



UNIVERSITÉ DE NANTES

Centre de formation en orthophonie de Nantes
Année universitaire 2014/2015

Etude des particularités du langage écrit des enfants scolarisés en immersion linguistique bretonne

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

Présenté par Manon Renault

Née le 10/03/1991

Dirigé par :

Mr Jean-Marc Beltzung, *Directeur du département Sciences du langage de l'Université de Nantes*

Membres du jury :

Mr Erwan Hupel, *Maître de conférences de langue et culture bretonnes à l'Université de Rennes 2*

Mme Mireille Mounier-Michaud, *Orthophoniste*

« Par délibération du Conseil en date du 7 mars 1962, la Faculté a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui seront présentées doivent être considérées comme propres à leurs auteurs et qu'elle n'entend leur donner aucune approbation ni improbation. »

Remerciements

Merci à ma famille, et surtout à mammig, tadig, Leïla et Phil, qui ont été une ressource de bienveillance et de soutien durant toute l'élaboration de ce travail.

Merci à mes trois maîtres de stages, qui ont grandement enrichi ma pratique, et qui ont fait de cette année une source incroyable de découvertes et d'apprentissages.

Un merci tout particulier à Colette, qui m'a aidé bien au-delà de son rôle et qui m'a encouragé sans relâche. Merci de m'avoir aidé à mettre du sens dans tout ça.

Merci à Mr Beltzung, Mr Hupel et Mme Mounier-Michaud, qui ont accepté de m'aider et d'évaluer ce travail. Travailler sur ce sujet n'aurait pas été possible sans vous, et pour cela je vous remercie.

Merci aux instituteurs, directeurs, parents et aux enfants qui ont accepté de participer à cette enquête, et qui se sont montrés enthousiastes et investis.

Merci à mes amies orthos, mes nouvelles collègues. Merci pour ces quatre (voire cinq) belles années. Il y en aura d'autres !

Merci à mes amis et amies « Diwan » qui m'aiment et me soutiennent depuis bien longtemps, et qui ont su rester présents indépendamment de la distance géographique qui nous sépare. Ce mémoire est aussi pour vous.

Ha trugarez da Jules, ma « wellañ karet ». Trugarez evit da garantez. Bremañ e c'hellomp krog 'barzh. Deomp dezhi !

Et à toutes celles et tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, ont contribué à celle que je suis aujourd'hui.

Table des matières

Introduction :	6
----------------------	---

Partie théorique

I) Le bilinguisme	8
1) Définition	8
2) Typologie	9
3) Organisation cérébrale de l'individu bilingue	11
4) Langue et culture	13
II) Les effets du bilinguisme sur le développement	14
1) Les procès faits au bilinguisme	14
2) Les compétences particulières des bilingues	15
3) Les difficultés des locuteurs bilingues	16
4) Particularités du « langage bilingue »	16
5) Lecture et bilinguisme	18
6) Bilinguisme et troubles du langage	18
III) L'éducation bilingue	20
1) Définition	20
2) Effet de l'éducation bilingue sur les performances scolaires	22
3) L'éducation bilingue en France :	23
a. Classes français/langue étrangères :	23
b. Classes français/langue régionale :	23
c. Historique des langues régionales dans l'enseignement en France	25
4) L'éducation bilingue français/breton :	26
5) Diwan	27
IV) La langue bretonne	29
1) Histoire de la langue bretonne	29
2) La langue bretonne de nos jours	31
3) Le breton écrit	31
V) Le langage écrit	34
1) La lecture experte	34
2) Apprentissage de la lecture	35
3) L'orthographe	35

Partie pratique

I) Problématique	38
II) Population	40
1) Population 1 : élèves scolarisés en école Diwan	40

2) Population 2 : élèves scolarisés en école publique monolingue	42
III) Matériel	42
1) Choix du matériel	42
2) L'Odédys II	43
3) Chronodictées	45
4) Outils statistiques	46
5) Questionnaire adressé aux parents :	46
IV) Procédure	47
V) Résultats	48
1) Résultats de l'épreuve de lecture	48
a) Résultats généraux	48
b) Résultats pour les logatomes	50
c) Résultats pour les mots réguliers	51
d) Résultats pour les mots irréguliers	52
2) Résultats de l'épreuve de dictée de mots	53
a) Résultats généraux	53
b) Résultats pour les logatomes	54
c) Résultats pour les mots réguliers	55
d) Résultats pour les mots irréguliers	56
3) Résultats de l'épreuve de dictée de phrases	57
a) Résultats généraux	57
b) Items présentant les écarts les plus importants	58
VI) Discussion	60
1) Rappel des objectifs	60
2) Résultats	61
3) Limites de l'étude	64
4) Perspectives de recherche	64
5) Implications dans la pratique orthophonique :	65
6) Propositions aux enseignants :	66
Conclusion	68
Bibliographie	70
Annexes	73
Annexe 1 : Questionnaire à l'attention des parents	73

Introduction :

En 2013 en France, 72 826 enfants ont profité d'un enseignement bilingue en langue régionale. Parmi eux, 3732 élèves étaient inscrits en école Diwan, pratiquant l'immersion linguistique en breton.

Ayant moi-même profité de cet enseignement à Diwan durant toute ma scolarité avant d'entamer des études en orthophonie, j'ai eu envie de réfléchir de manière plus spécifique aux liens qui existent entre ces deux milieux.

A l'occasion de rencontres avec des orthophonistes prenant en charge ces enfants, j'ai pu constater leur désarroi, leur méconnaissance du bilinguisme, et de la pédagogie pratiquée dans les écoles Diwan.

En constatant les interrogations des orthophonistes, et leur curiosité à propos de cette pédagogie particulière et de ses effets sur les apprentissages en français, j'ai voulu réfléchir sur la spécificité du travail en orthophonie auprès de ces enfants.

A partir de quand ces enfants sont-ils en difficulté ? Comment les évaluer et les prendre en charge ? Comment interpréter, à âge égal, des écarts constatés lors des bilans standardisés ?

Pour apporter un peu d'objectivité, j'ai décidé d'enquêter auprès d'enfants scolarisés en CE2, et de comparer les productions en français écrit dans une classe classique et dans une classe Diwan.

Pour ce faire, j'ai fait passer des épreuves de dictée de mots, de dictée de phrases et de lecture de mots à 28 enfants scolarisés à Diwan et à 19 enfants scolarisés en école classique.

A partir de cette base de réflexion, mon objectif est aussi d'encourager la continuité du questionnement autour du bilinguisme, de l'éducation bilingue, et de leurs implications en particulier dans le cadre de la prise en charge orthophonique.

Partie théorique

l) Le bilinguisme

1) Définition

Le bilinguisme est un concept difficile à définir. De fait, il existe de nombreuses définitions proposées par différents auteurs, mais aucune ne fait l'unanimité.

Les chercheurs ont commencé à s'intéresser au bilinguisme dans les années 1920.

Bloomfield, en 1935, définit le bilinguisme comme « la possession d'une compétence de locuteur natif dans les deux langues » (Bloomfield, 1935, in Hamer & Blanc, 1983, p. 22)

Dans l'imaginaire collectif, c'est encore cette définition qui prime. On pense qu'une personne est bilingue quand elle maîtrise parfaitement deux langues. Mais les théories linguistiques plus récentes tempèrent cette théorie du bilinguisme parfait. Par exemple, Titone, en 1972, parle de « la capacité d'un individu de s'exprimer dans une seconde langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue, plutôt qu'en paraphrasant sa langue maternelle » (in Hamer & Blanc, 1983, p. 22).

Macnamara propose une définition qui est à l'opposé de celle de Bloomfield : il définit le bilingue comme une personne qui « possède une compétence minimale dans une des quatre habiletés (skills) linguistiques : comprendre, parler, lire et écrire, dans une langue autre que sa langue maternelle » (Macnamara, 1967 in Cavalli, et al., 2007).

Mais toutes ces définitions ne prennent en compte que les **compétences langagières** des sujets bilingues, alors que le bilinguisme est multidimensionnel (Hamer & Blanc, 1983).

Ainsi, certains auteurs proposent des définitions basées sur l'usage des langues : « Bilinguals are those who use 2 or more languages (or dialects) in their everyday life » (Grosjean, 2010, p. 22). C'est donc l'aspect fonctionnel du bilinguisme qui est mis en valeur ici, et non plus les compétences dans les langues utilisées. El-Oksaar va même plus loin dans l'aspect fonctionnel du bilinguisme, en basant sa définition sur la capacité des sujets à passer d'une langue à l'autre *facilement* (1980 in (Lüdi & Py, Etre bilingue, 2002)

De plus, de nombreux auteurs insistent sur le fait que le bilinguisme est multiple, et qu'il est difficile de donner une définition qui regrouperait tous les bilinguismes existants (Kroh, 2000). En effet, le bi/plurilinguisme concerne plus de la moitié de l'humanité, et n'est donc pas exceptionnel, contrairement aux idées reçues (Lüdi et Py, 2002). Il semble donc évident que le bilinguisme peut revêtir des formes très diverses.

C'est pour exprimer cette diversité que de nombreux auteurs ont analysé ce phénomène sous différents angles, afin de donner des définitions plus appropriées aux différentes manifestations de bilinguisme.

2) Typologie

Il ne s'agit pas ici de faire un relevé exhaustif des termes qualifiant le bilinguisme, mais de définir les plus importants, et surtout de constater à quel point le bilinguisme est varié, et peut être défini selon de nombreux points de vues.

On parle de L1 pour définir la langue première, c'est-à-dire la langue maternelle, et L2 pour définir la langue seconde.

Hamers et Blanc, en 1983, proposent, à partir de travaux de nombreux chercheurs, cinq traits permettant de définir le bilinguisme :

- Le premier trait, décrit par Lambert en 1955, est celui de la **compétence** (in Hamers et Blanc, 83). Si l'individu présente les mêmes compétences linguistiques dans les deux langues, son bilinguisme est **équilibré**. Si, à l'inverse, il maîtrise une des deux langues (souvent sa langue maternelle) mieux que l'autre, son bilinguisme est **dominant**.
- On peut décrire un bilinguisme selon **la relation entre le langage et la pensée** (Ervin & Osgood, 54, in Hamers et Blanc, 83). Pour le bilingue **composé**, un même mot dans les deux langues correspond au même concept au niveau cognitif. Par exemple, dans le cas d'un bilinguisme composé breton/français, le mot breton *ki* et le mot français *chien* renvoient à une même unité cognitive. Alors que pour le bilingue **coordonné**, ces deux mêmes mots renvoient à deux unités cognitives légèrement différentes, une pour chaque langue. Ceci dit, les auteurs signalent que ces deux fonctionnements peuvent coexister chez le même individu, selon le contexte d'utilisation de la langue par exemple.
- **L'âge d'acquisition** de la seconde langue est un autre trait pour décrire le bilinguisme.
 - Un bilinguisme est dit **d'enfance** quand il intervient alors que l'individu n'a pas atteint la maturité dans son développement. Ainsi, le bilinguisme pourra avoir une influence sur ledit développement. On peut diviser ces catégories en deux sous-catégories :

- Le **biliguisme précoce simultané** est celui de l'enfant ayant deux langues maternelles (par exemple dans le cas de couples mixtes qui parlent chacun leur propre langue à leur enfant).
- Le **biliguisme précoce consécutif** est celui de l'enfant ayant eu un contact précoce avec une deuxième langue, mais après avoir acquis sa langue maternelle. C'est le cas de bon nombre d'enfants scolarisés dans les écoles Diwan¹, car ils parlent rarement breton à la maison.
 - Le bilinguisme **d'adolescence**.
 - Le bilinguisme **de l'âge adulte**.
- **Le contexte socio-culturel** du sujet bilingue est un trait permettant de caractériser son bilinguisme. Le bilinguisme est dit **additif** si les deux langues parlées sont valorisées par l'entourage de l'individu. A l'inverse, si une des deux langues est dévalorisée, le bilinguisme sera qualifié de **soustractif**. Dans ce cas, les conséquences pour le développement du langage et de la cognition en général peuvent être très péjoratives.
- Enfin, on peut distinguer le bilinguisme d'un individu selon **l'identité culturelle** qu'il revendique. On parle d'un bilinguisme **biculturel** quand l'individu se reconnaît de manière positive dans les deux groupes culturels dont il maîtrise les langues. Dans le cas contraire, on parle de bilinguisme **monoculturel**.
 Dans le cas où l'individu a abandonné la culture de L1 pour adopter celle de L2, on parle de bilinguisme **acculturé à L2**. Et si cette acculturation échoue, si l'individu n'arrive pas intégrer la culture de sa L2, et ne sera donc reconnu dans aucune des deux cultures, on parle de bilinguisme **acculturé anémique**.

Il convient d'évoquer également la notion de **bilingualité** introduite par Hamers et Blanc (1983). Il s'agit pour eux d'un « état psychologique d'un individu qui a accès à plus d'un code linguistique », alors que le bilinguisme est « un état de communauté dans laquelle deux langues sont en contact » (p21, 1983). La bilingualité correspond donc à un bilinguisme individuel.

Enfin, la notion de **diglossie** a été introduite en 1959 par Ferguson, qualifiant le bilinguisme où les activités de prestige relèvent d'une langue, et les activités communes de l'autre. C'est par exemple le cas des migrants qui parlent une langue à la maison et une autre au travail.

¹ Ecole immersives en langue bretonne. Cf chapitre III.

(Lüdi & Py, Etre bilingue, 2002). La pratique des langues régionales a longtemps relevé de la diglossie en France, étant réservée au quotidien et interdit à l'école.

3) Organisation cérébrale de l'individu bilingue

Les premières études sur des individus bilingues ont donc presque 100 ans aujourd'hui. De nombreuses hypothèses ont été formulées au sujet du fonctionnement cognitif des individus bilingues. Mais il faudra attendre la fin de la seconde guerre mondiale pour que ces études se fassent sans un a priori négatif.

Dès l'après-guerre, on commence à s'intéresser au fonctionnement cognitif des individus bilingues. On commence à considérer que celui-ci diffère du fonctionnement du cerveau monolingue.

En effet, on le sait aujourd'hui, le bilinguisme ne correspond pas à la simple addition de deux monolinguisms (Lüdi et Py, 2002, p54). Deux langues différentes en contact créent une réalité tierce.

De très nombreuses études ont lieu actuellement, et la littérature sur le sujet ne manque pas. Elle s'est particulièrement développée depuis quelques années grâce aux techniques d'imagerie cérébrale fonctionnelles, qui permettent une analyse en direct des zones du cerveau sollicitées selon l'activité.

La principale certitude aujourd'hui, c'est que plus la seconde langue a été précocement acquise et/ou est bien acquise, plus les zones cérébrales activées selon que le locuteur utilise la première ou la deuxième langue seront superposées, et ce en réception et en production. (Pallier & Argenti, 2003). C'est-à-dire qu'un enfant ayant été baigné dans un environnement bilingue dès la naissance et maîtrisant bien les deux langues aura tendance à solliciter les mêmes zones de son cerveau qu'elle que soit la langue qu'il utilise. Ainsi, à l'inverse, un enfant ayant appris sa deuxième langue tardivement et ne la parlant pas bien sollicitera des zones différentes de son cerveau pour chacune des deux langues, même s'il reste toujours une zone en commun.

Ce résultat a surpris, car les bilingues de haut niveau souffrent très peu des interférences, et on aurait pu penser que le cerveau consacrait des zones bien spécifiques à chaque langue, pour ne pas les mélanger (Pallier & Argenti, 2003).

Mais c'est l'inverse qui se produit. Le cerveau, de par cette économie, est plus efficace pour traiter rapidement les données dans les deux langues. C'est cela aussi qui permet à ces locuteurs bilingues précoces et/ou de haut niveau de passer si facilement d'une langue à l'autre (Dalgalian, 2000).

L'importance de la précocité de l'acquisition d'une seconde langue s'explique par la notion de « don des langues » attribuée aux jeunes enfants. En effet, on sait aujourd'hui que les nourrissons présentent des particularités essentielles à l'apprentissage des langues, et qui régressent avec l'âge.

Petit (Petit, 2000) cite le test « HAS » : High Amplitude Sucking. Il s'agit de faire écouter à des nourrissons nés depuis quelques semaines différents sons, et de mesurer leur réaction, par l'intermédiaire de la succion exercée sur la tétine. On a constaté ainsi qu'un son, lors de sa première diffusion, va déclencher une réaction chez le bébé (il exerce une pression plus intense sur la tétine). Si on le répète, le bébé va peu à peu s'en désintéresser, et exercera une pression moins intense sur sa tétine. Si on lui présente un nouveau son, cela fait réagir l'enfant : il suce sa tétine plus intensément, il manifeste donc son intérêt. Cela prouve que les enfants discriminent les sons très jeunes.

Grâce à ce test, on a pu prouver que les bébés discriminent un très grand nombre de sons, même ceux ne faisant pas partie des langues parlées autour d'eux. Hagège (Hagège, 1996) explique que les capacités de discrimination des sons sont meilleures chez les très jeunes enfants que chez les adultes. De fait, lors du développement langagier de l'enfant dans sa langue maternelle, il n'utilise qu'une petite partie des ressources dont il dispose. A 6 mois environ, les bébés sont capables de discriminer tous les sons des langues du monde (Petit, 2000). Dalgalian (Dalgalian, 2000) qualifie cette capacité d' « oreille universelle ».

Ce « don des langues » régresse rapidement avec l'âge. Entre 7 mois et 1 an, les capacités de perception catégorielle des sons décroissent. L'enfant se spécialise dans les langues qu'il entend, il ne discrimine plus que les sons pertinents dans sa (ses) langue(s) (Petit, 2000). Entre 4 et 7 ans, les organes articulatoires perdent en souplesse et ne peuvent plus émettre n'importe quel son à partir de la simple perception (Petit, 2000). Enfin, vers 7 ans, l'enfant soumis à une nouvelle langue ne l'apprend plus de manière intuitive ou inductive, mais par la recherche de règles et par déduction, ce qui est beaucoup moins efficace (Petit, 2000).

Cette notion de précocité est essentielle dans l'analyse du bilinguisme, elle doit toujours être prise en compte, car elle a une influence très importante sur la qualité du bilinguisme.

Cet aspect de l'acquisition du bilinguisme justifie une présentation très précoce des différentes langues, idéalement avant même la scolarisation.

4) Langue et culture

Ainsi, on peut aborder le bilinguisme sous de nombreux points de vue.

Mais l'aspect culturel reste central dans toute analyse relative au bilinguisme. Et cet aspect culturel, si difficile à cerner, à appréhender dans son ensemble, si varié dans ses expressions, rend le concept de bilinguisme très complexe. Cet aspect est étudié par la sociolinguistique.

Les définitions de la culture donnent toutes une place très importante à la langue, au même titre que la religion et l'éducation (Hamers et Blanc, 1983).

Cela est aussi mis en évidence par le fait que l'utilisation même de la langue véhicule des éléments culturels qui lui sont propres (Groux, 1996). Lüdi et Py (Lüdi & Py, Etre bilingue, 2002) expliquent que parler une langue sans en maîtriser les aspects culturels peut conduire à des incompréhensions de l'interlocuteur. Chaque langue possède ses codes non-linguistiques (utilisation de gestes, de tonalités,...) qui ont une grande importance pour accéder au message. Ainsi, la simple compétence linguistique ne suffit pas selon eux à être parfaitement bilingue. Il faudrait en plus maîtriser les codes culturels de chaque langue.

Cela met donc en évidence un phénomène logique : la disparition d'une langue entraîne irrémédiablement une disparition au moins partielle d'une culture. Avec ce que cela sous-entend de perte identitaire, comme ce fût le cas pour le breton (Lüdi, Site de la Conférence suisse des directeurs cantonnaux et de l'instruction publique, 2000).

Nous reparlerons plus bas des objectifs des écoles Diwan, mais ce déclin de la langue entraînant une perte culturelle et donc identitaire est centrale depuis la création de ces écoles jusqu'à son organisation de nos jours, bien que l'objectif premier de ces écoles reste l'éducation des enfants avant le sauvetage de la langue. Le bilinguisme des enfants scolarisés à Diwan doit les aider à construire une identité qui soit la leur, et qui est celle d'un environnement francophone et d'un héritage brittophone.

Bien que la présente analyse ne soit pas d'orientation sociolinguistique, cette dimension du bilinguisme ne doit pas être oubliée, car elle a forcément une influence très importante sur les productions des individus.

II) Les effets du bilinguisme sur le développement

1) Les procès faits au bilinguisme

Certaines idées reçues sur le bilinguisme, et notamment sur le bilinguisme précoce, restent solidement ancrées dans l'imaginaire collectif.

Rappelons déjà que la majorité des humains sont bilingues, et que de fait le bilinguisme relève plus de la règle que de l'exception (Lüdi & Py, *Etre bilingue*, 2002).

Notre culture occidentale, très influencée par des considérations bibliques, garde des fantasmes très anciens à propos de la diversité linguistique (Lüdi & Py, *Etre bilingue*, 2002). Dans le mythe de la tour de Babel (Genèse 11.1-9), Dieu, voyant les hommes réussir des entreprises gigantesques grâce à leur langue commune, les disperse sur toute la Terre et les fait parler des langues diverses. Ainsi les hommes ne s'entendent plus entre eux, et abandonnent les constructions en commun.

La diversité linguistique est donc une punition divine, et les hommes ne peuvent que s'en désoler (Lüdi & Py, *Etre bilingue*, 2002).

On entend encore aujourd'hui des arguments pour dissuader les parents de présenter à leurs jeunes enfants plusieurs langues. Cela ne constituerait-il pas une surcharge cognitive ? Un risque supplémentaire de développer des troubles du langage ?

Le bilinguisme n'entraînerait-il pas des difficultés d'identification culturelle ? (Groux, 1996).

Toutes ces questions ont aujourd'hui au moins un début de réponse grâce aux avancées scientifiques, et aux nombreuses recherches sur le bilinguisme (Groux, 1996). Ce sont ces arguments objectifs qu'il convient d'opposer aux idées reçues.

Le développement langagier du locuteur bilingue simultané et celui du locuteur monolingue sont en fait relativement semblables qualitativement (Meisel, 2004). Et ce sur de nombreux aspects : phonologie, morphosyntaxe, pragmatique, etc. (Comblain & Rondal, 2001)

Malgré tout, il existe des différences entre les locuteurs bilingues et monolingues, qu'il convient de souligner.

2) Les compétences particulières des bilingues

Depuis que les chercheurs ont commencé à travailler sur les locuteurs bilingues, on découvre sans arrêt de nouvelles particularités concernant leur fonctionnement cognitif. Il convient de rester prudent sur tous les résultats publiés, et sur les hypothèses à propos de l'origine de ces différences, car ils sont souvent sujets à controverse. On a encore beaucoup à découvrir sur le fonctionnement du cerveau des locuteurs bilingues, et on ne peut donc pas espérer tout comprendre pour l'instant.

Cependant, certaines tendances se dégagent des travaux de recherche actuels. Nous donnerons ici les principaux éléments qui ressortent de la recherche en la matière.

Notons de plus que ces travaux concernent le plus souvent les locuteurs bilingues précoces, qui sont ceux chez qui ces particularités sont le plus notables.

Les personnes bilingues présentent de meilleures capacités métalinguistiques, notamment métaphonologiques, métasyntactiques et métamorphologiques, et ce surtout à l'écrit (Besse, Marec-Breton, & Demont, 2010).

Elles présentent de meilleures capacités de métacognition. (Le Pichon Vorstman, De Swart, Ceginskas, & Van der Bergh, 2009).

Un meilleur raisonnement symbolique et abstrait, ainsi qu'une interprétation du monde plus flexible (Berguno & M. Bowler, 2004).

De meilleures capacités dans la reconnaissance et la prise en compte des facteurs situationnels en situation de communication (Ben-Zeev, 1977, cité par (Lüdi & Py, Etre bilingue, 2002).

De meilleures capacités de contrôle attentionnel (Martin-Rhee & Bialystok, 2008).

Tout ceci semble s'expliquer par le fait que l'expérience a un retentissement très important sur les capacités cognitives d'un individu. De la même manière que le cerveau d'un joueur de violon professionnel présente des spécificités au niveau de la zone du cerveau qui contrôle les doigts, les bilingues présentent des spécificités dans certaines zones langagières (Bialystok, *Bilingualism : The good, the bad, and the indifferent*, 2009).

En effet, les locuteurs bilingues ont l'obligation au moment de parler de sélectionner la forme linguistique convenant à la situation dans laquelle ils se trouvent, à savoir la langue adéquate parmi celles qu'ils maîtrisent (Bialystok, *Bilingualism : The good, the bad, and the*

indifferent, 2009). Ce besoin de rapidité et d'efficacité pour choisir la langue permet une stimulation plus importante de certaines capacités cognitives (attention, abstraction...), et donc des compétences supérieures dans ces domaines.

3) Les difficultés des locuteurs bilingues

Il existe un léger décalage dans le rythme d'acquisition de certains aspects linguistiques dans le cadre du bilinguisme, notamment pour ce qui est du vocabulaire et de la communication. Ces différences se résorbent avec l'âge. Cela s'explique facilement par une fréquence d'exposition à chaque langue forcément inférieure à celle d'un locuteur monolingue, et par la double tâche d'apprentissage des enfants bilingues (Bialystok, *Bilingualism in development*, 2001).

Cependant, même à l'âge adulte, les locuteurs bilingues ont un moins bon vocabulaire dans chaque langue que les locuteurs monolingues, et un moins bon accès au lexique (Bialystok, *Bilingualism : The good, the bad, and the indifferent*, 2009). Ceci serait dû à des interférences d'une langue sur l'autre lors de la locution, dont on ne connaît pas encore l'origine.

Hormis ces quelques éléments, les études actuelles ne peuvent démontrer aucun impact négatif du bilinguisme sur l'organisation cognitive de l'individu, du moins quand celui-ci se fait dans de bonnes conditions.

4) Particularités du « langage bilingue »

En plus de toutes les particularités cognitives évoquées ci-avant, les locuteurs bilingues ont en commun certaines capacités qui leur sont propres, et qui intriguent les chercheurs.

Dans le cadre du développement lexical, les enfants monolingues appliquent le principe de « l'exclusivité mutuelle », à savoir qu'ils ne peuvent admettre qu'un nouveau mot (un signifiant²) puisse qualifier un objet (le signifié²) pour lequel ils utilisent déjà un autre mot (Rondal, Esperet, Gombert, Thibault, & Comblain, 1999). Par exemple, un enfant monolingue de 2 ans aura tendance à ne pas admettre que les mots « chien » et « labrador » peuvent correspondre tous les deux pour qualifier son animal de compagnie. Ce principe se résorbera

² Au sens Saussurien du terme

au cours du développement de l'enfant.

A l'inverse, un enfant qui baigne dans un environnement bilingue depuis sa naissance pourra attribuer des termes équivalents dans les deux langues. Le fait qu'il ne soit pas soumis à ce principe d'exclusivité mutuelle lui permet, très tôt, de traduire ses propos (Petitto, et al., 2001).

Il est aujourd'hui prouvé que les enfants bilingues simultanés arrivent très tôt (dès le stade de l'holophrase) à différencier leurs deux langues, sans que cela leur demande un effort ou un enseignement particulier (Petitto, et al., 2001). Cela ne les empêche pas d'utiliser parfois des mots de leurs deux langues dans la même phrase, ce qui est une étape normale de leur développement langagier. Mais ils s'adaptent très vite à l'interlocuteur, et savent rapidement dans quel contexte ils doivent parler telle langue, ou peuvent alterner les deux (Petitto, et al., 2001).

Un dernier élément convient d'être évoqué quant aux particularités du « langage bilingue », il s'agit de la « marque transcodique ». Elle est décrite par Lüdi et Py comme : « (...) tout observable, à la surface d'un discours en une langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue ou variété » (Lüdi & Py, *Etre bilingue*, 2002, p. 142). L'exemple le plus parlant de ce phénomène est le « code switching » ou « parler bilingue », par exemple lorsqu'un enfant parlant breton et français dit « J'ai envie d'un tamm bara » pour dire qu'il veut un bout de pain. Cette influence est souvent considérée comme une preuve d'incompétence dans la langue employée, alors que les linguistes ayant analysé ce phénomène le présentent à l'inverse comme la preuve d'une très bonne compétence dans les deux langues. En effet, l'analyse méthodique des productions de marques transcodiques ont révélé l'existence de règles linguistiques qui leur sont propres. De plus, ces marques peuvent avoir plusieurs intérêts dans le langage bilingue : qualifier une chose pour laquelle une des deux langues n'a pas de mot existant, suggérer une certaine interprétation de l'énoncé, ajouter une certaine valeur émotionnelle, faire valoir sa culture bilingue, ect. N'oublions pas que le locuteur bilingue ne se contente pas de choisir l'unité linguistique adéquate pour se faire comprendre, mais qu'il doit gérer deux interprétations du même objet, nommé différemment par deux langues différentes, ce qui ouvre forcément à des productions nouvelles (Lüdi & Py, *Etre bilingue*, 2002).

5) Lecture et bilinguisme

Cela fait maintenant plusieurs années que le lien entre langage oral et langage écrit a été objectivé par la recherche. Les chercheurs continuent à analyser ce lien, et il a été prouvé que les individus ayant de bonnes compétences en conscience phonologique à l'oral auront plus de facilités à entrer dans la lecture (Kanta & Rey, 2003). Hors, on sait que les locuteurs bilingues ont de meilleures capacités métaphonologiques que les locuteurs unilingues.

D'une manière générale, les enfants bilingues ont une plus grande conscience de l'arbitraire liant signifiant et signifié. Ces capacités « méta » sont très aidantes pour apprendre à lire (Kanta & Rey, 2003).

Depuis peu de temps, des chercheurs travaillent à comprendre les particularités de l'apprentissage de la lecture chez les locuteurs bilingues, et elles tendent à vérifier les hypothèses formulées à partir de la théorie, à savoir une facilité d'entrée dans la lecture des enfants bilingues par rapport aux enfants unilingues (Demont, 2001).

Perregaux, en 1994, instaure le terme « bilitéracie », emprunté à l'anglais « biliteracy » pour désigner une personne sachant lire et écrire dans deux langues (Perregaux, 1994).

Nous reviendrons plus en détail sur l'apprentissage de la lecture dans le cadre de la scolarisation bilingue dans le chapitre III.

6) Bilinguisme et troubles du langage

Les études analysant le rapport entre bilinguisme et troubles du langage sont encore trop rares pour qu'on puisse en tirer des conclusions définitives, et c'est d'ailleurs une des raisons qui a motivé notre travail.

C'est pourtant une question qu'il est légitime de se poser, dans un contexte où on encourage de plus en plus le bilinguisme, par exemple dans le cadre d'une scolarisation en immersion. Dans ces cas-là, bien souvent, on a tendance à réorienter un enfant présentant des troubles du langage vers un environnement unilingue, de peur de voir le bilinguisme le « surcharger » (Comblain & Rondal, 2001).

Mais il s'agit d'une question très complexe, car il est difficile de démêler ce qui est du ressort du trouble purement langagier et ce qui est lié au bilinguisme. D'autant plus que certains

contextes bilingues peuvent être porteurs de beaucoup de difficultés (sociales, culturelles, familiales) et entraîner ainsi des troubles du langage d'ordre plus psychologiques que structurels (Sanson, 2010).

Malgré tout, les facilités que l'on trouve chez les enfants bilingues (présentées plus haut) existent même en cas de trouble du langage (Comblain & Rondal, 2001).

Pour ce qui est de la langue orale, les études actuelles tendent à montrer que les troubles constatés dans la langue seconde seront les mêmes que dans la langue première, que la cause du trouble soit un retard mental ou un trouble structurel (Comblain & Rondal, 2001).

Il a été démontré une absence d'effet cumulatif du bilinguisme sur les troubles spécifiques du langage, autant en lexique qu'en syntaxe (Laloi, 2012).

Pour ce qui est de la langue écrite, il convient de prendre en compte les éléments qui lui sont propres. Les codes orthographiques diffèrent énormément d'une langue à l'autre, et les capacités de l'enfant en lecture/orthographe dépendront en partie de cet aspect. Selon le code utilisé dans les différentes langues (idéogramme, alphabet...), la comparaison entre les performances à l'écrit peut être difficile (Durkin, 2000).

Plusieurs études démontrent que les compétences écrites dans une langue se transmettent à l'autre, et que les difficultés à l'origine d'un trouble du langage écrit se trouvera dans toutes les langues utilisées par l'enfant. Elles seront plus ou moins manifestes selon le code utilisé, et selon l'opacité des langues. Ainsi, un enfant dyslexique écrivant en français et en italien aura les mêmes difficultés dans les deux langues, mais fera moins d'erreurs en italien (qui est une langue transparente) qu'en français (qui est une langue relativement opaque). (Durkin, 2000)

Mais c'est un domaine qui est étudié depuis très peu de temps, et les rapports entre bilinguisme et troubles du langage écrit sont très peu connus.

III) L'éducation bilingue

1) Définition

L'école a un rôle assumé d'atténuer les inégalités existant entre les élèves, d'autant plus dans les pays où elle est obligatoire et gratuite, comme la France. Dans notre Monde globalisé du XXIème siècle, ces enjeux d'égalité s'appliquent à très grande échelle, et regroupent un très grand nombre de réalités. L'école d'aujourd'hui doit s'adapter pour aider ses élèves à prendre leur place de citoyen du monde (Garcia, 2009).

Il existe aujourd'hui un mouvement regroupant un grand nombre de chercheurs qui défendent une éducation bilingue pour tous (Garcia, 2009). Actuellement, l'éducation bilingue en France est réservée à une certaine élite, et les enfants venant des milieux modestes y ont trop peu accès. Or, c'est la meilleure manière de bien maîtriser plusieurs langues, et cela développe de nombreuses capacités cognitives autres qui sont d'une grande aide dans les apprentissages scolaires (cf partie II) (Groux, 1996).

Les études existantes à ce jour attestent d'un niveau plutôt faible en langues étrangères chez les élèves français (Battaglia, 2012), et cet argument seul justifie déjà pour certains chercheurs la mise en place d'un apprentissage des langues plus efficace.

L'UNESCO a publié un rapport en 2003 à propos de l'éducation dans un monde multilingue, où elle défend une éducation multilingue non seulement comme moyen d'accéder au Monde, mais aussi comme droit indispensable pour préserver les cultures minoritaires, qui peuvent pâtir de cette globalisation.

Dans ce rapport, l'UNESCO rappelle les nombreux textes signés pour la préservation des langues minoritaires, qui défendent entre autre un accès à l'éducation dans leur langue maternelle pour tous les enfants, idéalement dans un cadre bilingue, en association avec une langue plus majoritaire.

Malgré tout, des hésitations, voire des résistances, continuent d'exister quand il s'agit d'école bilingue. Les idées reçus concernant le bilinguisme sont encore largement véhiculées (cf II a), et rendent la généralisation de ce genre d'éducation très difficile (Garcia, 2009).

L'éducation bilingue peut se définir comme une éducation se faisant dans plus d'une langue. Cette définition rassemble des réalités très diverses. La 2^{ème} langue peut être parlée par les

enfants avant d'entrer à l'école ou non, elle peut être la langue du pays où on a immigré, elle peut être une langue qui est parlée ou non par la famille,...

Une autre définition de l'éducation bilingue, plus précise, est défendue par Ofelia Garcia et de nombreux auteurs spécialistes de ce sujet. Selon eux, la deuxième langue doit être un *medium d'éducation* et non un *sujet*, comme cela est majoritairement le cas. C'est-à-dire que les enseignements devraient être délivrés dans les deux langues, au lieu d'enseigner une langue comme sujet en tant que tel (Garcia, 2009).

De plus, l'éducation bilingue doit être un vecteur qui permettra de donner du sens à l'enseignement des langues, et d'instaurer une équité entre les différentes langues. Il s'agit de développer chez les enfants une tolérance et une ouverture à la diversité, qui ne va pas toujours de soi (Garcia, 2009), et d'enrayer cette tendance à l'ethnocentrisme qui freine l'accès à la différence (Groux, 1996).

Enfin, il ne s'agit pas simplement de permettre aux enfants de maîtriser plusieurs langues, mais bien de les aider à s'adapter à tout contexte communicationnel de manière efficace et rapide, comme savent le faire si bien les enfants bilingues précoces (cf partie II) (Garcia, 2009).

Parmi les nombreux types d'éducation bilingue utilisant la langue seconde comme un médium d'enseignement, il convient ici de présenter l'éducation en immersion linguistique. En effet, les écoles Diwan se revendiquent comme immersives en breton.

Ofelia Garcia (2009) définit une classe d'immersion linguistique comme une classe où la langue à apprendre (le breton, dans le cas des écoles Diwan) est la seule utilisée pendant au moins une période donnée. Il s'agit de fournir un contexte de communication authentique autour de cette langue à apprendre. La langue principale des enfants (le français) est elle aussi utilisée comme médium d'instruction lors de certains cours.

La plage horaire consacrée à chaque langue diffère selon les écoles.

Pour parler d'éducation bilingue immersive additive, les deux langues utilisées doivent être valorisées, et l'utilisation de l'une ou l'autre se décide selon le contexte de communication de chaque cours (Garcia, 2009).

L'éducation bilingue immersive se différencie ainsi du concept de « sink-or-swim », qui

plonge l'enfant dans une langue qui n'est pas parlée chez lui sans lui apporter la valorisation et le soutien nécessaire dans sa langue maternelle. C'est le cas par exemple des enfants sourds signants scolarisés dans une classe d'entendants sans soutien d'une personne pratiquant la langue des signes. On ne peut pas ici parler d'immersion, le bilinguisme sera difficilement additif (Garcia, 2009).

2) Effet de l'éducation bilingue sur les performances scolaires

Pour ce qui est du langage oral, l'éducation bilingue immersive n'a pas d'effet à long terme sur les performances linguistiques en langue première, et permet une bien meilleure maîtrise de la langue seconde (Braun & Vergallo, 2010). Bien qu'il puisse exister de manière transitoire des performances plus faibles dans la langue première en immersion précoce, ces différences sont vite résorbées (Lecoq, et al., 2007).

Concernant le langage écrit, les effets d'une éducation bilingue immersive sont plus difficilement évaluables, car cela dépend des particularités orthographiques des deux langues, et de l'ordre dans lequel elles ont été enseignées. Il est donc difficile d'établir des généralités (Lecoq, et al., 2007).

Malgré tout, les études actuelles tendent vers une équivalence de niveau en langue maternelle à l'écrit à long terme entre les enfants scolarisés en immersion et les autres (Lecoq, et al., 2007).

Des différences existent néanmoins au cours de l'apprentissage de l'écrit, qui se manifestent par des interférences entre les deux langues écrites. Encore une fois, cela est très relatif aux natures des deux langues, et ces interférences sont à évaluer spécifiquement pour chaque bilinguisme, ce qui représente un travail de très grande ampleur (Lecoq, et al., 2007).

C'est dans ce cadre que le présent travail prend son sens. Il n'a pas vocation à établir des généralités concernant les performances linguistiques des enfants scolarisés en immersion, mais plutôt de dresser un portrait des performances des enfants scolarisés en école Diwan rencontrés lors de cette étude.

3) L'éducation bilingue en France :

Par éducation bilingue nous entendrons ici les classes qui utilisent la langue seconde comme un médium d'enseignement, selon la définition de Garcia. Cela exclut donc les « cours de langue » délivrés dans la grande majorité des établissements scolaires français.

Il existe deux grands types d'enseignements bilingues en France : français/langue étrangère et français/langue régionale.

a. Classes français/langue étrangères :

Il s'agit principalement des sections européennes et des sections langues orientales, qui proposent un enseignement linguistique renforcé et un enseignement en langue étrangère d'une ou plusieurs disciplines non linguistiques (comme l'histoire/géographie par exemple). S'y ajoutent les sections internationales, qui ont pour but principal d'accueillir les élèves étrangers, et qui sont beaucoup moins nombreuses.

Ces classes accueillent pour la rentrée 2013 380 000 élèves dans des collèges, lycées généraux, technologiques et professionnels. Cela représente 7,1% des élèves français du secondaire. Ces chiffres sont en croissance constante depuis leur création (Ministère de l'Education nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2014).

Ces chiffres concernent l'enseignement secondaire, car l'enseignement bilingue en langue étrangère est très rare en primaire en France.

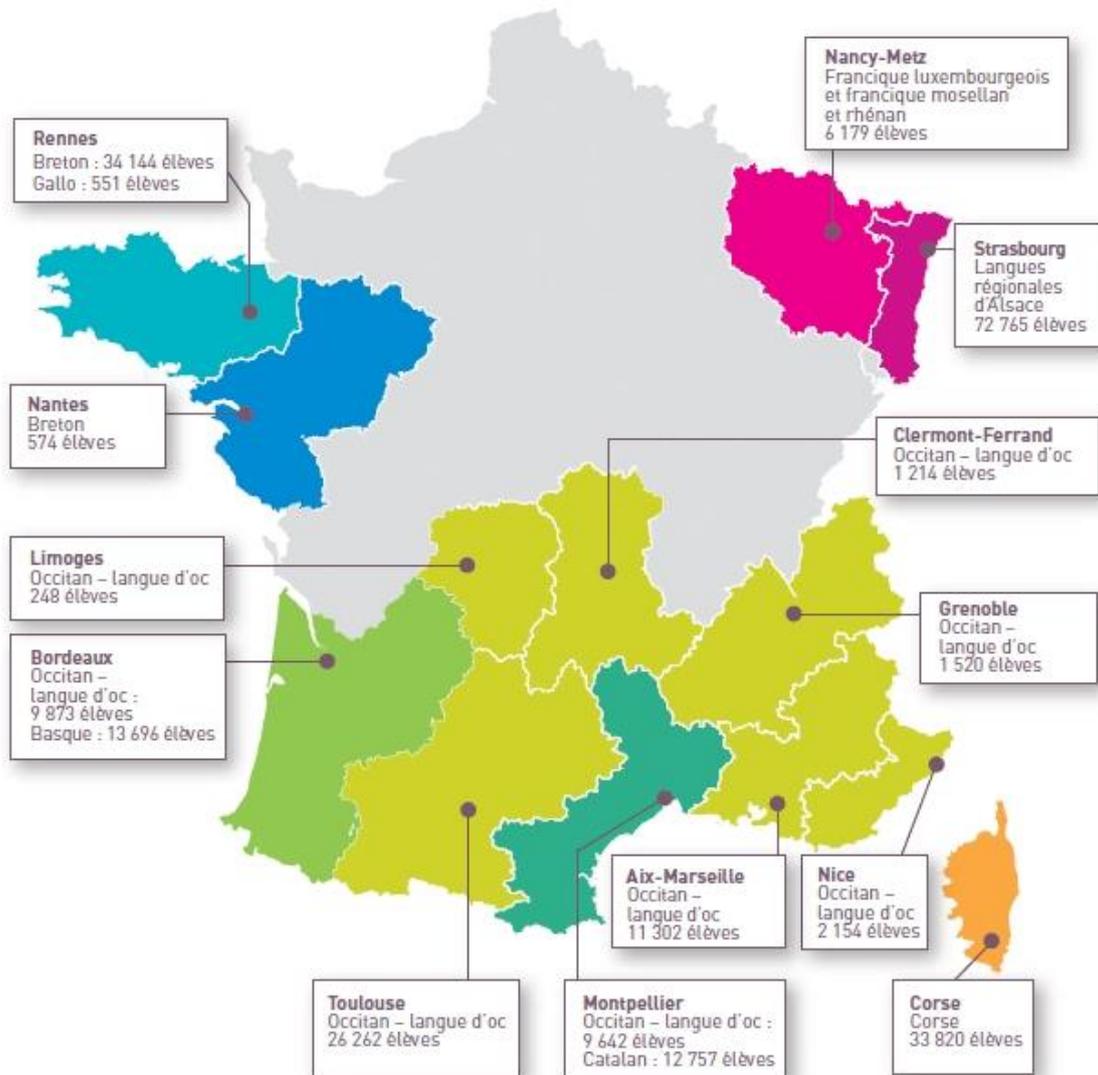
b. Classes français/langue régionale :

La France est un pays qui présente une grande diversité dans les langues pratiquées localement. Une partie de ces langues bénéficie d'un enseignement dans le cadre de l'Education Nationale : le basque, le breton, le catalan, le corse, le créole, le gallo, l'occitan/les langues d'oc, les langues régionales d'Alsace, les langues régionales des pays mosellans et les langues mélanésiennes (Alen-Garabato & Cellier, 2009).

En 2013, 272 177 élèves de maternelle, primaire, collège et lycée ont suivi un enseignement dans une de ses langues (Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2013).

Cet enseignement peut prendre différentes formes : enseignement facultatif, sensibilisation, enseignement bilingue, etc.

RÉPARTITION DES ÉLÈVES PAR LANGUE ET PAR ACADÉMIE



Source : MENESR

Parmi eux, 72 826 étaient scolarisés dans des classes bilingues à parité horaire. (Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2013).

L'Institut Supérieur des langues de la République Française estime à 11 864 le nombre d'élèves scolarisés en immersion en langue régionale à la rentrée 2012 (Institut Supérieur des Langues de la République française, 2013). Ce chiffre rassemble uniquement les effectifs de cinq fédérations d'écoles associatives (Diwan Breizh pour le Breton, Escoles La Bressola pour le Catalan, Seaska pour le Basque, Escolas Calandreta pour l'occitan, ABCM-Zweisprachigkeit pour l'alsacien et le mosellan), il peut donc être sous-estimé.

c. Historique des langues régionales dans l'enseignement en France

La France est un des pays d'Europe qui a le moins préservé ses langues minoritaires durant son histoire (Garcia, 2009).

Historiquement, les arguments utilisés contre les langues régionales étaient une atteinte à l'unité de la France et un risque d'empêcher une bonne maîtrise du français. Au vote de la loi Ferry, en 1881, la scolarisation est rendue obligatoire, laïque et gratuite. C'est à ce moment que commence la dévalorisation des langues régionales au profit du français dans le cadre scolaire. Jusqu'aux années 50, ces langues n'avaient pas de place dans les écoles, et y étaient interdites (Alen-Garabato & Cellier, 2009).

En 1951 est votée la loi Deixonne, qui autorise l'usage de certaines langues régionales à l'école (Costa, 2009).

En 1982, avec la circulaire Savary, les langues régionales ne sont plus simplement tolérées à l'école, mais elles deviennent des matières spécifiques, qui doivent bénéficier des infrastructures que cela sous-entend (cadre horaire, épreuves d'examens, personnel formé,...).

D'autres lois viennent préciser progressivement le cadre d'enseignement des langues régionales en France.

Malgré tout, la légitimité des langues régionales en France est loin d'être acquise encore aujourd'hui, et leur place à l'école ne va pas de soi. On leur reproche souvent leur inutilité (Costa, 2009).

Mais ce statut est en évolution, notamment récemment avec la proposition de loi constitutionnelle du 28 janvier 2014, qui permettra à la France de ratifier la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Ce texte permettra d'améliorer encore la

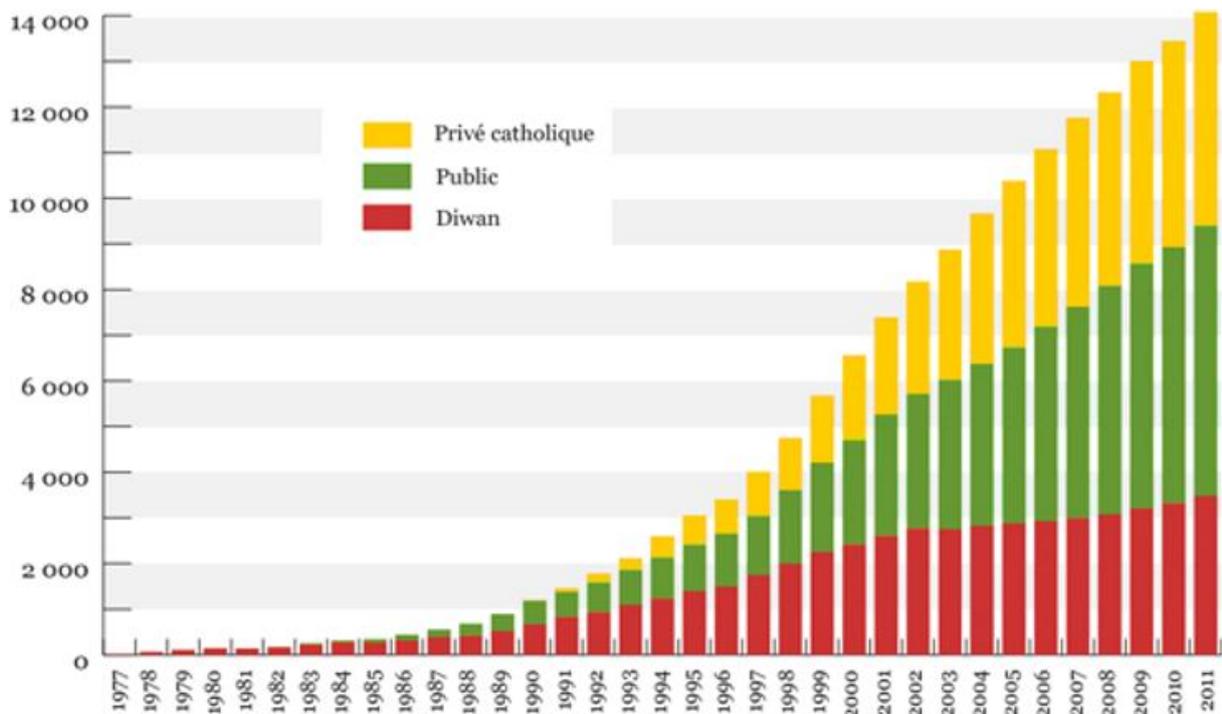
place des langues régionales en France, et a fortiori à l'école (Direction de l'information légale et administrative, 2014).

4) L'éducation bilingue français/breton :

En parallèle des avancées législatives relativement lentes en matière d'enseignement bilingue en langues régionales, des initiatives apparaissent sur le territoire breton. Des parents décident de créer des lieux d'enseignement en breton pour leurs enfants, inspirés de modèles existants entre autre en Pays de Galle et en pays Basque. (Perazzi, 1998)

Après quelques essais infructueux, la volonté de parents d'élèves finit par aboutir à des projets de longue haleine : la première école proposant un enseignement bilingue immersif en breton ouvre en 1977 : l'école Diwan de Lampaul-Ploudalmézeau, avec 5 élèves (Perazzi, 1998).

Puis apparaissent deux autres filières bilingues, qui pratiquent l'enseignement immersif à parité horaire. L'une public : Div yezh (apparu en 1983), l'autre catholique : Dihun (1990) (Moal, 2009). Ces trois filières sont en constant développement. A la rentrée 2014, elles scolarisaient 15 840 élèves au total, entre la maternelle et la terminale. (Office Public de la langue bretonne, 2014)

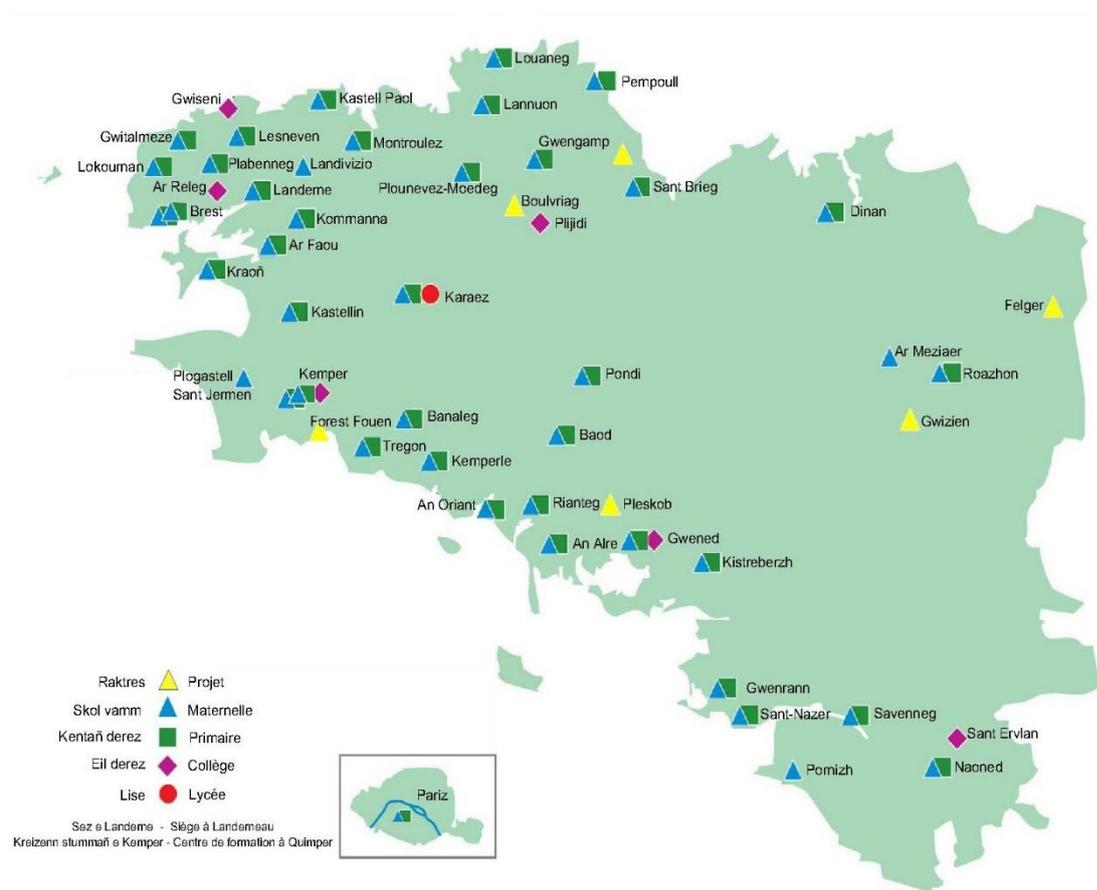


Il convient de noter que cet enseignement bilingue ne représente qu'une minorité de la présence du breton à l'école. En 2013, 34 718 élèves en tout suivent au moins un enseignement en breton (Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2013).

5) Diwan

Le mot "Diwan" signifie "le germe", ou plus précisément "le moment où la pousse sort de terre" (Perazzi, 1998).

Pour l'année 2013/2014, l'association Diwan regroupait 46 écoles, 6 collèges et un lycée, pour un nombre total de 3732 élèves (Diwan Breizh, 2015).



L'association Diwan se donne un double objectif : proposer un système d'enseignement utilisant le breton comme médium d'éducation, tout en apportant aux enfants les enseignements scolaires classiques.

Ainsi, les écoles Diwan proposent un cursus scolaire complet en immersion linguistique en breton, de la maternelle au lycée. Elles permettent une transmission de la culture bretonne aux enfants, tout en se voulant modernes et ouvertes. Mais elles mettent également au centre de leurs préoccupations le développement personnel de l'enfant, et la transmission de valeurs fondamentales (autonomie, tolérance, ouverture, créativité,...), comme c'est le cas de toute école en France (Diwan Breizh, 2015).

Il convient de noter les difficultés rencontrées par Diwan du point de vue statutaire. Ces écoles réclament un statut public toujours refusé par l'Etat en raison de l'immersion linguistique pratiquée. Ainsi, les écoles Diwan ont aujourd'hui un statut d'écoles privées sous contrat, tout en étant gratuites et laïques. Mais ce contrat avec l'Etat ne s'établit actuellement qu'au bout de cinq ans d'existence d'une école, ce qui oblige l'association Diwan à trouver d'autres financements pour perdurer, et la met dans une situation économique très précaire depuis son existence.

Dans le cadre de sa pédagogie immersive en langue bretonne, Diwan a fait le choix d'enseigner le langage écrit aux élèves en breton en premier lieu, puis en français, environ à partir du CE1. Ce choix est assez logique quand on connaît la transparence de la langue bretonne par rapport au français, mais entraîne forcément un décalage dans les apprentissages du français écrit.

IV) La langue bretonne

1) Histoire de la langue bretonne

Le breton fait partie des langues celtiques, qui elles-mêmes forment une branche de la famille des langues indo-européennes (Broudic, 1999).

De nos jours, quatre langues celtiques sont encore parlées. Elles se divisent en deux groupes :

- Les langues goïdéliques : le gaélique d’Ecosse et le gaélique d’Irlande.
- Les langues brittoniques : le gallois et le breton.

Il convient de noter que quelques locuteurs tentent de sauver deux autres langues celtiques presque disparues : le mannois et le cornique (Broudic, 1999).

Historiquement, les peuples celtes ont eu un rayonnement très important sur une large partie de l'Europe dans l'Antiquité, ce pour la culture, la langue (le gaulois étant d'origine celte) ou la religion (Broudic, 1999).

La conquête romaine va très largement réduire ce rayonnement, et le territoire gaulois devient gallo roman.

Puis à partir du Vème siècle après JC, les Bretons (peuple de l'actuelle Grande Bretagne) traversent la Manche pour s'installer en Armorique, fuyant entre autre les envahisseurs Saxons. C'est à ce moment que l'Armorique devient "Britannia", la Bretagne (Broudic, 1999).

Il semblerait donc que la langue bretonne soit le produit d'un mélange entre le gaulois des autochtones et le brittonique des arrivants Bretons (Abalain, 1995).

Une frontière linguistique apparaît entre la Bretagne brittophone et la Bretagne romanophone. Cette frontière s'est déplacée au cours des siècles, mais existe toujours aujourd'hui (Abalain, 1995). On appelle la Bretagne brittophone « Basse-Bretagne », par opposition à la « Haute-Bretagne ».



Frontière linguistique du breton

Jusqu'alors indépendante, la Bretagne devient une province française en 1532. Mais ce n'est qu'à partir de la Révolution que les mesures visant à diffuser la langue française auront un impact sur la langue bretonne. La volonté d'unité linguistique et culturelle de la France n'admet plus les langues régionales, et cherche à supprimer la langue bretonne (Abalain, 1995).

Comme vu précédemment, la loi Ferry, en 1881, va jouer un rôle décisif dans la suppression du breton.

De la même manière, une loi de 1902 (la circulaire Combes) interdira "l'usage abusif" du breton à l'Eglise (Broudic, 1997).

Cette volonté d'éradication s'accomplira progressivement, de manière parfois très violente et traumatisante pour les bretonnants. L'exemple le plus célèbre de cette violence réside dans le "symbole", objet porté autour du coup, que l'on donnait aux enfants surpris à parler breton dans les écoles, et dont ils ne pouvaient se débarrasser qu'en dénonçant un de leur camarade commettant la même faute. Et ce bien que le breton était la langue maternelle de beaucoup de

ces enfants. Ces pratiques ont eu pour effet de développer chez les bretonnants une honte et un complexe d'infériorité douloureux, dont certains font encore cas aujourd'hui (Abalain, 1995).

Malgré quelques individus défendant la langue bretonne, son déclin durant cette longue période est très important.

Ce n'est que dans les années 1950 que les initiatives voulant protéger cette langue commencent à trouver échos auprès de l'Etat, entre autre par la loi Deixonne en 1951. Depuis, ces mouvements gagnent progressivement du terrain dans la reconnaissance et défense de cette langue par l'Etat (Abalain, 1995).

2) La langue bretonne de nos jours

En 2007, le nombre de locuteurs bretonnants était estimé à 206 000, soit environ 5,5% de la population de la Bretagne (Broudic, 2009). 70% de ces locuteurs ont 60 ans et plus, et cette population ne cesse de vieillir. Ainsi, on note un très fort déclin du nombre de locuteurs du breton, car l'arrivée de nouveaux locuteurs ne suffit pas à remplacer la disparition des anciens. Par exemple, en Basse-Bretagne (qui regroupe la majorité des bretonnants), le taux de personnes parlant le breton est passé de 20% de la population totale en 1997 à 13% en 2007, soit une perte d'un tiers des locuteurs en 10 ans (Broudic, 2009). Sur ce même territoire, on estime que durant ces dix années, 83000 locuteurs seraient décédés, alors que 9000 nouveaux locuteurs seraient apparus.

Malgré tout, la majorité des habitants de la Bretagne se déclarent attachés à cette langue (Broudic, 2009).

Il convient de préciser qu'il existe différents dialectes du breton selon les régions (comme on peut le voir sur la carte ci-avant), qui présentent des différences plus ou moins importantes entre eux, mais qui compromettent rarement l'intercompréhension (Broudic, 1999). Il existe également une forme unifiée de la langue bretonne, appelée parfois « breton normé ».

3) Le breton écrit

Comme il existe différents dialectes du breton, il en existe également différentes orthographes. Ce sujet est complexe et sujet à controverses, pour simplifier nous ne parlerons

ici que de l'orthographe "peurunvan", ou unifiée, qui est majoritairement utilisée, surtout dans les écoles bilingues et Diwan (Broudic, 1999).

L'orthographe du breton est bien plus transparente que celle du français.

En breton écrit, toutes les lettres se prononcent (Trépos, 1996), ce qui constitue une différence importante par rapport au français écrit.

Nous exposons ici quelques points pertinents dans le cadre de la présente étude. Cet exposé n'est donc pas exhaustif, et sera largement repris dans la partie pratique pour l'analyse des résultats.

L'alphabet breton se présente ainsi :

a, b, ch, c'h, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, r, s, t, u, v, w, y, z.

On peut noter le remplacement du "c" dans l'alphabet français par deux digraphes : "ch" correspondant au même son en français ([ʃ]), et c'h, correspondant à une consonne vélaire fricative sourde ([x]), qui existe aussi en espagnol par exemple, sous le nom de "jota".

Les lettres "q" et "x" sont absentes.

Pour ce qui est des signes diacritiques :

- le n tilde (ñ), qui n'existe pas en français, indique la nasalisation de la lettre précédente (« klañv » prononcé [k l ã], « teñval » prononcé [t ẽ v a l],...).
- La seule marque que l'on puisse attribuer à la lettre « e » est l'accent circonflexe, qui ne change pas sa prononciation.

Il convient de relever quelques différences qui existent entre le français et le breton écrits, concernant la transcription phonème/graphème :

- le son [k] s'écrit le plus souvent avec la lettre « k », et parfois avec la lettre « g ». La lettre c seule n'existe pas en breton.
- la lettre « e » se prononce toujours [e], sauf dans les digraphes « eu » prononcé [œ], « en » prononcé [ã], « eñ » prononcé [ẽ]
- Le « s » est toujours prononcé [s], on utilise le « z » pour le son [z].
- La lettre « g » est toujours prononcée [g].

- Les di/trigraphes « ph » pour [f], « au » et « eau » pour [O], « ai » pour [ɛ], « ain » et « ein » pour [ɛ̃], « oi » pour [wa] n'existent pas en breton.

La langue bretonne comporte évidemment beaucoup d'autres particularités (grammaire, conjugaisons, mutations consonantiques...) qui ne sont pas développées ici, mais pourrait être intéressantes à analyser dans le cadre d'une prochaine étude.

V) Le langage écrit

1) La lecture experte

L'acte de lecture correspond à établir des liens entre la chaîne orale et la chaîne écrite, et d'y donner un sens (Marec-Breton, Besse, De La Hay, Bonneton-Botté, & Bonjour, 2009). Pour ce faire, le lecteur procède en trois étapes : il perçoit visuellement le stimulus écrit, il identifie les différentes unités linguistiques qui le composent, puis y attribue un sens (Sprenger-Charolles & Colé, 2006).

On considère deux principaux modèles décrivant la lecture experte (Sprenger-Charolles & Colé, 2006).

- **Le modèle à double voie**

Ce modèle décrit les deux différentes voies utilisées pour la lecture :

- La voie indirecte, aussi appelée voie d'assemblage. Elle repose sur l'application des règles de conversion des graphèmes en phonèmes. Le lecteur fragmente le mot écrit en unités graphémiques plus ou moins importantes, puis les convertit en unités phonémiques correspondantes. Enfin, il assemble ces unités et les prononce, et c'est à ce moment seulement qu'un sens pourra être donné au mot lu. Cette voie est indispensable pour lire les nouveaux mots et les logatomes.
- La voie directe, aussi appelée voie lexicale ou voie d'adressage. Cette voie est bien plus rapide et économique que la voie indirecte. Elle est indispensable pour lire les mots irréguliers. Un lecteur expert, à force d'automatisation du processus de lecture, utilise presque exclusivement cette voie.

- **Le modèle connexionniste**

Ce modèle simule le fonctionnement neuronal. En plus des données phonologiques, orthographiques et sémantiques, ce modèle considère qu'un grand nombre d'autres unités sont stimulés lors de la lecture, et que des connexions existent entre ces unités, qui peuvent être inhibitrices ou stimulatrices. Ces connexions se mettent en place au fur et à mesure de

l'exposition répétée à l'écrit. Ainsi, plus on connaît un mot, plus il sera lu rapidement et correctement.

2) Apprentissage de la lecture

On a longtemps considéré l'apprentissage de la lecture comme une succession de stades, qui correspondaient chacun à un processus de lecture. On sait aujourd'hui que les processus mis en jeu dans la lecture, qu'elle soit en cours d'apprentissage ou experte, varient selon le contexte (Sprenger-Charolles & Colé, 2006).

L'apprenti lecteur commence par apprendre le principe alphabétique, puis il intègre le fonctionnement de la correspondance graphème/phonème (voie d'assemblage), et enfin il se construit un lexique orthographique (voie lexicale).

Cette mise en correspondance des graphèmes et des phonèmes demande des ressources métaphonologiques importantes, pour percevoir les différents phonèmes de la langue et leur assemblage, et pour les manipuler.

En plus du simple décodage, chaque langue écrite possède de nombreuses règles concernant la relation graphème phonème, et l'apprenti lecteur doit les intérioriser pour lire efficacement. C'est par un entraînement intensif qu'il y parvient. Certaines langues présentent moins de difficultés que d'autres sur ce point. Elles sont dites plus transparentes, c'est-à-dire qu'il existe une grande régularité dans les correspondances graphème/phonème, et qu'il existe un nombre réduit de possibilités de transcription d'un phonème (Fayol & Jaffré, 1999). Une langue présentant un grand nombre d'irrégularités dans ces domaines est qualifiée d'opaque.

On sait aussi l'importance du contexte dans la lecture. Un apprenti lecteur identifiera plus facilement un mot dans le cadre d'un texte qu'isolément, ce qui devient moins prégnant chez le lecteur expert (Sprenger-Charolles & Colé, 2006).

3) L'orthographe

Il s'agit de la manière d'agencer les lettres entre elles pour former des mots.

Le développement de l'orthographe est très lié au développement de la lecture. Lorsqu'une personne est confrontée à un mot qu'on lui dicte et qu'elle doit retranscrire, elle l'analyse d'abord auditivement. Si ce stimulus est connu, c'est la voie lexicale qui va être utilisée, pour identifier la bonne orthographe et l'écrire. A l'inverse, si le stimulus est inconnu, elle le retranscrit grâce à la voie phonologique.

Partie pratique

1) Problématique

Tout au long de nos études, nous avons eu l'occasion de rencontrer des orthophonistes travaillant avec des patients scolarisés en école Diwan. L'observation du désarroi de ces professionnels a été un des moteurs justifiant notre réflexion, et notre envie d'en faire le sujet de notre mémoire.

Les orthophonistes qui reçoivent ces enfants se posent de nombreuses questions :

- Comment évaluer les éventuels besoins de ces enfants ?
- Ne vaudrait-il pas mieux travailler sur la première langue écrite de l'enfant, donc le breton, ce qui leur est impossible, la plupart n'ayant aucune connaissance des particularités de la langue bretonne ?
- Peut-on faire un lien entre les particularités linguistiques du breton et les erreurs faites par ces enfants en français ?
- Comment adapter les techniques de rééducation, et éventuellement fabriquer des outils pour pouvoir faire des liens entre le breton et le français ?

Nous avons constaté par la suite que les enseignants de ces écoles Diwan peuvent eux aussi être mis en difficulté face à des élèves présentant des troubles des apprentissages.

- A quel moment s'inquiéter devant un élève qui semble en difficulté dans l'apprentissage du français écrit ?
- Faut-il s'inquiéter des difficultés dans l'apprentissage du breton écrit ?
- Quand et comment diriger un enfant vers l'orthophonie ?
- Comment défendre l'éducation bilingue quand il y a difficulté d'apprentissage, et une possibilité de remise en cause de la part des parents ?

Enfin, les parents des élèves concernés témoignent aussi d'avoir été désemparés.

- Le bilinguisme est-il une surcharge cognitive pour des enfants en difficulté ?
- Le mode d'enseignement par immersion proposé par Diwan est-il adapté à leur enfant ?

Comme nous l'avons vu précédemment, les enfants scolarisés à Diwan commencent l'apprentissage du français écrit en classe de CE1, soit au moins un an après les enfants de scolarité classique.

En tenant compte de ce décalage, quand et comment proposer un suivi orthophonique à un enfant scolarisé à Diwan, en sachant que les tests proposés dans le cadre d'un bilan orthophonique sont étalonnés pour les enfants de scolarité classique ?

Pour que les orthophonistes puissent proposer une prise en charge adaptée à ces enfants, il est essentiel de réfléchir à leurs particularités. C'est l'objectif de la présente étude :

Quels sont les effets de la scolarisation en école Diwan sur l'acquisition du langage écrit en français ? Quelles particularités présentent ces enfants du fait d'une telle scolarisation ?

Cette question est particulièrement complexe, et en pose d'autres.

- Comment avoir un regard plus objectif sur les difficultés de ces enfants ? Pour ce faire, chacun devrait avoir la possibilité de s'interroger au préalable sur différents points :
 1. Les connaissances et les a priori par rapport au bilinguisme
 2. La situation sociologique de la langue : même si cela n'est pas le sujet de la présente étude, la langue bretonne, comme d'autres langues minoritaires, est porteuse d'une histoire douloureuse, qui est toujours présente et incontournable dans son apprentissage.
 3. Les a priori par rapport à la pédagogie de Diwan : l'immersion linguistique, et le choix de commencer l'apprentissage du langage écrit par le breton, et de n'envisager l'apprentissage du français écrit que dans un deuxième temps.
- A partir de quand attend-on d'un enfant scolarisé à Diwan le même niveau de langage écrit en français qu'un enfant scolarisé dans une école classique ?
- Comment ne pas passer à côté des enfants qui auraient vraiment besoin d'une prise en charge orthophonique ?

- Comment faire la différence entre les enfants qui réussiront à estomper ces différences avec le temps et ceux qui sont en réelle difficulté ?

Ma position d'ancienne élève de Diwan, bilingue, et de future orthophoniste, me permet de me pencher de manière privilégiée sur la complexité de toutes ces questions.

Le présent travail ne peut évidemment pas fournir toutes les réponses à ces questions, mais a pour objectif d'apporter quelques éléments allant dans le sens d'une meilleure compréhension des particularités de ces enfants.

II) Population

La population étudiée est constituée au total de 47 enfants scolarisés en CE2, recrutée avec l'accord des instituteurs, des directeurs des établissements et des tuteurs légaux.

Nous avons fait le choix de recruter des élèves de CE2 car ils correspondent à la tranche d'âge la plus pertinente pour avoir de la matière à analyser qualitativement. En effet, les enfants scolarisés en CE2 à Diwan ont commencé l'apprentissage du français écrit depuis un an seulement, ils ont donc un retard significatif sur leurs camarades scolarisés en cursus classique. Leurs productions contiennent donc forcément plus d'erreurs.

1) Population 1 : élèves scolarisés en école Diwan

Notre échantillon d'élèves de Diwan a été recruté dans 3 écoles Diwan différentes.

Cinq enfants (1 garçon 4 filles) sont scolarisés à l'école Diwan de Bannalec (Finistère), 17 (10 garçons 7 filles) sont scolarisés à l'école Diwan de Rennes (Ille-et-Vilaine) et 6 (2 garçons 4 filles) sont scolarisés à l'école Diwan de Nantes (Loire-Atlantique).

La population totale d'enfants scolarisés à Diwan se compose donc de 13 garçons et 15 filles, âgés de 7 ans 11 mois à 9 ans 5 mois au moment de la passation du test.

Il convient de préciser que nous n'avons pas pu récupérer les dates de naissance de certains enfants scolarisés à Diwan car le questionnaire parental n'a pas été rempli.

Population 1		
Sujet	Sexe	Age
BRJ	M	8ans-10mois
GEM	F	
HEB	F	7ans-11mois
JUM	F	9ans-1mois
OLE	F	8ans-2mois
BAM	M	8ans-2mois
BEK	F	8ans-2mois
CAM	F	
DAE	M	8ans-4mois
EMG	M	
ERN	F	
FOL	M	9ans-1mois
GAM	M	8ans-7mois
GUC	F	8ans-8mois
KAH	F	8ans-4mois
LAL	M	9ans-1mois
LEG	M	9ans-0mois
LET	M	8ans-9mois
NOL	F	8ans-1mois
SEY	F	8ans-4mois
THR	M	
THT	M	
DEA	M	9ans-5mois
MAB	F	9ans-4mois
BAA	F	8ans-10mois
OUM	F	9ans-5mois
KEL	F	9ans-5mois
NAN	M	9ans-4mois

Tableau 1 : Présentation des sujets scolarisés en école Diwan

Bien que nous ne puissions pas fournir de chiffres exacts à ce sujet, il convient de préciser que la grande majorité de ces enfants utilisent très peu le breton en dehors de l'école. Les questionnaires que nous avons pu récupérer et nos observations empiriques montrent que les enfants scolarisés en école Diwan utilisant le breton au domicile familial sont minoritaires. Pour beaucoup de ces enfants, le breton est donc la langue de l'école, et en dehors de quelques objets de loisirs (livres, émissions de télévision,...) il est peu présent hors de ce cadre. Le bilinguisme de ces enfants peut donc être qualifié de « précoce consécutif »³.

³ Cf Chapitre I point 2.

2) Population 2 : élèves scolarisés en école publique monolingue

Notre échantillon d'élèves scolarisés en cursus classique provient intégralement de l'école publique Auguste Dupouy de Penmarc'h (Finistère).

Cet échantillon est constitué de 10 garçons et 9 filles.

Population 2		
Sujet	Sexe	Age
BAM	M	9ans-5mois
GUE	M	8ans-11mois
OBJ	M	7ans-5mois
COA	F	9ans-2mois
SEJ	M	9ans-4mois
LEO	F	8ans-10mois
KEC	F	8ans-7mois
NED	M	8ans-9mois
BIH	M	9ans-0mois
LEL	F	9ans-4mois
LAC	F	9ans-4mois
RAL	M	9ans-0mois
GUT	M	8ans-6mois
STC	F	8ans-5mois
TIJ	F	8ans-11mois
BUL	M	8ans-8mois
SCT	M	9ans-1mois
BAT	F	9ans-11mois
BAY	F	8ans-10mois

Tableau 2 : présentation des sujets scolarisés en école classique

III) Matériel

1) Choix du matériel

Notre étude a pour objectif d'analyser de manière qualitative les productions des enfants. Pour ce faire, nous avons voulu proposer des tests étalonnés auprès d'un grand échantillon, ayant fait leurs preuves dans la pratique orthophonique, et ayant une composante analytique forte.

Les tests que nous avons choisis permettent d'évaluer indépendamment les différents types d'erreurs produites, afin de comparer nos deux populations sur différents aspects (orthographe lexicale, phonétique, morphosyntaxe,...). Il nous semble essentiel d'analyser l'orthographe dans différents contextes. Ainsi, nous avons choisi ces différentes épreuves car elles nous semblent complémentaires pour avoir une vision d'ensemble de l'orthographe des enfants testés (lecture et orthographe de différents types de mots, orthographe de texte).

2) L'Odédys II

L'Odédys II, ou Outil de DEpistage des DYSlexies version II, est composé de subtests extraits de la BALE (Bilan Analytique du Langage Ecrit). Cet outil a été créé dans le cadre du Laboratoire Cogni-Sciences de l'IUFM de Grenoble, sous la direction de M. Jacquier-Roux, S. Valdois et C Lequette. La BALE a pour objectif de diagnostiquer des troubles du langage écrit par l'analyse de la lecture, de l'orthographe, et des processus cognitifs sous-jacents impliqués dans ces activités. L'Odédys est une version simplifiée de ce bilan, qui permet un examen rapide ayant pour objectif de dépister une éventuelle dyslexie.

L'étalonnage de ces outils s'est fait entre 1999 et 2001 auprès d'un échantillon représentatif d'élèves. Pour le CE2, la population retenue représente 127 élèves. Ces élèves ne présentent pas de pathologie connue ayant une influence sur leurs performances à l'écrit et n'ont jamais redoublé.

Pour la présente étude, nous avons utilisé deux subtests de l'Odédys, à savoir l'épreuve de lecture de mots, et l'épreuve de dictée de mots.

- L'épreuve de lecture de mots

Cette épreuve comporte 3 listes de 20 items. La première liste est composée de mots irréguliers, la seconde de mots réguliers, et la troisième de logatomes, ou non-mots. L'objectif est de solliciter isolément les différentes procédures de lecture (globale et analytique).

Les enfants sont prévenus de la nature des items (mots existants ou mots inventés). Ils doivent lire les listes une par une, et sont chronométrés. L'examineur doit relever les éventuelles

erreurs, et le cas échéant retranscrire la production erronée. Il doit également relever le temps mis pour lire chaque liste.

Cette épreuve permet de recenser à la fois le score, mais aussi le temps de lecture, et la nature des erreurs.

Irréguliers		Réguliers		Logatomes	
Net		Sac		Rac	
Galop		Congé		Gavin	
Dolmen		Dorade		Caldon	
Respect		Rigueur		Rigende	
Bourg		Asile		Plour	
Aiguille		Approche		Vatriche	
Poêle		Piège		Pisal	
Baptême		Bottine		Bertale	
Oignon		Hausse		Aivron	
Aquarelle		Astronome		Pacirande	
Orchidée		Alchimie		Anchovée	
Agenda		Avanie		Agante	
Compteur		Courroie		Courlone	
Stand		Baril		Stipe	
Toast		Cargo		Torac	
Escroc		Esquif		Casine	
Cake		Cric		Bate	
Chorale		Cagoule		Coginte	
Aquarium		Acrobate		Abranise	
Paon		Bise		Glon	
Total		Total		Total	
Temps		Temps		Temps	

Tableau 3 : Epreuve de lecture de mots de l'Odédys

- L'épreuve de dictée de mots

Cette épreuve s'organise selon le même principe que l'épreuve de lecture, et propose donc trois listes distinctes, la première contenant 10 mots réguliers, la seconde contenant 10 mots

irréguliers, et la troisième contenant 10 logatomes. Sur cette épreuve, le temps n'est pas mesuré.

Réguliers	Irréguliers	Logatomes
Seconde	Ordure	Gontra
Monsieur	Poisson	Copage
Million	Jardin	Bartin
Femme	Bille	Datoir
ville	Chapeau	Majon
Fusil	Vigne	Nagule
Tabac	Frite	Savette
Galop	Gare	Bracho
Août	Verbe	Famire
Parfum	Couleur	Poulan
TOTAL	TOTAL	TOTAL

Tableau 4 : Epreuve de dictée de mots de l'Odédys

3) Chronodictées

Chronodictées est un outil d'évaluation des performances orthographiques, constitué de dictées de phrases. Il est édité chez Ortho Editions, sous la direction de B Baneath, C Boutard et C Alberti.

Pour le CE2, ce test a été étalonné sur 122 élèves provenant de trois écoles de la région parisienne. Aucun critère d'exclusion n'a été retenu lors de la constitution de la population de référence.

La cotation de ce test comporte cinq notes, qui évaluent cinq aspects différents de l'orthographe.

- Une note en orthographe phonétique, qui permet d'évaluer les capacités à orthographier les sons complexes, les digraphes vocaliques, les graphies contextuelles,...
- Une note en segmentation.

- Une note en morphosyntaxe, prenant en compte les accords des noms et des adjectifs, la conjugaison...
- Une note spécifique concernant les homophones, qui sont traités à part de l'orthographe morphosyntaxique.
- Une note en orthographe lexicale, comportant les consonnes doubles, les finales dérivables, les lettres muettes,...

Ces résultats sont additionnés pour constituer une sixième note, la note totale.

Pour le CE2, la dictée proposée est la suivante :

Ma copine adore le vélo.

Cet homme ne vend plus sa grande voiture rouge.

L'aviateur rit, car des petits garçons cachent un beau poisson d'avril dans une de ses poches.

L'indien calme son cheval devant les barrières qui encadrent une étrange maison.

En bas de la montagne, le chasseur envoyait ce gros chien explorer de sombres cavernes.

4) Outils statistiques

Toutes les analyses statistiques de la présente étude ont été faites sur Microsoft Excel 2013, qui est un logiciel tableur proposé par Microsoft Office.

5) Questionnaire adressé aux parents :

Pour la présente étude, nous avons à cœur d'obtenir quelques informations plus personnelles à propos des enfants de notre échantillon. Pour ce faire, nous avons conçu un questionnaire (joint en annexe) et avons demandé aux enseignants de le transmettre aux familles concernées. Malheureusement, certains questionnaires n'ont été remplis que très partiellement et d'autres n'ont pas été rendus aux enseignants. Nous ne pouvons pas dans ces conditions exploiter les résultats obtenus.

Les questions portaient sur les langues parlées à la maison (par l'enfant, par ses parents,...), sur les habitudes linguistiques de l'enfant à la maison (les activités auxquelles il s'adonne en breton,...), et sur les raisons ayant poussé les parents à inscrire leur enfant à Diwan.

IV) Procédure

Dans la mesure du possible, nous avons essayé de suivre la même procédure dans les différentes classes rencontrées pour cette étude.

Les enfants étaient prévenus de notre venue par leur instituteur. Au moment de notre arrivée, nous avons pris le temps à chaque fois de nous présenter, et d'expliquer la nature de notre travail. Nous avons insisté sur le secret des résultats, en expliquant que nous serions la seule à y avoir accès. Nous leur avons exposé leur droit de refuser de participer, et avons répondu à toutes leurs questions. Nous avons ainsi instauré un climat de confiance que nous jugeons indispensable pour permettre aux enfants de montrer au mieux leurs capacités. Les enfants se sont tous montrés attentifs et soucieux de bien faire.

Cette présentation durait environ 20 minutes.

Nous avons commencé par l'épreuve de dictée de mots, puis par la dictée de phrases, en passation collective, dans la salle de classe. Nous nous sommes assurée que les enfants ne puissent pas regarder les productions des autres.

La passation de ces deux épreuves a pris en moyenne une heure, sachant que nous faisons en sorte que tout le groupe ait le temps de prendre la dictée.

Enfin, nous nous isolions dans une autre pièce pour prendre les enfants individuellement pour la passation de l'épreuve de lecture, qui durait environ cinq minutes pour chaque enfant. Nous profitons de ce moment pour interroger les enfants sur leur ressenti vis-à-vis de ces épreuves, et leur proposer de s'exprimer à ce sujet si besoin.

Certaines contraintes externes n'ont pas pu être contrôlées, comme le bruit extérieur, ou les intrusions pendant l'épreuve de lecture.

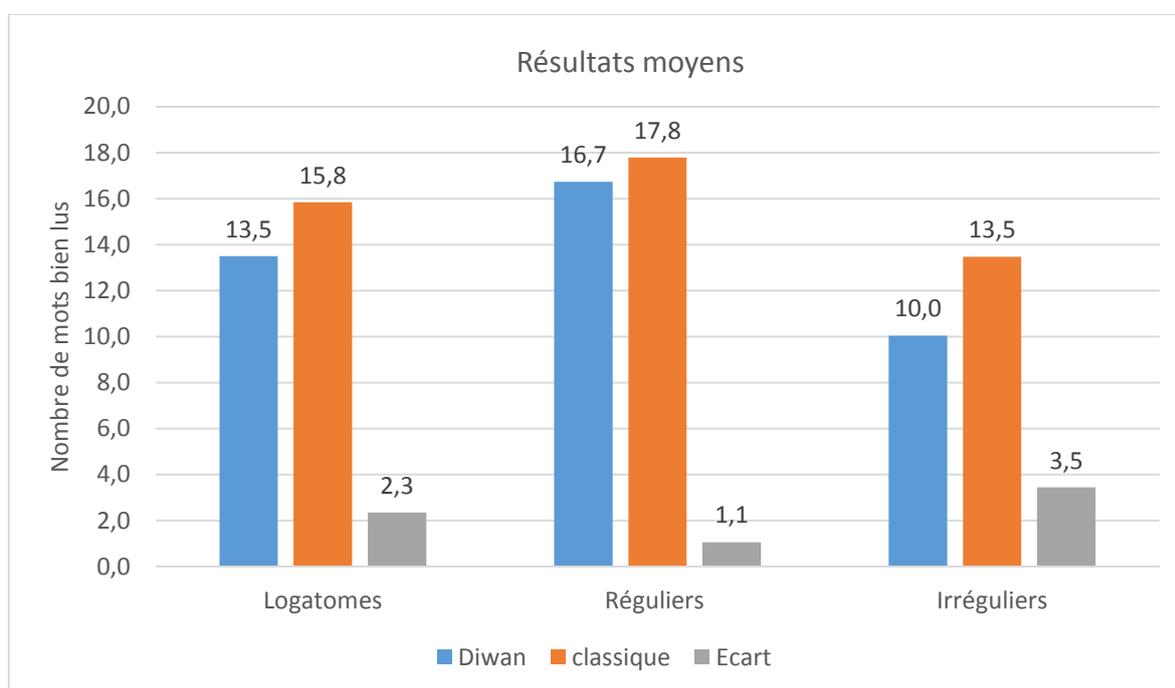
Les retours donnés par les enfants et par les enseignants ont tous été très positifs. Toutes les personnes rencontrées se sont montrées investies, intéressées par notre travail et contentes d'y participer.

Le questionnaire proposé aux parents était distribué par les enseignants et devait être rempli à la maison.

V) Résultats

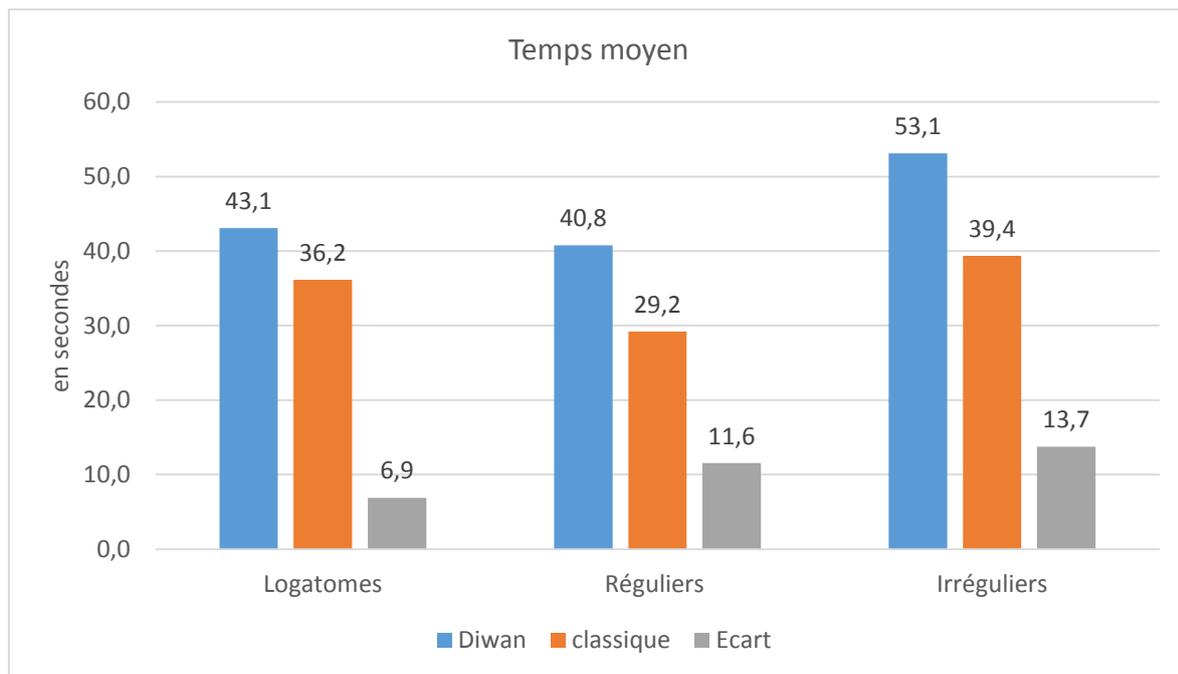
1) Résultats de l'épreuve de lecture

a) Résultats généraux



Graphique : Comparaison des notes moyennes des deux populations à l'épreuve de lecture de mots

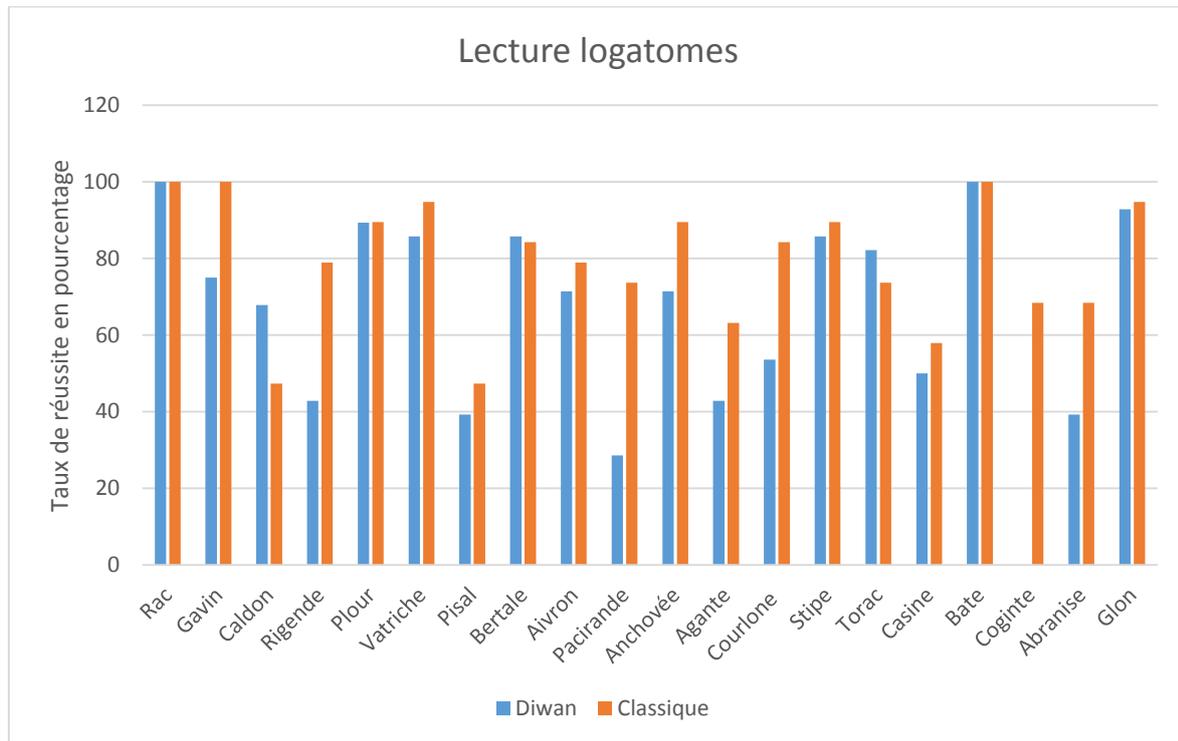
On peut constater ici que la population « classique » présente de meilleurs résultats dans les trois domaines testés. Néanmoins, l'écart séparant les deux populations n'est pas le même selon le type de mots à lire. En effet, les enfants de Diwan sont particulièrement moins performants en lecture de mots irréguliers qu'en lecture de mots réguliers



Graphique : Comparaison du temps de lecture moyen des deux populations à l'épreuve de lecture de mot.

Les enfants « Diwan » présentent en moyenne un temps de lecture bien plus long que les enfants « classiques ». On constate que, de la même manière que pour les moyennes, c'est pour les mots irréguliers que l'écart est le plus important.

b) Résultats pour les logatomes

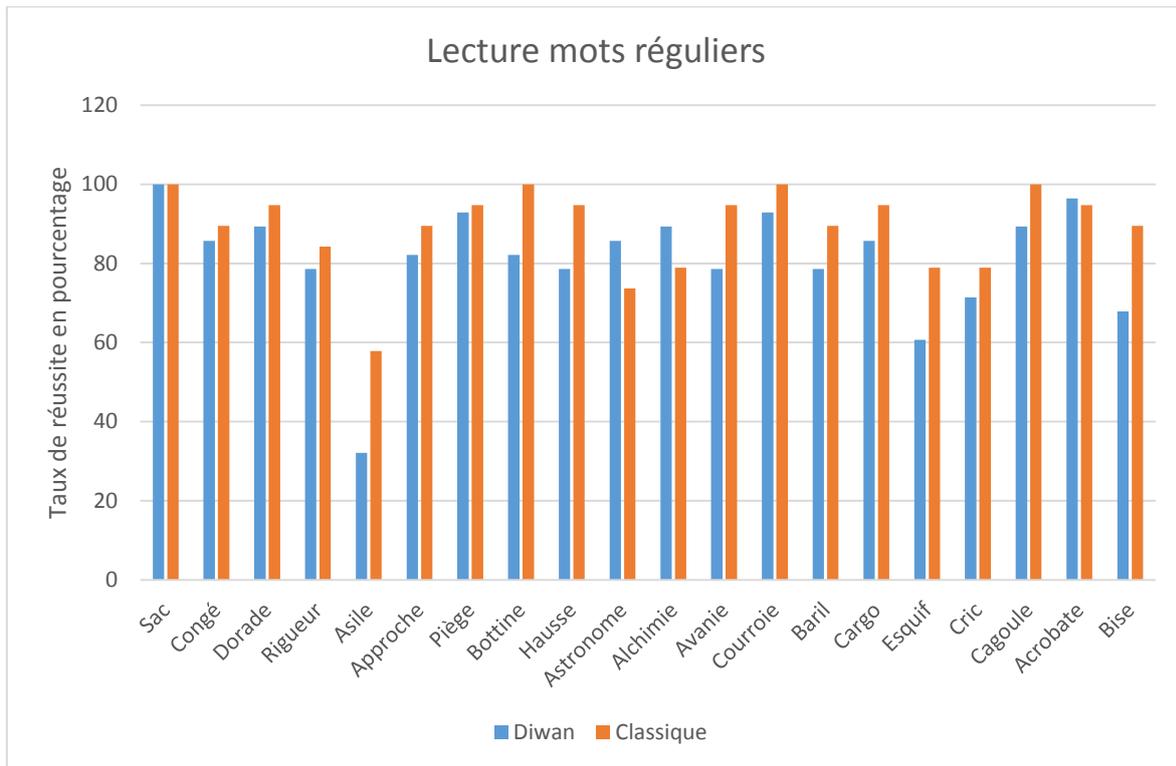


Graphique : Taux de réussite moyen en pourcentage pour chaque item de l'épreuve de lecture de logatomes.

Ce graphique permet de mettre en avant la variabilité des résultats, et donc de relativiser les moyennes précédemment évoquées. En effet, on constate que certains items présentent de très grands écarts entre les deux populations, alors que d'autres sont aussi bien réussis par les deux populations, voire mieux par les enfants « Diwan ». Nous pouvons nous intéresser particulièrement à quelques exemples, et émettre certaines hypothèses à leur sujet :

- L'item « coginte » présente l'écart le plus important entre les deux populations. En effet il a été réussi par 68,4% des enfants « classique » contre 0% des enfants « Diwan ». Ces derniers ont eu plus tendance à lire [g] pour la graphie contextuelle « g ». Cela peut s'expliquer par le fait que la graphie « g » se lit toujours [g] en breton.
- L'item pour lequel l'écart entre les deux populations est le plus important après « coginte » est « pacirande », et l'explication se trouve être la même. En effet, les enfants « Diwan » l'ont très souvent lu [p a k i R ã d], contrairement aux enfants « classiques ». En breton, la graphie contextuelle « c » se lit toujours [k].

c) Résultats pour les mots réguliers

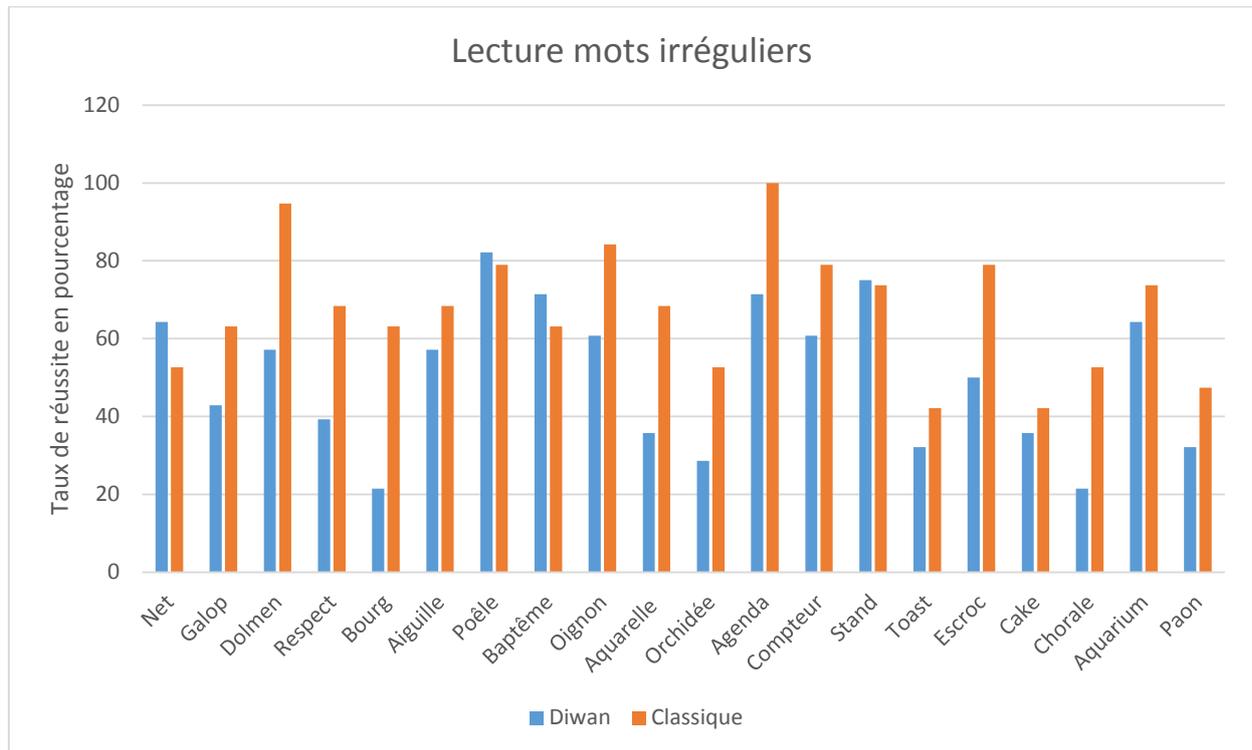


Graphique : Taux de réussite moyen en pourcentage pour chaque item de l'épreuve de lecture de mots réguliers.

Pour la lecture, c'est l'épreuve de lecture de mots réguliers qui présente l'écart le plus réduit entre les deux populations. On peut constater sur le graphique détaillé que la répartition des erreurs est plus homogène que sur l'épreuve de lecture de logatomes.

- On constate malgré tout un écart important pour les items « asile » et « bise ». L'explication proposée est la même pour ces deux items, et concerne la graphie contextuelle « s ». En breton, la graphie « s » se lit toujours [s]. Les enfants « Diwan » ont eu tendance à faire cette erreur.

d) Résultats pour les mots irréguliers

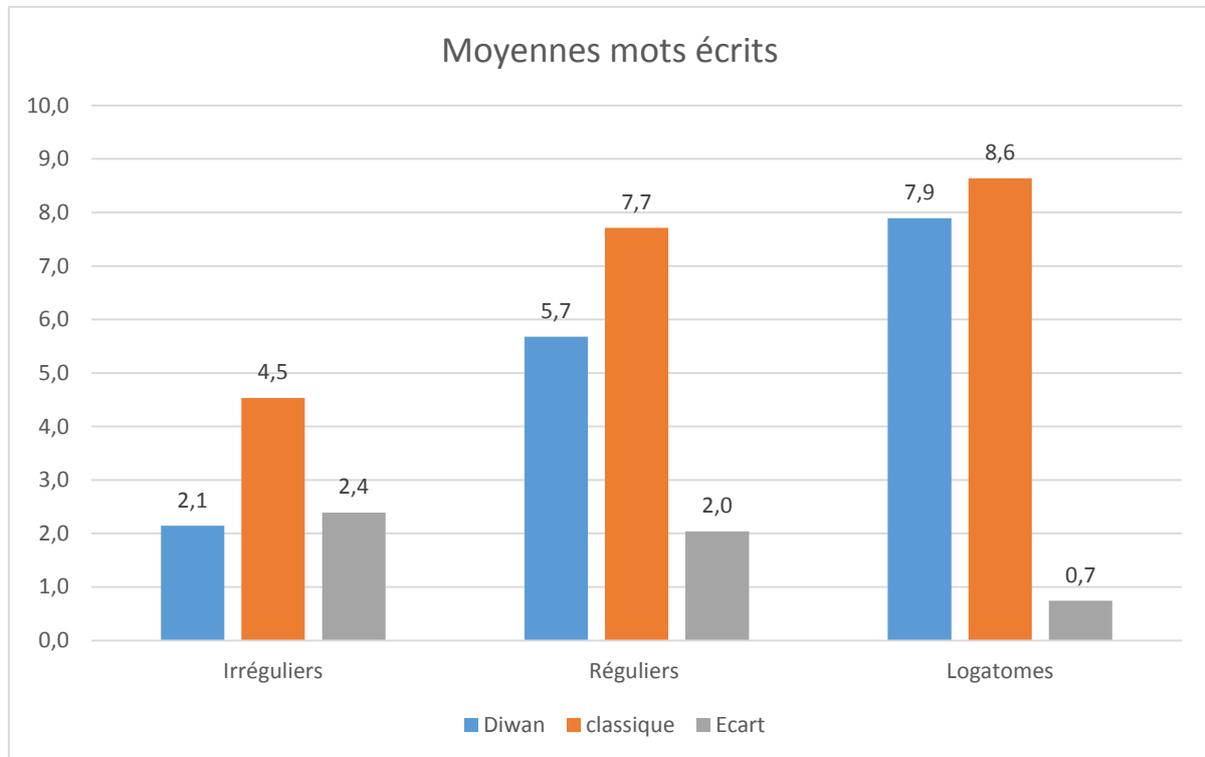


Graphique : Taux de réussite moyen en pourcentage pour chaque item de l'épreuve de lecture de mots irréguliers.

C'est sur ces items que l'écart entre les deux populations est le plus grand. Les enfants « Diwan » ont eu une grande tendance à « régulariser » ces mots en les lisant, c'est-à-dire à les lire comme s'ils étaient réguliers (« net » lu [n ε], « galop » lu [g a l ɔ p], etc.).

2) Résultats de l'épreuve de dictée de mots

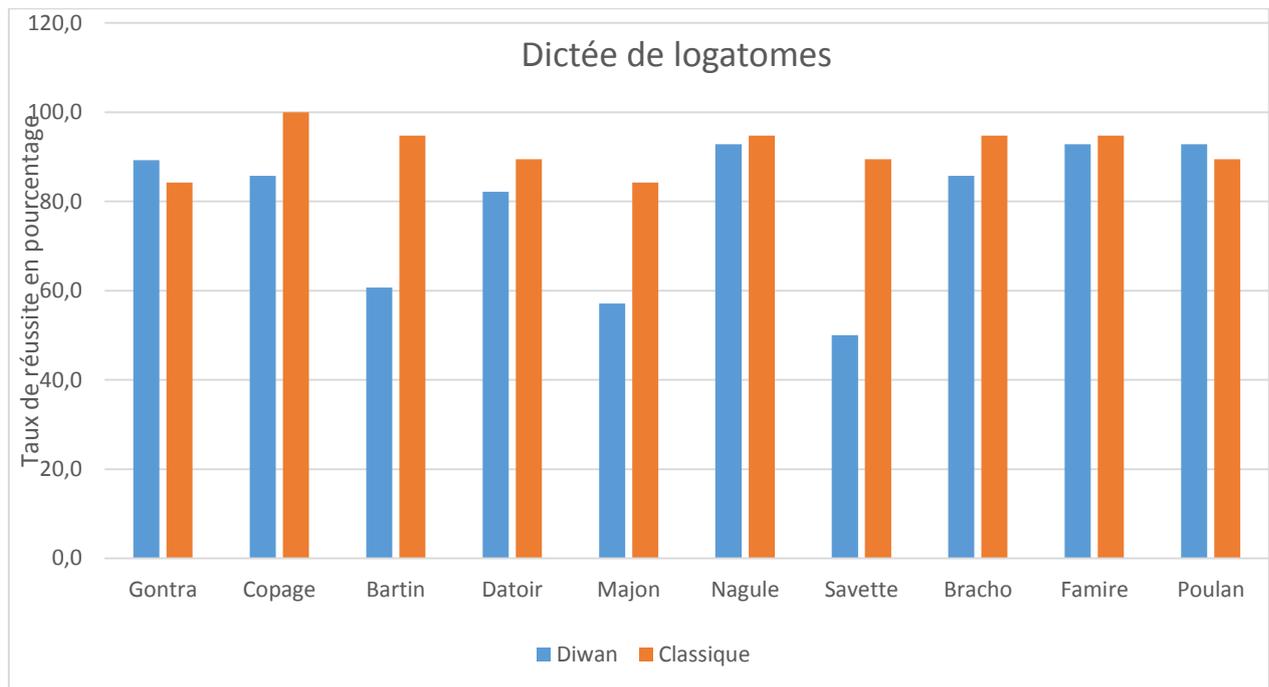
a) Résultats généraux



Graphique : Comparaison des notes moyennes des deux populations à l'épreuve de dictée de mots.

De la même que pour l'épreuve de lecture, on constate que c'est les items de mots irréguliers qui présentent le plus grand écart entre les deux populations. Pour les logatomes, la différence est quasiment nulle.

b) Résultats pour les logatomes

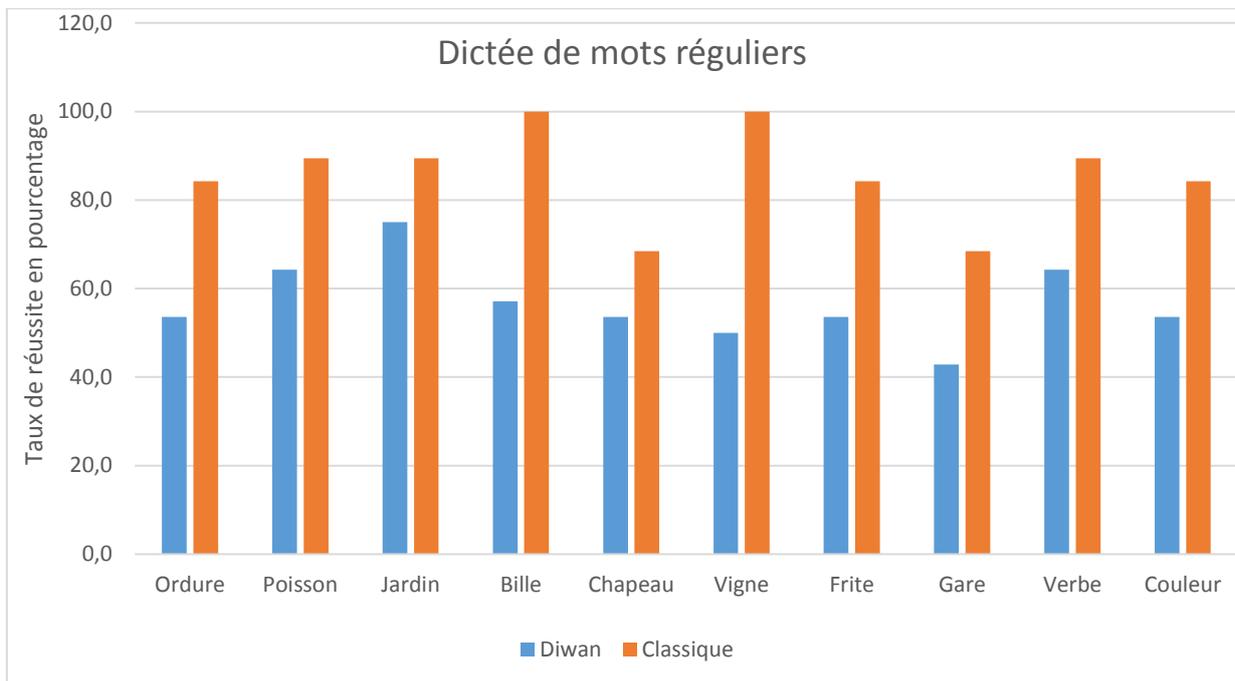


Graphique : Taux de réussite moyen en pourcentage pour chaque item de l'épreuve de dictée de logatomes.

Les écarts sont plutôt faibles pour cette épreuve, hormis pour trois items :

- L'écart le plus important concerne l'item « savette », et l'explication est assez simple ici. En effet, le mot « savet » (prononcé [sɑ v ɛ t]) existe en breton, et les enfants « Diwan » ont utilisé cette orthographe pour transcrire ce logatome.
- Vient ensuite l'item « bartin », que les enfants « Diwan » ont souvent retranscrit « barta ».
- Enfin, pour l'item « majon », tous les enfants « Diwan » qui se sont trompé ont fait la même erreur, ils l'ont écrit « magon ». On sait que les graphies contextuelles peuvent poser problème à ces enfants, mais en l'occurrence le son [ʒ] s'écrit toujours avec la graphie « j » en breton, cette erreur est donc plutôt surprenante.

c) Résultats pour les mots réguliers

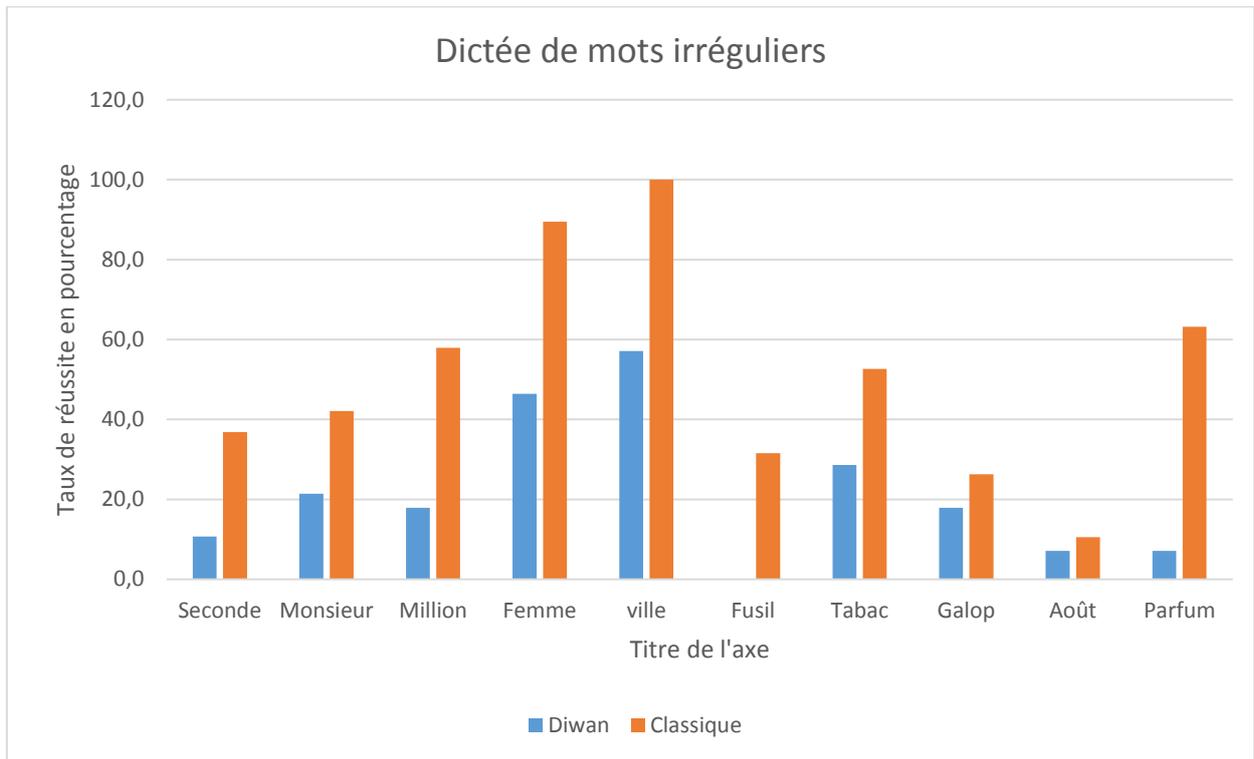


Graphique : Taux de réussite moyen en pourcentage pour chaque item de l'épreuve de dictée de mots réguliers.

Les écarts pour cette épreuve sont importants. Les enfants « Diwan » ont fait de nombreuses erreurs, de plus assez diverses.

- Les « e » muets sont souvent oubliés, et cela concerne six des dix items de l'épreuve (« ordure », « bille », « vigne », « frite », « gare » et « verbe »), ce qui semble avoir beaucoup handicapé cette population.
- La graphie complexe du son [ɲ] dans « vigne » a été rarement correctement écrite par les enfants « Diwan ».
- Le son [j] du mot « bille » a posé problème à ces enfants, cette graphie n'existant pas en breton.

d) Résultats pour les mots irréguliers



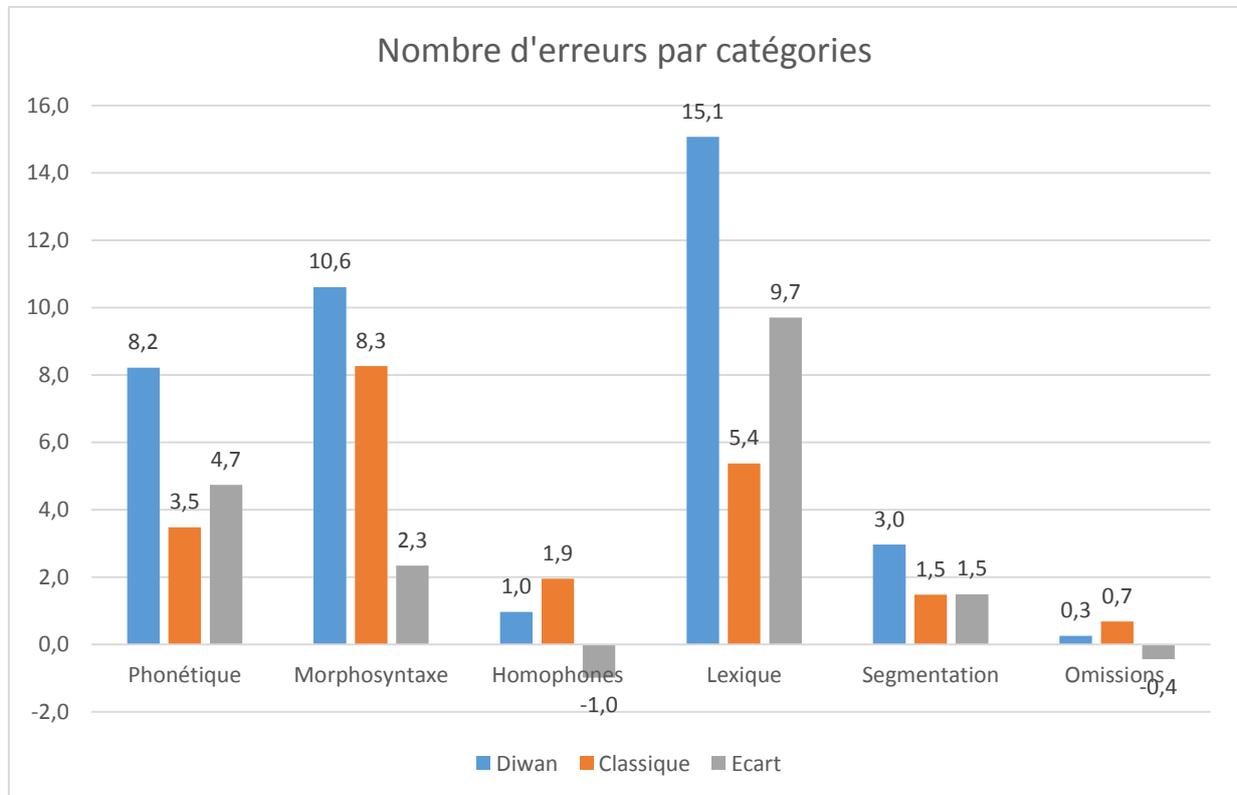
Graphique : Taux de réussite moyen en pourcentage pour chaque item de l'épreuve de dictée de mots irréguliers.

On constate ici un écart assez important entre les deux populations, et ce pour tous les items. Les erreurs qu'on retrouve pour les enfants « Diwan » vont très souvent dans le sens d'une « régularisation ».

- L'item « parfum » présente l'écart le plus important. Les enfants « Diwan » sont peu nombreux à avoir identifié la bonne graphie du son [ɛ̃], qu'ils ont souvent transcrits « in » ou « ain ».
- Vient ensuite l'item « femme », souvent transcrits « famme » voire « fame » par ces enfants.
- De la même manière, pour l'item « ville », les enfants Diwan ont souvent transcrits « vile », voire « vil », oubliant de fait la lettre muette en plus du doublement de la consonne.

3) Résultats de l'épreuve de dictée de phrases

a) Résultats généraux

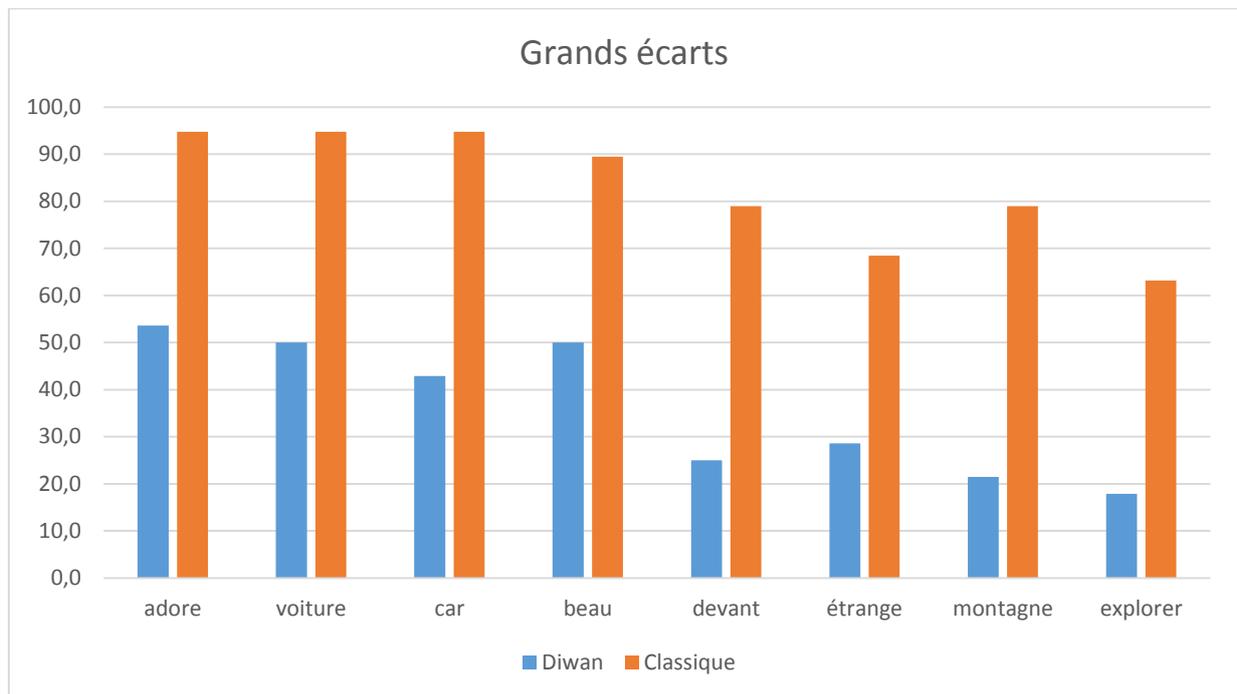


Graphique : Comparaison du nombre moyen d'erreurs par catégories entre les deux populations à l'épreuve de dictée de phrases.

On constate que c'est pour l'orthographe lexicale que l'écart est le plus important entre les deux populations, et ce de loin. C'est dans cette catégorie que les enfants « Diwan » font le plus d'erreurs, alors que les enfants « classiques » sont surtout mis en difficulté en morphosyntaxe.

On constate également un écart important pour les erreurs phonétiques.

b) Items présentant les écarts les plus importants



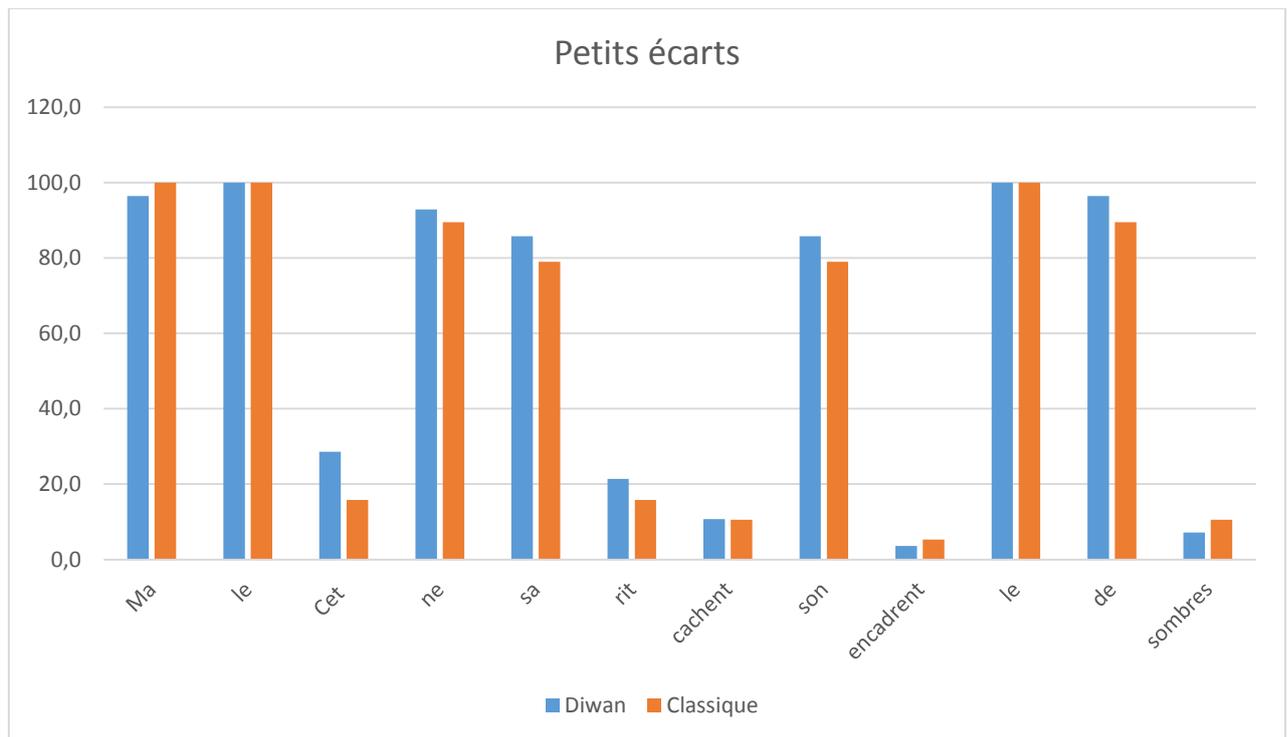
Graphique : Comparaison du pourcentage de réussite entre les deux populations sur les items présentant les écarts les plus importants à l'épreuve de dictée de phrases.

Ce graphique est intéressant car il illustre de manière pertinente le spectre des particularités des erreurs des enfants « Diwan ».

- Pour les items « adore » et « voiture », les enfants « Diwan » ont souvent omis le « e » muet en finale.
- Pour l'item « car », les enfants « Diwan » ont souvent utilisé la graphie « k » pour le son [k], qui est toujours utilisée pour transcrire ce son en breton. Plusieurs enfants ont également ajouté un « e » à la fin de ce mot.
- Pour l'item « beau », c'est le choix de la graphie complexe du son [o] qui a posé problème aux enfants « Diwan », qui ont plutôt utilisé les graphies « o » ou « au ».
- L'item « devant » a posé un double problème aux enfants « Diwan », tout d'abord pour le choix du digraphe « an » transcrivant le son [ã], puis pour la lettre muette « t » en finale, souvent oubliée.
- Pour l'item « étrange », c'est l'accent qui a été très souvent omis pour les enfants « Diwan », ce qui compte comme une erreur phonétique. Rappelons qu'en breton, la

graphie « e » se prononce toujours [e], et ne prend jamais d'accent, hormis le circonflexe à de rares occasions.

- L'erreur est souvent phonétique pour l'item « montagne » également, le son [ɲ] étant souvent mal retranscrit.
- Enfin, pour l'item « explorer », l'erreur a été souvent morphosyntaxique (« exploré »), mais aussi phonétique (« explore »).



Graphique : Comparaison du pourcentage de réussite entre les deux populations sur les items présentant les écarts les moins importants à l'épreuve de dictée de phrases.

On peut constater de manière assez évidente que les items qui présentent le moins d'écart sont ceux qui, pour les deux populations, sont soit très bien réussis soit très peu réussis.

Les items très bien réussis sont les petits mots (ma, le, ne,...) qui ne présentent aucune difficulté orthographique et sont lus et écrits très souvent.

Pour les items très peu réussis, on trouve principalement des verbes et adjectifs à accorder au pluriel. Ces accords sont oubliés par un grand nombre d'enfants des deux populations. Malgré tout, on constate que les enfants « Diwan » les oublient plus que les enfants « classiques » sur tous les items au pluriel.

VI) Discussion

1) Rappel des objectifs

L'objectif de notre étude était de mieux connaître les particularités en français écrit des enfants scolarisés en école Diwan. Il s'agissait d'analyser des productions de ces enfants de manière fine, en ayant en tête le fonctionnement de la langue bretonne à l'écrit. Ainsi, nous souhaitons proposer des hypothèses expliquant certaines erreurs qui seraient à mettre en lien avec l'apprentissage de l'écrit en breton en premier lieu.

Ce travail a été inspiré par des demandes venant à la fois d'orthophonistes recevant ces enfants, mais aussi des professeurs des écoles Diwan et des parents d'élèves.

Nous avons basé notre raisonnement sur notre posture d'étudiante en orthophonie bilingue en breton, et ayant suivi cette scolarité à Diwan, ce qui nous permettait un regard approfondi sur chacun de ces deux domaines.

Nous avons donc fait passer les mêmes épreuves de français écrit à deux populations d'élèves de CE2 : l'une recrutée dans des écoles Diwan, l'autre dans une école classique.

Nous avons recensé et classé les erreurs produites par ces enfants en lecture et en orthographe pour pouvoir les comparer de manière quantitative, mais aussi et surtout qualitative.

L'objectif premier de ce travail était d'apporter des données objectives sur les particularités de ces enfants scolarisés en école Diwan, afin de permettre aux personnes les entourant de mieux comprendre et accompagner leur apprentissage de l'écrit en français.

Ce travail s'adresse en premier lieu aux orthophonistes qui accueillent ces enfants dans leurs cabinets. Nous souhaitons leur fournir quelques pistes sur le contexte d'apprentissage de ces enfants (ce qui constitue notre partie théorique), et leur exposer de manière pratique les retombées de ce contexte dans leurs productions. Ainsi, avec ces éléments en tête, il devient plus aisé de comprendre ces enfants, d'apprécier leurs difficultés, et d'agir de manière pertinente en tant qu'orthophoniste.

En effet, s'il est important d'avoir une idée concrète des particularités de ces élèves, on ne peut faire l'économie du contexte global d'où provient l'enfant qu'on accueille pour des difficultés d'apprentissage. Dans le cas des enfants scolarisés à Diwan, cela signifie qu'il faudrait avoir quelques notions de l'orthographe bretonne, mais aussi du développement des enfants bilingues, du système d'immersion linguistique, etc.

En second lieu, ce travail est destiné aux enseignants qui travaillent dans ces écoles. Ils sont tous concernés par les troubles des apprentissages. Ils rencontrent forcément un certain nombre d'enfant souffrant de ces troubles durant leur carrière, et les accompagner au mieux fait partie de leurs missions. Malheureusement, ils sont souvent désemparés face à ces enfants en difficulté, peut-être même plus que dans les écoles classiques, du fait de l'éducation bilingue qu'ils pratiquent.

Mais ce travail a aussi pour objectif d'éclairer tout personne accompagnant ces enfants, que ce soient les parents, les professionnels de santé,...

2) Résultats

Les résultats de ce mémoire sont à mettre en perspective avec deux autres mémoires en orthophonie abordant ce sujet :

- Mme Maela RATEL a comparé les résultats de trois populations d'enfants de CM2, scolarisés respectivement en école classique, en école bilingue en immersion partielle à parité horaire en breton, et en école Diwan. Pour ce faire, elle a utilisé l'ECS 3 (Evaluation des Compétences scolaires) de A. Khomsi. Elle a pu constater que les enfants scolarisés en école Diwan se situent dans la moyenne nationale pour les épreuves de lecture, d'orthographe grammaticale, de résolution de problèmes et de graphisme. En revanche, ils présentent un retard à l'épreuve d'orthographe lexicale, principalement quand il s'agit de lire ou d'orthographier des homophones. Elle constate d'une manière générale assez peu d'écarts entre ces trois populations (Ratel, 2006).
- Dans la continuité de ce travail, Mme Sandrine Jezequel a proposé à trois populations de collégiens de 5^{ème} le même test, adapté à cette classe. De la même manière, elle a comparé une classe classique avec une classe en immersion partielle en breton et une classe en collège Diwan. Elle a elle aussi constaté un retard des enfants « Diwan » en orthographe lexicale, et n'a pas constaté de différence significative pour les autres épreuves (Jezequel, 2012).

Ainsi, on constate qu'en grandissant, les enfants scolarisés à Diwan ont des résultats comparables à ceux des enfants scolarisés dans des écoles classiques, hormis pour l'orthographe lexicale, qui semble poser problème assez tard à ces enfants.

Qu'en est-il alors de la lecture et de l'orthographe en CE2 chez ces enfants ?

Globalement, on constate un retard des élèves « Diwan » par rapport aux élèves « classiques » dans tous les domaines testés, ce qui est logique quand on sait que les enfants « Diwan » n'ont commencé l'apprentissage de l'écrit en français qu'en CE1. L'analyse plus fine des résultats permet mettre en valeur des disparités dans ce retard selon le domaine testé.

- **L'orthographe lexicale**

Il convient d'abord de relever le fait que, pour les trois épreuves de la présente étude, c'est l'orthographe lexicale qui présente le plus grand écart entre les deux populations. Les enfants « Diwan » sont bien plus en difficulté dans ce domaine que dans tous les autres en comparaison avec les enfants « classiques ». Ainsi, les difficultés persistantes constatées dans les travaux de M. Ratel et S. Jezequel sont aussi celles qui sont le plus prégnantes dès le début de l'apprentissage de la lecture chez les enfants scolarisés en école Diwan.

Les erreurs constatées dans le domaine de l'orthographe lexicale pour les enfants « Diwan » sont le plus souvent des « régularisations » des mots irréguliers, c'est-à-dire que les mots sont retranscrits ou lus comme s'ils étaient réguliers. Nous pouvons mettre ce phénomène en lien avec d'une part le décalage chronologique de l'apprentissage du français. On sait que c'est à force de présentation d'un mot à l'écrit que l'enfant va intérioriser son orthographe globale, hors les enfants scolarisés en école Diwan sont moins souvent confrontés au français écrit que les autres, ils n'ont donc par conséquent pas la même quantité de mots dont l'orthographe est stockée de manière globale. D'autre part, nous avons vus que l'orthographe bretonne est bien plus transparente que l'orthographe française. Ainsi, il est possible que les enfants « Diwan » appliquent cette transparence en français, et utilisent l'orthographe la plus simple pour retranscrire un son, sans envisager qu'il puisse y avoir d'autres possibilités. Les enfants « Diwan » présentant les meilleurs résultats sont aussi souvent ceux qui se trompent de graphie (parfum écrit « parfain » par exemple) mais sans aller au plus simple, comme s'ils avaient l'instinct d'une orthographe plus complexe sans savoir laquelle choisir.

De nombreuses autres difficultés se posent quand il s'agit de l'orthographe lexicale pour les enfants Diwan. Par exemple, les lettres muettes sont très souvent oubliées, hors on sait qu'elles n'existent pas en breton et sont à l'inverse très courantes en français. On peut supposer que les

enfants « classiques » intériorisent assez vite que beaucoup de mots prennent une finale muette en français, alors que ce réflexe est moins présent chez les enfants « Diwan ». De la même manière, les doublements de consonne, bien qu'ils existent en breton, sont moins courants qu'en français, et apparaissent dans des situations spécifiques. Par exemple, les mots féminins terminant par –enn sont courant en breton, et plusieurs enfants ont écrit « cavernn » pour « caverne ».

On constate également que les enfants Diwan ont des réflexes pour lire ou orthographier certains phonèmes qui semblent venir du breton. L'utilisation de la lettre « k » pour retranscrire le son [k] en français est courante pour les enfants « Diwan », et cela est forcément vecteur d'un grand nombre d'erreurs car c'est une graphie rare en français, ce que les enfants « classique » savent bien.

- **L'orthographe phonétique**

Même si l'écart entre les deux populations de la présente étude est moins important quand il s'agit d'orthographe phonétique, il reste néanmoins significatif, ce qui peut paraître surprenant au premier abord. En effet, l'assemblage devrait être aussi bien maîtrisé par les enfants « Diwan » que par les autres, car ils ont tous commencé à aborder ce domaine en Grande section de maternelle. De fait, l'analyse poussée des erreurs phonétiques des enfants « Diwan » permet de mettre en avant une logique dans leurs erreurs, en lien avec le breton. Les règles de conversion phonème/graphème, même si elles peuvent paraître proches dans ces deux langues, présentent en fait de nombreuses disparités. Ces règles sont plus complexes en français, et les enfants « Diwan » semblent avoir besoin de temps pour les intérioriser. Les graphies contextuelles posent très souvent problème aux enfants « Diwan », les erreurs avec les lettres « g » ou « c » sont très courantes, ce qui fait forcément chuter le score en orthographe phonétique, même quand il s'agit de logatomes. En effet, ils doivent écrire ces mots qui n'existent pas avec les règles du français, et se trompent donc souvent. De plus, l'oubli de certaines lettres finales, peut entraîner une erreur phonétique, par exemple « copine » écrit « copin ». Dans ce cas de figure, l'ajout du « e » en finale est indispensable pour prononcer correctement la fin du mot, mais il ne se prononce pas lui-même, il n'a qu'une action sur la lettre précédente. Cette subtilité semble de pas être intégrée par certains enfants « Diwan ».

En dehors de ces erreurs liées aux graphies contextuelles et aux lettres muettes, le score des élèves « Diwan » en orthographe phonétique est très proche de celui des enfants « classiques ».

- **L'orthographe morphosyntaxique / la segmentation :**

Pour ce qui est de la morphosyntaxe et de la segmentation, il semblerait que ces règles ne soient assez acquises pour aucune des deux populations pour qu'il y ait un écart significatif entre elles. Si les enfants « Diwan » semblent un peu moins performants que les enfants « classiques » pour les accords les plus explicites de noms, quand il s'agit de conjugaison ou de segmentations complexes (« l'aviateur »), les deux populations font de nombreuses erreurs, ce qui est logique en CE2.

3) Limites de l'étude

Le nombre d'élèves de l'échantillon étudié est insuffisant pour que les résultats puissent être généralisés à toute la population d'élèves Diwan. De plus, certaines variables inter-individus n'ont pu être contrôlées. Ainsi, notre échantillon ne peut pas être considéré comme représentatif de la population étudiée.

Les conditions de passation des épreuves n'ont pas été tout à fait les mêmes dans toutes les classes. Elles n'ont pas eu lieu au même moment de la journée, ni dans le même contexte de concentration. Lors des passations en classe complète, il a pu nous être difficile d'empêcher les élèves de poser des questions ou de faire des commentaires à voix haute, donnant ainsi des indications à leurs camarades.

Les salles mises à disposition pour l'épreuve de lecture en individuel étaient parfois un lieu de passage, et les intrusions peuvent avoir un impact important, notamment sur le temps de lecture.

Pour toutes ces raisons, nos conclusions sont à envisager avec prudence, et constituent plus des pistes de réflexion que des vérités.

4) Perspectives de recherche

Bien que le bilinguisme soit un sujet très étudié depuis quelques temps, la grande variété des réalités que cela recoupe permet d'envisager un très grand nombre de perspectives de recherche. Dans le cadre du présent travail, voici quelques propositions.

Tout d'abord, il serait très intéressant de tester les compétences écrites en langue bretonne pour les enfants scolarisés à Diwan. Nous avons envisagé de le faire pour le présent travail, mais cela sous-entend de créer un matériel spécifique, ce qui nous a semblé trop ambitieux.

Une comparaison des résultats sur différentes classes d'âge permettrait de repérer l'évolution de l'écart que l'on constate dans la présente étude.

Nous avons également envisagé l'hypothèse de faire une étude auprès des orthophonistes qui accueillent ces enfants en bilan et/ou pour une rééducation. Il serait pertinent de relever leurs connaissances sur le sujet, ainsi que leurs éventuels doutes, questionnements ou besoins.

Enfin, il serait intéressant de créer un outil qui recenserait de manière simple et pertinente les particularités linguistiques du breton par rapport au français, pour que les orthophonistes puissent les avoir en tête lors de l'évaluation et/ou de la prise en charge de ces enfants. Cet outil pourrait d'ailleurs tout à fait être adapté pour toute langue que pratiquerait un patient.

5) Implications dans la pratique orthophonique :

La scolarisation en immersion bilingue bretonne, concerne un nombre important d'enfants pour mériter qu'on s'y intéresse.

Un grand nombre d'orthophonistes travaillant en Bretagne rencontrent ces enfants, et peuvent être en difficulté pour les évaluer et les rééduquer.

Il nous semble important dans ce contexte de proposer aux orthophonistes qui le souhaitent quelques informations à ce sujet. Il ne s'agit pas, bien entendu, d'exiger de ces professionnels une connaissance en profondeur de la langue bretonne, mais d'en avoir quelques notions pour mieux comprendre certaines erreurs constatées en français. Le présent travail permet d'illustrer le fait que ces erreurs sont logiques, courantes chez ces enfants, et ne doivent donc pas être motif d'inquiétude en CE2.

En revanche, la présente étude permet d'isoler certaines difficultés qui doivent alerter l'entourage d'un enfant scolarisé en école Diwan.

Quand on sait que les enfants bilingues présentent en moyenne de meilleures capacités métalinguistiques que les autres, il semble pertinent de repérer les enfants scolarisés à Diwan présentant un retard dans ce domaine. Cela peut constituer un signe pertinent de trouble des apprentissages, et doit selon nous être évalué par un orthophoniste.

De plus, un enfant scolarisé à Diwan présentant des difficultés d'encodage dans les deux langues devrait selon nous être évalué par un orthophoniste. Le breton étant une langue plutôt transparente, ces difficultés peuvent témoigner d'un trouble nécessitant une prise en charge spécifique.

Un trouble dans ces domaines pourrait, selon nous, être un facteur qui empêcherait de rattraper le retard « normal » constaté entre les enfants scolarisés à Diwan et les autres. Il nous semble donc essentiel de les repérer, en classe dans un premier temps, et lors du bilan orthophonique le cas échéant.

Au-delà ces aspects purement linguistiques, nous voulions également sensibiliser les orthophonistes à la complexité de ce sujet. En effet, pour comprendre ces enfants et pouvoir les aider au mieux, il nous semble indispensable d'avoir quelques connaissances à propos des différents sujets abordés dans la partie théorique de notre travail (développement des enfants bilingues, éducation bilingue, enjeux culturels liés à la langue bretonne, ...).

Ces connaissances permettent un point de vue plus objectif sur les patients rencontrés. Nous avons rencontré beaucoup d'orthophonistes qui avaient de nombreux a priori (qu'ils soient positifs ou négatifs) sur ces sujets, qui ne correspondaient pas à la réalité objective et scientifique. Cela s'explique entre autre par le fait que ces sujets sont peu abordés lors de la formation initiale, et il serait important selon nous d'informer les futurs professionnels à propos du bilinguisme, qu'ils rencontreront très probablement dans leur pratique.

D'une manière générale, on constate un intérêt croissant pour le bilinguisme, et pour les influences que cela peut avoir sur le développement de l'enfant. Ces réflexions, et leur diffusion, permettront de modifier certains a priori tenaces autour de ces questions. Cet intérêt doit perdurer, et l'orthophonie doit continuer à y prendre part, pour éviter de considérer trop rapidement des lenteurs d'apprentissage comme pathologiques, alors qu'elles peuvent être normales dans le cadre d'un bilinguisme et/ou d'une éducation bilingue. Et ce sans prendre le risque de passer à côté d'un véritable retard d'apprentissage.

6) Propositions aux enseignants :

Au vu des résultats de la présente étude, et en lien avec les acquis exposés dans la partie théorique concernant le développement des enfants scolarisés en immersion bilingue, nous aimerions ici proposer quelques pistes pour les enseignants travaillant dans ces écoles. Selon nous, la mise en place de certaines activités sur le temps scolaire pourrait permettre de réduire les écarts constatés dans les performances orthographiques en français, et d'aider les enfants les plus en difficulté à mieux réussir à l'écrit. Bien entendu, les enseignants de ces classes mettent déjà en place certaines de ces activités, et nous n'avons pas la prétention d'avoir les

solutions pour régler tous les problèmes rencontrés par ces enfants en orthographe. Néanmoins, le présent travail nous permet d'envisager quelques idées qui nous semblent pertinentes, à mettre en place et/ou à encourager.

Pour aider à l'acquisition de l'orthographe lexicale en français, il nous semblerait important d'insister sur la présentation répétée de liste de mots, qui doivent être apprises par cœur. Ce travail fastidieux et redondant pourrait être rendu plus ludique par l'intermédiaire d'exercices de « lecture flash », où l'on propose un mot pendant un très court laps de temps, que l'enfant doit donc reconnaître très vite. Cette méthode est beaucoup utilisée par les orthophonistes, et nous semble avoir toute sa place à l'école, et d'autant plus dans les écoles Diwan, où les enfants présentent un retard dans l'acquisition de l'orthographe lexicale.

Il nous semble pertinent d'insister sur les « tableaux de sons », qui recensent les diverses graphies pour chaque son en français, car nous avons vu que c'est un domaine qui présente de gros retards en CE2 chez les enfants scolarisés en école Diwan. Ce travail devrait être approfondi, et repris régulièrement, pour aider à acquérir cette langue opaque qu'est le français.

Enfin, nous pourrions imaginer certains exercices qui permettraient de mettre en valeur de manière très concrète les différences qui existent entre l'orthographe en français et en breton. En travaillant sur les hypothèses d'écriture de logatomes par exemple, d'une part en français et d'autre part en breton, pour comparer ce qui est possible dans chaque langue. Le travail sur des logatomes peut être une bonne manière de travailler sur cette comparaison sans provoquer d'interférences entre les deux langues.

Conclusion

L'éducation bilingue, et en particulier en immersion linguistique, concerne de nombreux enfants en France, et les orthophonistes accueillant ces enfants sont parfois en difficulté quand il s'agit de les évaluer et/ou de les prendre en charge.

Nous avons donc voulu analyser les particularités des productions des enfants scolarisés en immersion linguistique en breton (écoles Diwan) pour essayer de les mettre en lien avec l'orthographe du breton, qui est enseignée en premier lieu à ces enfants.

L'analyse statistique des résultats de la présente étude, en lien avec le fonctionnement orthographique de la langue bretonne écrite, montre de manière assez flagrante l'influence du breton sur les productions des élèves en français. Ils semblent avoir intériorisé les règles du breton, et les appliquent parfois lorsqu'ils doivent lire ou écrire en français. On peut donc en déduire que, pour la population des enfants « Diwan » étudiée, il existe une période durant laquelle on peut constater des interférences entre les deux langues à l'écrit. Cette période correspond au moment de l'introduction du français à l'écrit. Cela cause donc un décalage à la norme quand on compare leurs productions avec celles d'enfants de même classe scolarisés en cursus classique. Ce décalage semble logique quand on sait que l'introduction du français à l'écrit dans les écoles Diwan ne se fait qu'à partir du CE1.

De fait, il est évident que ce décalage se ressent lors d'une évaluation orthophonique, alors qu'il n'est pas forcément significatif d'un trouble des apprentissages.

La connaissance des règles orthographiques du breton permet de constater que les erreurs des enfants scolarisés à Diwan sont souvent logiques, car en lien avec le breton écrit. Dans ce cadre, il serait intéressant pour les orthophonistes accueillant ces enfants d'avoir ces règles en tête, pour pouvoir déterminer les erreurs « logiques », qui peuvent venir d'une interférence du breton, et les erreurs « aberrantes », qu'on ne peut pas expliquer par ce fait. Pouvoir faire ce *distinguo* semble indispensable pour déterminer la nécessité ou non d'une prise en charge orthophonique à l'issue d'un bilan.

Mais ces informations semblent encore assez insuffisantes pour que les orthophonistes puissent agir au mieux auprès de ces enfants. Le bilinguisme et l'éducation bilingue sont des phénomènes complexes, très dépendants du contexte qui les entoure. Il semble donc essentiel d'avoir quelques connaissances sur ces sujets, qui concernent bien plus de patients que les

élèves des écoles Diwan. Selon nous, les centres de formation en orthophonie devraient étudier l'hypothèse d'aborder ces sujets complexes lors de formation initiale.

La population française semble avoir parfois une certaine méfiance vis-à-vis du bilinguisme, qui s'explique par l'histoire linguistique de ce pays. On constate aujourd'hui une évolution des mentalités, un intérêt croissant pour le multilinguisme, et l'orthophonie a indéniablement un rôle à jouer dans ces avancées.

Nous avons donc pour volonté que ce travail puisse s'inscrire dans le cadre de nombreuses recherches permettant de comprendre le développement des enfants bilingues, quel que soit le contexte de ce bilinguisme. C'est par la compréhension de ces phénomènes que nous pourrons, nous orthophonistes, les aider et les accompagner au mieux avec leur multilinguisme quand ils rencontrent des difficultés scolaires.

Bibliographie

- Abalain, H. (1995). *Histoire de la langue bretonne*. Luçon: Editions Jean-Paul Gisserot.
- Alen-Garabato, C., & Cellier, M. (2009). L'enseignement des langues régionales en France aujourd'hui : Etat des lieux et perspectives. *Tréma*, pp. 1-4.
- Ancas, M., & Boscos, M. (2007). "Le bilinguisme du point de vue psychopédagogique : une étude de cas en Roumanie". *Tréma*, 28.
- Battaglia, M. (2012, 07 22). L'élève français, ce cancre en langues étrangères . *Le Monde*.
- Berguno, G., & M. Bowler, D. (2004). Communicative interactions, knowledge of a second language, and theory of mind in young children . *Journal of genetic psychology*, 293-309.
- Besse, A.-S., Marec-Breton, N., & Demont, E. (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance*, pp. 167-199.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development*. Cambridge: The press syndicate of the University of Cambridge.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism : The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism : Language and Cognition*, 3-11.
- Bonet, L. (2007). Les sections bilingues français-langue régionale et le cadre européen : nouvelles perspectives didactiques. *Tréma*, pp. 115-124.
- Braun, A., & Vergallo, E. (2010, Janvier). Influences de l'immersion linguistique sur la maîtrise du français. *Education et Formation*, pp. 155-163.
- Broudic, F. (1997). *L'interdiction du breton en 1902*. Spezet: Editions Coop Breizh.
- Broudic, F. (1999). *Histoire de la langue bretonne*. Rennes: Editions Ouest-France.
- Broudic, F. (2009). *Parler breton au XXIème siècle*. St Thonan: Emgleo Breizh.
- Cavalli, M., Duchêne, A., Elminger, D., Gajo, L., Marquillo Larruy, M., Matthey, M., . . . Serra, C. (2007). Le bilinguisme : représentations sociales, discours et contextes. Dans D. Moore, *Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques* (pp. 65-99). Paris: Didier.
- Comblain, A., & Rondal, J. A. (2001). *Apprendre les langues. Où, quand, comment?* Sprimont: Pierre Mardaga éditeur.
- Costa, J. (2009). Les langues régionales au coeur des travaux sur la variation langagière : cent ans de publications de l'INRP. *Tréma*, pp. 7-14.
- Dalgalian, G. (2000). *Enfances plurilingues*. Paris: L'Harmattan.
- Demont, E. (2001). Contribution de l'apprentissage précoce d'une deuxième langue au développement de la conscience linguistique et à l'apprentissage de la lecture. *Journal international de psychologie*, 36, pp. 274-285.

- Direction de l'information légale et administrative. (2014, 01 29). *Proposition de loi constitutionnelle autorisant la ratification de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. Récupéré sur Vie Publique: <http://www.vie-publique.fr/actualite/panorama/texte-discussion/proposition-loi-constitutionnelle-autorisant-ratification-charte-europeenne-langues-regionales-ou-minoritaires.html>
- Diwan Breizh. (2015). *Présentation de Diwan*. Récupéré sur Diwanbreizh.org: <http://www.diwanbreizh.org/sections.php4?op=listarticles&secid=4>
- Durkin, C. (2000). Dyslexia and bilingual children - Does recent research assist identification. *Dyslexia*, pp. 248-267.
- Fayol, M., & Jaffré, J.-P. (1999). L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. *Revue Française de Pédagogie*, 143-170.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century, A Global Perspective*. Malden (MA) Oxford Chichester: Wiley-Blackwell Pub.
- General Register Office for Scotland . (2005). *Scotland's Census 2001 Gaelic Report*. Edinburgh: National Statistics publication.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual : life and reality*. Harvard: Harvard University Press.
- Groux, D. (1996). *L'enseignement précoce des langues*. Lyon: Chronique Sociale.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris: Odile Jacob.
- Hamer, J., & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles: P. Mardaga.
- Institut Supérieur des Langues de la République française. (2013). Les entretiens de l'immersion. Apprendre dans nos langues, apprendre les langues. *Immersion, pédagogie et nouvelles technologies*. La Grande Motte.
- Jezequel, S. (2012). Le développement du langage écrit chez le collégien bilingue de 5ème. Tours.
- Kanta, T., & Rey, V. (2003). Relation entre la conscience phonologique et l'apprentissage d'une seconde langue. *TIPA*, 22, pp. 135-147.
- Kroh, A. (2000). *L'aventure du bilinguisme*. Paris: L'Harmattan.
- Laloi, A. (2012). Le trouble spécifique du langage oral chez l'enfant bilingue. *Thèse de doctorat*. Lyon.
- Le Pichon Vorstman, E., De Swart, H., Ceginkas, V., & Van der Bergh, H. (2009). Language learning experience in school context and metacognitive awareness of multilingual children. *International Journal of Multilingualism*, 258-280.
- Lecoq, K., Mousty, P., Kolinsky, R., Goetry, V., Morais, J., & Alegria, J. (2007). Evaluation de programmes d'immersion en Communauté française : une étude longitudinale comparative du développement de compétences linguistiques d'enfants francophones immergés en néerlandais. Article de synthèse. Bruxelles.
- Lüdi, G. (2000). Récupéré sur Site de la Conférence suisse des directeurs cantonaux et de l'instruction publique: https://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_8.html
- Lüdi, G., & Py, B. (2002). *Etre bilingue*. Berne: Peter Lang SA.

- Marec-Breton, N., Besse, A.-S., De La Hay, F., Bonneton-Botté, N., & Bonjour, E. (2009). *L'apprentissage de la langue écrite. Approche cognitive*. Rennes: Editions Presses Universitaires de Rennes.
- Martin-Rhee, M., & Bialystok, E. (2008). The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilingual children. *Bilingualism : Language and Cognition*, 81-93.
- Meisel, J. M. (2004). The bilingual child. Dans T. K. Bhatia, & W. C. Ritchie, *The Handbook of bilingualism* (pp. 91-113). Oxford: Blackwell Publishing.
- Ministère de la Culture et de la Communication . (2007). *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française*.
- Ministère de l'Education nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2014). *Repères et références statistiques*. Enseignement, Formation, Recherche.
- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2013). *Apprendre et enseigner les langues régionales dans l'Ecole de la République*.
- Moal, S. (2009). La langue bretonne dans l'enseignement en 2009, quelques éléments. *Tréma*, pp. 27-37.
- Office Public de la langue bretonne. (2014). *Les chiffres clés de la langue bretonne*. Récupéré sur Office public de la langue bretonne: <http://www.fr.opab-oplb.org/5-chiffres-cles.htm>
- Pallier, C., & Argenti, A.-M. (2003). Imagerie cérébrale du cerveau bilingue. Dans O. Etard, & N. Tzourio-Mazoyer, *Cerveau et langage* (pp. 12-26). Paris: Hermes science publ.
- Perazzi, J.-C. (1998). *Diwan, vingt ans d'enthousiasme, de doute et d'espoir*. Spézet: Coop Breizh.
- Perregaux, C. (1994). *L'enfant à deux voix : des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. P. Lang.
- Petit, J. (2000). *Le don des langues s'acquiert*. Béziers: Institut supérieur des langues de la République française.
- Petitto, L. A., Katerelos, M., Levy, B. G., Gauna, K., Tétreault, K., & Ferraro, V. (2001). Bilingual signed and spoken language acquisition from birth : implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *Journal of Child Language*, 28, pp. 453-496.
- Ratel, M. (2006). *L'Education bilingue précoce. Etudes des compétences à l'écrit chez l'enfant bilingue Français-Breton*. Nice.
- Rondal, J., Esperet, E., Gombert, J., Thibault, J., & Comblain, A. (1999). Développement du langage oral. Dans J. A. Rondal, & X. Seron, *Troubles du langage, bases théoriques, diagnostic et rééducation* (pp. 107-179). Sprimont: Pierre Mardaga.
- Sanson, C. (2010). Troubles du langage, particularités liées au situations de bilinguisme. *Enfances et Psy*, 45-55.
- Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2006). *Lecture et dyslexie*. Paris: Dunod.
- Trépos, P. (1996). *Grammaire bretonne*. Brest: Brud Nevez.
- UNESCO. (2003). *Education in a Multilingual World*. Paris: United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire à l'attention des parents

Questionnaire à l'attention des parents

Ce questionnaire doit me permettre de connaître les habitudes linguistiques de votre enfant dans son cadre de vie quotidien. Ce sont des informations capitales pour moi, car elles peuvent me permettre d'établir des relations entre les performances de votre enfant et ses habitudes linguistiques. Je vous suis reconnaissante de le remplir avec soin. Ces informations sont strictement confidentielles, et ne seront accessibles que par moi. Leur seule utilisation sera statistique et non nominative, en accord avec les règles d'anonymat en vigueur.

Nationalité du père :

Nationalité de la mère :

Profession du père :

Profession de la mère :

Langues du père :

	Notions	Compris	Parlé	Lu/écrit	Langue maternelle
Français					
Breton					
...					
...					
...					

Langues de la mère :

	Notions	Compris	Parlé	Lu/écrit	Langue maternelle
Français					
Breton					
...					
...					
...					

Quelle est la langue maternelle de votre enfant (c'est-à-dire la première langue à laquelle il ait été confronté ? Il est possible d'avoir plusieurs langues maternelles, par exemple dans le cadre d'un couple où les deux membres parlent une langue différente à leur enfant, précisez si cela est votre cas) :

.....

Votre enfant a-t'il été sensibilisé à une autre langue avant sa scolarisation (crèche, assistante maternelle,...) ? Si oui laquelle ?

.....

Qu'elle est (qu'elles sont) la langue (les langues) du foyer ?

.....

Avez-vous appris le breton au moment de la scolarisation de votre enfant à Diwan ? Si oui dans quel cadre ?

.....

Utilisation du breton par votre enfant :

	Jamais	Une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Une fois par jour	Plusieurs fois par jour
Avec son père					
Avec sa mère					
Avec ses frères/sœurs					
Avec ses grands-parents					
Avec ses amis					
Regarde la télévision en breton					
Lit des livres en breton					
Joue en breton					
Autre					

Pourquoi avez-vous choisi de scolariser votre enfant à Diwan ?

.....

.....

.....

.....

.....

Quels avantages trouvez-vous à la scolarisation à Diwan ?

.....

.....

.....

.....

.....

Quels en sont les inconvénients selon vous ?

.....

.....

.....

.....
.....

Pensez-vous que la scolarisation à Diwan peut avoir des répercussions (positives ou négatives) sur le niveau de langue française de votre enfant ?

.....
.....
.....
.....
.....

Votre enfant a-t'il déjà consulté un orthophoniste ? Si oui pourquoi, et pendant combien de temps ?

.....
.....
.....
.....

Fait le à

Signature

Merci de votre aide !

Résumé :

L'enseignement bilingue par immersion linguistique concerne beaucoup d'enfants en France, et plus particulièrement en Bretagne, où ils sont de plus en plus nombreux. Les écoles Diwan proposent une immersion totale en langue bretonne, et enseignent la lecture et l'orthographe dans cette langue en premier lieu, avant d'aborder l'écrit en français. Comment, dans ce cadre, les orthophonistes qui rencontrent ces enfants peuvent-ils les évaluer, et les prendre en charge de manière adaptée ? Quels décalages, quelles particularités doit-on attendre dans le développement du langage écrit en français chez ces enfants ? Il est important de trouver des réponses à ces questions, pour éviter de confondre un décalage à la norme qui peut être considéré comme inhérent à cette scolarisation, et qui se résorbera au cours de la scolarité, avec un véritable trouble des apprentissages, qui nécessite effectivement une prise en charge. Ce mémoire tente ainsi de proposer une description qualitative des erreurs commises par ces enfants, en comparaison à un public scolarisé en milieu classique. Pour ce faire, nous avons proposé à deux populations d'élèves de CE2 (l'une en école Diwan, l'autre en milieu classique) une série d'épreuves visant à recenser les erreurs en lecture et en orthographe en français. Nous avons ensuite tenté de les expliquer en les mettant en lien avec les particularités linguistiques de la langue bretonne.

Mots clés : bilinguisme, orthophonie, éducation bilingue, breton, lecture, orthographe.

Abstract :

More and more French children learn languages in bilingual classes, especially in Brittany. Diwan nurseries, primary and secondary schools offer students immediate immersion while learning Breton. In these schools, children learn to read and write in Breton before doing so in French. Evaluation and care by speech therapist in this context is an issue which needs to be answered. Indeed, a discrepancy in speech and spelling standards can either be due to this particular way of learning, either indicate a learning disorder. The former can correct itself with time, the latter needs evaluation and therapy. This paper describes both quantitative and qualitative discrepancies in French reading and spelling tests between 8 years old (third graders) Diwan-educated children and regular-educated controls. After a statistical analysis, the author related these differences to Breton language idiosyncrasies.

Key words : bilingualism, speech therapy, bilingual education, breton, reading, spelling.