M. « Mathematical Knowledge Developed at Work: The Contribution of Practice Versus the Contribution of Schooling ». *Cognition and Instruction*. 1989. Vol. 6, n°3, pp. 185-221. http://dx.doi.org/10.1207/s1532690xci0603_1
- SCHMID, C. « Educational Achievements, Language-Minority Students, and the New Second Generation ». *Sociology of Education*. 2001. Vol. Extra Issue, p. 71-87.
- SCHNEIDER, R. P., DUBÉ, R. V. « Story Presentation Effects on Children's Retell Content ». *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2005. Vol. 14, n°1, pp. 52-60. [http://dx.doi.org/10.1044/1058-0360\(2005/007\)](http://dx.doi.org/10.1044/1058-0360(2005/007))
- SCHNEIDER, P., DUBÉ, R.V., HAYWARD, D. *Edmonton Narrative Norms Instrument*. University of Alberta. 2005
- SCHNEIDER, P., HAYWARD, D., DUBÉ, R. V. « Storytelling from pictures using the edmonton narrative norms instrument ». *Journal of speech language pathology and audiology*. 2006. Vol. 30, n°4, p. 224.
- SELINKER L. « Interlanguage », *IRAL*, 1972, 10, pp. 209-231. Cité par PEETERS, B. « Le transculturel : Sémantique, Pragmatique, Axiologie », *La linguistique*, 2003, n°1, vol. 39, p. 121. DOI 10.3917/ling.391.0119
- SILVA, P. A., WILLIAMS, S., MCGEE, R. « A longitudinal study of children with developmental language delay at age three: later intelligence, reading and behaviour problems ». *Dev Med Child Neurol*. 1987. Vol. 29, n°5, p. 630-640. Cité par GERARD, C.-L. *L'enfant dysphasique*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 1993. ISBN : 978-2-8041-1853-2. p. 19
- SIMON, A. *De la langue de ma mère à celle de l'école: Parcours langagier des enfants tamouls du Sri Lanka*. Th. : Psychologie : Paris 13 : 2011. <http://www.theses.fr/2011PA131016> >

- SIMON, D. L., MAIRE SANDOZ, M. A., « Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social », *Études de linguistique appliquée*, 2008, vol. 3, n° 151, pp. 265-276.
- SINATRA, F. « La figure de l'étranger et l'expérience de l'exil dans la cure ». In : KAES, R. *Différence culturelle et souffrances de l'identité*. Paris : Dunod, 2005. pp. 131-152.
- SKUTNABB-KANGAS, T. « Language rights and bilingual education ». In : *Encyclopedia of language and education*. Berlin : Springer, 2008. pp. 1578-1592. http://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-0-387-30424-3_120.pdf
- SLOBIN, D. I. « The child learns to think for speaking: Puzzles of crosslinguistic diversity in form-meaning mappings ». *Studies in Language Sciences*. 2006. pp. 3-22.
- SLOBIN, D. I. *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition: Volume 2: Theoretical Issues*. Hillsdale : Psychology Press, 1985. 385 p. ISBN : 978-1-134-93086-9.
- SLOBIN, D. I. « Developmental psycholinguistics ». In : DINGWALL, W. O. (Ed.) *A survey of linguistic science*. College Park: University of Maryland Linguistics Program, 1971, pp. 298-411
- STEIN, N.L. GLENN, C.G. An analysis of story comprehension in elementary school children. In : FREEDLE, R. (éd.), *New directions in discourse processing*. Hillsdale : Ablex. 1979
- STERN, Y. « What is cognitive reserve? Theory and research application of the reserve concept ». *Journal of the International Neuropsychological Society*. 2002. Vol. 8, n°03, p. 448-460.
- STOKES, S. F., WONG, A. M., FLETCHER, P., *et al.* « Nonword repetition and sentence repetition as clinical markers of specific language impairment: The case of Cantonese ». *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2006. Vol. 49, n°2, pp. 219-236.
- STOW C., DODD B. « Providing an equitable service to bilingual children in the UK: a review ». *International Journal of Language & Communication Disorders*. 2003. Vol. 38, n°4, pp. 351-377. <http://dx.doi.org/10.1080/1368282031000156888>
- STURM, G., BAUBET, T., MORO, M. R. « Mobilising Social and Symbolic Resources in Transcultural Therapies with Refugees and Asylum Seekers: The Story of Mister Diallo ». In : DROŽDEK, B, WILSON, JP (éds.). *Voices of Trauma: treating survivors accross cultures*. Boston : Springer US, 2007. pp. 211-231. http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-69797-0_10 > ISBN : 978-0-387-69794-9.
- TABORS, P., SNOW, C., PAEZ, M. *One Child, Two Languages: A Guide for Early Childhood Educators of Children Learning English as a Second Language*.

- Baltimore : Paul H. Brookes Publishing, 1997. 252 p. Cité par PARADIS, J. « Second language acquisition in childhood ». *Blackwell handbook of language development*. 2007a. p. 388.
- TERRELL, S. L., ARENSBERG, K., ROSA, M. « Parent-Child Comparative Analysis A Criterion-Referenced Method for the Nondiscriminatory Assessment of a Child Who Spoke a Relatively Uncommon Dialect of English ». *Language, Speech and Hearing Services in Schools*. 1992. Vol. 23, n°1, pp. 34-42. <http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461.2301.34>
- TISSERON, S. *La Honte: Psychanalyse d'un lien social*. Paris : Dunod, 2007. 196 p. ISBN : 978-2-10-049982-3.
- TITONE, R. *Le bilinguisme précoce*. Bruxelles, Belgique : Ch. Dessart, 1972. 479 p.
- TOMBLIN, J. B., RECORDS, N. L., ZHANG, X., *et al.* « Prevalence of Specific Language Impairment in Kindergarten Children ». *Journal of Speech Language and Hearing Research*. 1997. Vol. 39, n°6, pp. 1245-1260. <http://dx.doi.org/10.1044/jshr.3906.1284>
- TOPPELBERG, C. O., COLLINS, B. A. « Language, Culture, and Adaptation in Immigrant Children ». *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*. 2010. Vol. 19, n°4, pp. 697-717. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chc.2010.07.003>
- TREVARTHEN, C., GRATIE, R. M., « Voix et musicalité: nature, émotion, relations et culture ». In : CASTAREDE, M.-F., *et al.* *Au commencement était la voix*. Paris : Erès, 2005. pp. 105-116.
- TRIBALAT, M., SIMON, P., RIANDLEY, B. *De l'immigration à l'assimilation: enquête sur les populations d'origine étrangère en France*. INED, 1996. 308 p., ISBN : 978-2-7071-2543-9.
- UKRAINETZ, T. A., HARPELL, S., WALSH, C., *et al.* « A Preliminary Investigation of Dynamic Assessment With Native American Kindergartners ». *Lang Speech Hear Serv Sch* 2000. Vol. 31, n°2, pp. 142-154. <http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461.3102.142> >
- UNESCO. *L'éducation dans un monde multilingue*. UNESCO, 2003. 37 p.
- URBAIN, J.-D. « La langue maternelle, part maudite de la linguistique? ». *Langue française*. 1982. Vol. 54, n°1, pp. 7-28. <http://dx.doi.org/10.3406/lfr.1982.5275>
- UNSWORTH S. « Quantity and Quality of Language Input » In : NICOLADIS, E., MONTANARI, S.(Eds.) *Lifespan perspectives on bilingualism*. Mouton de Gruyter. A paraître. pp. 136-196 http://www.sharonunsworth.org/Publications_files/Bilingualism_lifespan_FINAL.pdf

- VALLERAND, R. J., « Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : implication pour la recherche en langue française », *Canadian Psychology*, 1989, vol. 30, n°4, pp. 662-680
- VALLET, L.-A., CAILLE, J.-P. *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français: Une étude d'ensemble* : Les dossiers d'éducation et formation, 1996. 153 p.
- VENEZIANO, E., HUDELOT, C. « Explaining Events in Narratives: The Impact of Scaffolding in 4 To 12 Year Old Children ». *Psychology of Language and Communication*. 2009. Vol. 13, n°1,. <http://dx.doi.org/10.2478/v10057-009-0001-X>
- VITHAL, R., SKOVSMOSE, O. «The End of Innocence: A Critique of "Ethnomathematics" ». *Educational Studies in Mathematics*. 1997. Vol. 34, n°2, pp. 131-157. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1002971922833>. Cité par DASEN, P. R., NGENG, L. *Education informelle et ethnomathématiques: mathématiques figées ou vivantes*. 2005. p. 2 <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/dasen/home/pages/doc/dasennngengaric.pdf>
- VYGOTSKY, L. S., COLE, M. *Mind in Society* : Harvard University Press, 1978. 180 p., ISBN : 978-0-674-57629-2.
- WEINREICH, U. *Languages in contact: Finding and problems*. New York : Linguistic Circle of New York, 1953.
- WELNIARZ, B. « Approche psychopathologique des troubles graves du langage oral chez l'enfant », *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant (A.N.A.E.)*. 2001, Vol. 61.
- WESTBY, C. E. « Assessing and facilitating text comprehension problems ». In : CATTS HW, KAMHI AG (éd.). *Reading disabilities: A developmental language perspective*. Boston : Allyn and Bacon, 2005. pp. 154-223.
- WIERZBICKA A. « Les universaux empiriques du langage: tremplin pour l'étude d'autres universaux humains et outil dans l'exploration de différences transculturelles ». *Linx*. 2006. n°54, pp. 151-179. <http://dx.doi.org/10.4000/linx.517>
- WINDSOR, J., KOHNERT, K., LOBITZ, K. F., *et al.* « Cross-Language Nonword Repetition by Bilingual and Monolingual Children ». *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2010. Vol. 19, n°4, p. 298. [http://dx.doi.org/10.1044/1058-0360\(2010/09-0064\)](http://dx.doi.org/10.1044/1058-0360(2010/09-0064))
- WINNICOTT, D. W. « Objets et phénomènes transitionnels ». In : *jeu et réalité*. Paris : Gallimard, 1975. pp. 27-64
- ZIAMARI, K. *Le code switching au Maroc: l'arabe marocain au contact du français*. Paris : L'Harmattan, 2008. (Espaces discursifs)
- ZIMMERMANN, F. 2009. [/http://ehess.tessitures.org/poliglotta/traduction/lexil-et-la-mémoire.html](http://ehess.tessitures.org/poliglotta/traduction/lexil-et-la-mémoire.html)