

Université de Nantes
UFR de psychologie
Laboratoire « Éducation, Cognition, Développement » (EA 3259)

Thèse de doctorat

École Doctorale CEI : Cognition, Education, Interactions

Discipline : Psychologie

**LA VALORISATION DU BILINGUISME FRANCO-ARABE :
UN AVANTAGE POUR LA REUSSITE SCOLAIRE ?**

Présentée et soutenue publiquement par

Amal RACHIDI

Le 25 octobre 2011

Sous la direction de M^{me} Agnès FLORIN, Professeur
La co-direction de M^{me} Jacqueline FEUILLET, Professeur
Le co-encadrement de M^{me} Isabelle NOCUS, Maître de conférences

Membres du jury :

M^{me} Elisabeth DEMONT

Professeur, Université de Strasbourg

M^{me} Pascale PLANCHE

Professeur, Université de Brest

M. Bertrand TROADEC

Professeur, Université de Toulouse

*Je dédie cette thèse à ma première école de la vie.
A mes parents avec toute mon affection...*

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à exprimer ma reconnaissance à M^{me} Agnès Florin et M^{me} Jacqueline Feuillet de m'avoir témoigné leur confiance en acceptant de diriger cette thèse et orienté tout au long de ce travail.

Je remercie très chaleureusement Isabelle Nocus pour ses conseils et sa disponibilité. Merci de m'avoir guidé et encouragé dans la réalisation de ce travail.

Je tiens également à remercier les membres du jury M^{me} Elisabeth Demont, M^{me} Pascale Planche et M. Bertrand Troadec qui me font l'honneur de juger ce travail.

J'aimerais aussi adresser mes sincères remerciements à la Maison des Sciences de l'Homme dont l'hébergement et la générosité de l'accueil m'ont permis de mener ce travail à son terme dans de très bonnes conditions. Une grande pensée va aux résidents de la MSH qui m'ont permis d'élargir mes horizons et de découvrir la richesse de l'interdisciplinarité.

Je remercie les membres du laboratoire Labécd, les membres du CRINI et les doctorants pour leurs précieux conseils, suggestions et encouragements. Un grand merci à Anne Sophie pour son soutien et sa contribution.

Mes pensées se dirigent également vers les inspecteurs, les écoles et les enseignants qui ont accepté la réalisation de cette recherche malgré leurs contraintes professionnelles. En particulier, j'adresse un grand Merci aux enseignants ELCO qui m'ont ouvert les portes de leurs classes et m'ont généreusement apporté leur aide et participation.

J'adresse ma reconnaissance et remerciements aux étudiantes de Master 1 pour leur intérêt, enthousiasme et implication dans ce travail.

Je remercie les familles pour leur participation active et leur confiance. J'adresse également mes remerciements aux enfants sans qui ce travail n'aurait pu être possible et dont le regard sur le monde me stimule et m'inspire le métier de chercheur.

Je tiens à remercier les membres de ma famille de m'avoir, malgré la distance, accompagné en toute confiance dans ce travail. Je pense particulièrement et de manière affectueuse à mes parents qui m'ont permis de voler de mes propres ailes, à ma sœur Samia que j'admire pour sa force, et à mes frères Jaouad, Nabil et Yacine, pour qui je porte une affection indéfectible.

Une grande pensée à Malak pour la générosité de son amitié. Ta rencontre est un beau cadeau que cette thèse m'a offert.

Merci à mon amie de route, Rita, qui a toujours eu l'art et la manière de me soutenir et de m'accompagner inconditionnellement dans mes projets.

Je remercie mes amis et tous ceux qui ont directement ou indirectement participé à ce travail et qui n'ont pu être cités.

Enfin, je tiens à remercier celui qui m'a, contre vents et marées, patiemment attendu outre Atlantique. Merci à toi Khaldoun de m'avoir généreusement accompagné dans cette aventure.

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour objectif d'analyser les effets de la valorisation du bilinguisme franco-arabe sur les performances scolaires, les performances langagières et la perception de soi en langue arabe. Pour ce faire, 179 enfants scolarisés en classes de CP et de CE1 ont été évalués à l'aide de cinq indicateurs de la réussite scolaire: la conscience phonologique, la lecture, la compréhension en lecture pour la classe de CE1, la résolution de problèmes arithmétiques et l'évaluation des comportements et des compétences scolaires par les enseignants. D'autre part, des informations sur la perception de soi des enfants en langue arabe et sur les pratiques langagières familiales ont été recueillies à l'aide de deux questionnaires. Tandis que l'apprentissage de l'arabe à l'école a un effet positif sur les performances scolaires en classe de CE1, les résultats montrent que les pratiques langagières familiales qui favorisent la transmission de l'arabe ont un effet positif sur les performances langagières en arabe. Enfin, bien qu'ils aient de faibles performances langagières en arabe, les enfants bilingues franco-arabes dont la langue familiale est valorisée, par l'école et/ou la famille, ont des attitudes plus positives et un sentiment de compétence renforcé en arabe.

Mots clés : valorisation, bilinguisme, pratiques langagières, performances scolaires, perception de soi en langue.

ABSTRACT

This study examines the effects of French-Arabic bilingualism valorization on school performance, language performance and child's self-perception of the Arabic language. To achieve this purpose, 179 children enrolled in 1st and 2nd year of primary school were compared using 5 indicators of school success: phonological awareness, reading, reading comprehension for the 2nd year of primary school, resolution of arithmetical problems and evaluation of school behavior by teachers. Furthermore, data on children's perception of Arabic and their families' language practices were collected by two questionnaires. While learning Arabic at school has a positive effect on school performance in the 2nd year of primary school, results show that family's language practices that encourage Arabic transmission have a positive effect on Arabic language skills. Finally, despite their weakness in Arabic language skills, attitudes towards Arabic and self-perceived competence are significantly more positive for French-Arabic bilingual children whose language is valued by school and/or family.

Keywords: valorization, bilingualism, language practices, school performance, self-perception of language.

SOMMAIRE

Introduction Générale	11
Partie i : Cadre théorique général	16
Chapitre 1 : Le bilinguisme et ses effets sur les compétences non verbales	17
1. INTRODUCTION	17
2. PRÉCISIONS TERMINOLOGIQUES SUR LE BILINGUISME	17
2.1 Les premières définitions linguistiques du bilinguisme	18
2.2 Les définitions fonctionnelles du bilinguisme	19
2.3 Les différents types de bilinguisme	20
2.3.1 Le bilinguisme selon la compétence dans les deux langues	20
2.3.2 Le bilinguisme selon l'âge et le contexte d'acquisition des deux langues	21
2.3.3 Le bilinguisme selon la dimension socioculturelle	23
2.4 Le bilinguisme : un concept aux limites imprécises	24
3. LE DÉVELOPPEMENT LANGAGIER DES ENFANTS BILINGUES	25
3.1 Les étapes développementales similaires	26
3.2 Les différences développementales bilingues	26
3.3 Une spécificité des bilingues : le « parler bilingue »	28
4. LES EFFETS DU BILINGUISME SUR LES COMPÉTENCES NON VERBALES	29
4.1 Les débuts de la recherche	29
4.2 Nouveau tournant de la recherche sur le bilinguisme	29
4.3 Les effets du bilinguisme sur les processus cognitifs non verbaux	31
4.4 Liens entre bilinguisme et fonctions exécutives	31
4.5 Liens entre bilinguisme et mémoire de travail	32
4.6 Effets du bilinguisme sur la théorie de l'esprit	33
5. CONCLUSION	33
Chapitre 2 : Liens entre bilinguisme des migrants et la réussite scolaire	35
1. INTRODUCTION	35
2. LE BILINGUISME DES ENFANTS ISSUS DE L'IMMIGRATION ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE	35
2.1 Les études comparatives internationales	35
2.2 Les études comparatives en France	37
2.3 Effet de la maîtrise des deux langues sur la réussite scolaire des enfants issus de l'immigration	38
3. LES EFFETS DES DISPOSITIFS BILINGUES SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE	39
3.1 Les différents types de dispositifs bilingues	39
3.2 Les effets des dispositifs bilingues de valorisation de la langue d'origine sur la réussite scolaire	40
4. MODÈLES D'INTERPRÉTATION DES EFFETS DU BILINGUISME	42
4.1 Le modèle de Lambert (1974)	42
4.2 Le modèle de Cummins (1981 ; 1984)	44
4.3 Les dimensions socioculturelles et cognitives du continuum additif et soustractif (Hamers & Blanc, 1989)	45
4.4 Le modèle socio-cognitif de Hamers et Blanc (2000)	46
Chapitre 3: Caractéristiques générales du bilinguisme franco-arabe en France	49
1. CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DE LA LANGUE ARABE	49
1.1 Caractéristiques du système phonétique et orthographique arabe	49
1.2 Caractéristiques morphosyntaxiques de l'arabe	50

1.3	La situation de diglossie	51
1.4	Spécificités de la lecture en arabe	52
2.	QUELQUES CHIFFRES SUR LA POPULATION IMMIGRÉE MAGHRÉBINE EN FRANCE	53
3.	LES PRATIQUES LANGAGIÈRES DES FAMILLES MAGHRÉBINES FRANCO-ARABES.....	54
3.1	État des lieux des pratiques linguistiques en France	54
3.2	L'état de la transmission de l'arabe en France	55
3.3	La transmission de l'arabe selon la situation professionnelle	56
3.4	Les pratiques langagières selon le sexe	56
3.5	Les pratiques langagières selon la durée de séjour en France	57
3.6	Les pratiques langagières des enfants.....	57
4.	LES DISPOSITIFS ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET CULTURES D'ORIGINE (ELCO) DE L'ARABE	59

Partie ii : Présentation des études 62

Chapitre 1 : Présentation générale de la recherche 64

1.	PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE.....	63
2.	OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	65

Chapitre 2 : Effets de l'apprentissage de l'arabe à l'école sur les performances scolaires et langagières 67

1.	APPROCHE THÉORIQUE	68
1.1	Les effets du bilinguisme sur les capacités métalinguistiques	68
1.1.1	Effets du bilinguisme sur la conscience phonologique	69
1.2	Les effets du bilinguisme sur les prérequis de la lecture.....	72
1.3	Les effets du bilinguisme sur la lecture.....	73
1.3.1	Effets du bilinguisme sur la lecture selon les études internationales.....	73
1.3.2	Les effets du bilinguisme sur la lecture selon les études nationales.....	76
1.4	Le transfert des compétences d'une langue à l'autre.....	78
1.5	Synthèse des travaux	80
2.	PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES GÉNÉRALES	82
3.	MÉTHODE	86
3.1	Participants	86
3.1.1	Contrôle de l'efficacité générale.....	88
3.1.2	Contrôle du sexe.....	88
3.1.3	Contrôle des catégories socioprofessionnelles des parents	88
3.2	Matériel	89
3.2.1	Épreuves du langage oral.....	89
3.2.1.1	Épreuve de lexique en réception en français (issue de l'Évaluation du Langage Oral de Khomsi, 2001).....	90
3.2.1.2	Épreuve de lexique en production en français (issue de l'Évaluation du Langage Oral de Khomsi, 2001).....	90
3.2.1.3	Épreuve de lexique en production en arabe.....	90
3.2.2	Épreuves de lecture en français	91
3.2.2.1	Épreuve de lecture LUM (Lecture en Une Minute, Khomsi, 1999).....	92
3.2.2.2	Épreuve de lecture et de compréhension de phrases pour les enfants scolarisés en classe de CE1 (Lobrot, 1980).....	92
3.2.3	Épreuves évaluant la conscience phonologique Thapho (Test d'habiletés phonologiques, Ecalle, 2007) :	93
3.2.3.1	Epreuve de catégorisation syllabique et phonémique : ThaPho (Ecalles, 2007) ...	93
3.2.3.2	Epreuve de suppression syllabique et phonémique : ThaPho (Ecalles, 2007)	93

3.2.4	Épreuve de résolution de problèmes en arithmétique du Tedi-maths (Van Nieuwenhoven, Noël & Grégoire, 2001).....	94
3.2.5	Questionnaire adressé aux enseignants: questionnaire d'évaluation des compétences et des comportements scolaires des enfants (Florin, Guimard & Nocus, 2002).....	95
3.3	Procédure.....	96
4.	RÉSULTATS.....	97
4.1	Démarche statistique	97
4.2	Analyses préliminaires	97
4.3	Comparaisons de moyennes ANCOVA aux indicateurs des performances scolaires.....	101
4.3.1	Comparaisons de moyennes ANCOVA en conscience phonologique.....	101
4.3.1.1	<i>Comparaisons de moyennes ANCOVA en suppression phonologique</i>	101
4.3.1.2	<i>Comparaisons de moyennes ANCOVA en catégorisation phonologique</i>	102
4.3.2	Comparaisons de moyennes ANCOVA en lecture.....	103
4.3.2.1	<i>Comparaisons de moyennes ANCOVA en lecture de mots isolés</i>	103
4.3.2.2	<i>Comparaisons de moyennes ANCOVA en compréhension en lecture</i>	104
4.3.3	Comparaisons de moyennes ANCOVA en résolution de problèmes arithmétiques ...	104
4.3.4	Comparaisons de moyennes ANCOVA des performances scolaires entre les bilingues et les monolingues	106
4.4	Comparaisons de moyennes ANOVA en production orale en français ELO.....	108
4.5	Comparaisons de moyennes en production lexicale en arabe	109
5.	DISCUSSION/CONCLUSION.....	110
5.1	Effets de l'apprentissage de l'arabe sur les performances scolaires.....	111
5.2	Effet de l'apprentissage de l'arabe sur les performances langagières en arabe.....	112
5.3	Effet du bilinguisme franco-arabe sur les performances scolaires et langagières en français... ..	113
5.4	Hypothèses expliquant l'avantage bilingue en classe de CE1.....	114
5.5	Conclusion.....	116
Chapitre 3: Effets des pratiques langagières familiales sur les performances scolaires et langagières		117
1.	APPROCHE THÉORIQUE	118
1.1	Les pratiques langagières des familles bilingues.....	118
1.1.1	Les quatre types de pratiques langagières bilingues selon Piller (2001).....	118
1.1.2	Le mélange des langues.....	120
1.2	Les facteurs de maintien des langues minoritaires	121
1.2.1	Le modèle de Landry et Allard (1990)	121
1.2.2	Les facteurs de maintien des langues selon Conklin et Lourie (1983).....	122
1.2.3	Les facteurs intergénérationnels d'attrition de la langue.....	124
1.2.4	Les enjeux du bilinguisme sur la construction identitaire	125
1.3	Les effets des pratiques familiales bilingues sur la réussite scolaire.....	126
1.3.1	Les déterminants de la réussite scolaire	126
1.3.2	Les effets du maintien de la langue d'origine sur la réussite scolaire	127
2.	PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES GÉNÉRALES	129
2.1	Problématique.....	129
2.2	Objectifs et hypothèses générales.....	130
3.	MÉTHODE	131
3.1	Participants	131
3.1.1	Les parents.....	131
3.1.2	Les enfants.....	134
3.2	Matériel	135
3.2.1	<i>Questionnaire sur les pratiques langagières familiales</i>	135
3.2.1.1	<i>Langues utilisées par la famille dans différentes situations de communication.</i>	135
3.2.1.2	<i>La sensibilisation langagière aux deux langues</i>	137

3.2.1.3	<i>Evaluation par les parents des compétences langagières de l'enfant dans les deux langues</i>	138
3.2.2	Épreuves proposées aux enfants	139
3.2.3	Procédure	140
4.	RÉSULTATS	141
4.1	Démarche statistique	141
4.2	Exploration des pratiques langagières familiales	141
4.2.1	Exploration des langues entendues par l'enfant dans son environnement familial	141
4.2.2	Exploration des pratiques langagières familiales en fonction des situations	143
4.2.3	Exploration de la sensibilisation à l'arabe et au français par différents supports	144
4.2.4	Exploration de l'importance des langues et celle de la transmission de la langue arabe	146
4.2.5	Exploration du nombre d'arabophones autour de la famille	146
4.3	Liens entre les pratiques langagières familiales et les performances langagières en arabe et en français	147
4.3.1	Analyses préliminaires sur les performances langagières en arabe et en français	147
4.3.2	Liens entre les langues utilisées par les deux parents et les performances langagières en arabe et en français	149
4.3.3	Liens entre les langues utilisées par la mère et les performances en arabe et en français	150
4.3.4	Liens entre les langues utilisées par le père et les performances en arabe et en français	152
4.3.5	Liens entre les scores de sensibilisation aux deux langues et les compétences langagières	154
4.3.6	Analyses de régression expliquant le niveau atteint en arabe	156
4.3.7	Analyses de régression expliquant le niveau atteint en français	158
4.4	Liens entre les langues utilisées par les familles et les performances scolaires	159
4.4.1	Effet des langues parlées par les parents sur les performances scolaires de l'enfant	159
4.5	Liens entre les activités littéraciées dans les deux langues et les performances scolaires	161
4.5.1	Liens entre les activités littéraciées dans les deux langues et les performances scolaires	161
4.5.2	Exploration des activités littéraciées dans les deux langues selon l'inscription en cours ELCO	162
4.5.3	Liens entre les activités littéraciées dans les deux langues sur les performances scolaires selon l'inscription en cours ELCO	164
5.	DISCUSSION/CONCLUSION	165
5.1	Exploration des pratiques langagières familiales	165
5.2	Effets des langues utilisées par les familles sur les compétences langagières	166
5.2.1	Effets des langues utilisées par les familles sur les compétences langagières en arabe	166
5.2.2	Effets des langues utilisées par les familles sur les compétences langagières en français	167
5.2.3	Liens entre la sensibilisation aux deux langues et les performances langagières en arabe	167
5.2.4	Liens entre la sensibilisation aux deux langues et les performances langagières en français	168
5.3	Effets des pratiques langagières sur les performances scolaires	169
5.4	Limites de l'étude	170
5.5	Conclusion	171

Chapitre 4 : Effets de la valorisation du bilinguisme franco-arabe sur le concept de soi en langue arabe..... 173

1.	APPROCHE THÉORIQUE	174
1.1	Qu'est-ce que le concept de soi?	174

1.2	Le modèle de Shavelson, Hubner et Stanton (1976)	175
1.3	Effets des dispositifs bilingues sur l'estime de soi	177
1.4	Influence des facteurs affectifs dans l'apprentissage des langues	178
1.5	Le modèle socio-éducatif de Gardner (2001)	179
1.6	Effets des dispositifs bilingues sur les attitudes linguistiques	179
2.	PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES GÉNÉRALES	180
2.1	Problématique.....	180
2.2	Objectifs et hypothèses générales.....	181
3.	MÉTHODE	182
3.1	Participants	182
3.1.1	Les enfants.....	182
3.1.2	Les parents.....	183
3.2	Matériel	183
3.2.1	Questionnaire du concept de soi en langues	183
3.2.2	Questionnaire sur les pratiques langagières familiales.....	185
3.3	Procédure.....	186
4.	RÉSULTATS.....	186
4.1	Démarche statistique	186
4.2	Propriétés du questionnaire	187
4.2.1	Analyses descriptives du questionnaire.....	187
4.2.2	Analyses des propriétés de l'échelle.....	187
4.2.2.1	<i>Structure de l'échelle du concept de soi en arabe : analyses en composantes principales</i>	187
4.2.2.1	<i>Structure de l'échelle du concept de soi en français : analyses en composantes principales</i>	192
4.3	Effet de l'apprentissage de l'arabe à l'école sur le concept de soi en arabe.....	192
4.3.1	Analyses comparatives intergroupes des différents scores de l'échelle du concept de soi en arabe pour les deux niveaux scolaires.....	193
4.4	Liens entre le concept de soi et la valorisation de la langue arabe par les parents.....	195
4.4.1	Effet des langues utilisées par les deux parents sur les trois dimensions du concept de soi en arabe	195
4.4.2	Liens entre les scores de stimulation en arabe et les différentes dimensions du concept de soi	197
4.4.3	Liens entre les dimensions du concept de soi en arabe et le niveau en arabe.....	198
4.4.4	Liens entre le concept de soi en langue arabe et le contact avec le milieu arabophone	199
5.	DISCUSSION/CONCLUSION.....	200
5.1	Caractéristiques de l'adaptation du questionnaire du concept de soi en langue.....	200
5.2	Effet de l'apprentissage de l'arabe sur le concept de soi en langue arabe.....	201
5.3	Effet des pratiques langagières sur le concept soi en langue arabe	202
5.3.1	Effet des langues utilisées par les parents sur le concept soi en langue arabe.....	202
5.3.2	Effet de la sensibilisation à la langue arabe par différents supports sur le concept soi en langue arabe.....	203
5.3.3	Liens entre l'entourage arabophone et le concept de soi en arabe	203
5.4	Liens entre les performances en arabe et le concept de soi en langues	203
5.5	Limites de l'étude.....	204
5.6	Conclusion.....	205
Partie iii : Discussion Générale/ Conclusion		206
1.	INTRODUCTION	207
2.	LIENS ENTRE L'APPRENTISSAGE DE L'ARABE À L'ÉCOLE ET LES PERFORMANCES SCOLAIRES ET LANGAGIÈRES	209

3. LIENS ENTRE LES PRATIQUES LANGAGIÈRES FAMILIALES ET LES PERFORMANCES SCOLAIRES ET LANGAGIÈRES	211
4. LIENS ENTRE LA VALORISATION DE LA LANGUE FAMILIALE ET LA PERCEPTION DE SOI EN LANGUE	213
5. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS AUX TROIS ÉTUDES	215
6. LIMITES DE LA RECHERCHE.....	216
7. LES APPORTS NOUVEAUX DE CETTE RECHERCHE.....	217
8. PERSPECTIVES DE RECHERCHE	218
9. RECOMMANDATIONS	219

Références bibliographiques	222
--	------------

Index des figures.....	244
-------------------------------	------------

Index des tableaux	245
---------------------------------	------------

Annexes	248
----------------------	------------

INTRODUCTION GENERALE

Il est établi de nos jours que le bilinguisme n'est pas un fait d'exception mais plutôt une réalité qui touche près de la moitié de la population du globe terrestre (Grosjean, 2004) avec plus de 8000 langues qui sont pratiquées dans 200 pays (Moore, 2006). Ainsi, l'ampleur du phénomène justifie l'intérêt que peut susciter cette thématique de recherche.

Néanmoins, malgré la multiplicité des langues pratiquées en France¹ et la présence d'une population importante d'enfants dont la langue familiale est différente de celle de l'école², force est de constater que la question du bilinguisme n'a fait son apparition dans les débats publics qu'au début des années 1990, sous l'effet de l'introduction des langues vivantes étrangères à l'école primaire. De plus, les initiatives en faveur de l'ouverture des écoles bilingues favorisent les langues dites « prestigieuses », telles que l'anglais, au détriment de celles qui sont déjà parlées par les élèves (Feuillet, 2008 ; Hélot, 2004 ; 2007).

Alors que des actions préventives sont mises en place à l'école maternelle pour favoriser l'acquisition du langage oral et la réussite à l'école, les institutions scolaires ne s'interrogent pas suffisamment sur les effets de la connaissance d'une deuxième langue sur les compétences langagières, le développement conatif et la réussite scolaire des enfants issus de l'immigration (Perregaux, 1994 ; Hélot, 2004 ; 2007). Or, la prise en compte du contexte socioculturel et des langues parlées par ces enfants permettrait d'ouvrir des pistes d'interventions nouvelles qui pourraient agir positivement sur leur réussite scolaire.

Les travaux en psychologie sur les effets du bilinguisme sur le développement de l'enfant ont accompli des progrès importants au cours de ces quarante dernières années (Cummins, 2000). Globalement, alors qu'un nombre important d'études montre que le bilinguisme apporte des avantages sur différentes compétences verbales et non verbales, d'autres travaux indiquent que le bilinguisme entrave le développement cognitif et la réussite scolaire (Baker, 2006 ; Hamers, 2007 ; Lüdi, 2005). Selon Hamers, (2005; 2007), ces effets négatifs concernent globalement les enfants, issus de communautés autochtones ou immigrantes, qui sont scolarisés dans des programmes monolingues ne proposant pas

¹ Alors que le français est la seule langue officielle de la France, Cerquiglini (1999) répertorie 75 langues pratiquées en France comprenant les langues régionales, les langues de l'immigration et celles des pays d'Outremer. De plus, 26% des personnes interrogées dans un rapport de l'Insee sur l'histoire familiale (1999), déclarent se souvenir que leurs parents leur parlaient une autre langue vers l'âge de 5 ans (soit 11,5 millions de France métropolitaine).

² La proportion d'élèves de 15 ans nés à l'étranger ou dont les parents sont nés à l'étranger dépasse 10 % en France (OCDE, 2007).

d'enseignements en langue d'origine, dont la langue et la culture sont peu valorisées, dont le niveau de maîtrise de la langue d'origine est faible et dont les parents sont peu scolarisés.

Les variables socioculturelles qui caractérisent ce type de bilinguisme entraînent dans notre société, y compris dans le système scolaire et les pouvoirs politiques³, un amalgame entre bilinguisme et échec scolaire (Hélot, 2004 ; Akinci, 2006). Le « bilinguisme des migrants » est ainsi vu comme une source de problème qui empêche une bonne acquisition du français alors que dans d'autres circonstances (écoles internationales, dispositifs bilingues, etc.), il est considéré comme un atout à valoriser et à privilégier.

Néanmoins, de nombreux travaux, majoritairement menés dans des pays anglophones industrialisés tels que les Etats-Unis, le Canada, le Pays de Galles et l'Australie (Hélot, 2007), montrent que l'apprentissage de la langue d'origine, surtout dans le cadre de dispositifs bilingues, a des effets bénéfiques. Cet impact positif concerne la maîtrise des deux langues, le développement cognitif, la réussite scolaire et, pour quelques études, l'estime de soi (August, Calderon, Carlo, & Nuttal, 2006 ; Baker, 2006 ; Hamers, 2007 ; Hamers & Blanc, 2000, Lee et Suarez, 2009).

Alors qu'en France, « *la migration constitue un véritable laboratoire pour l'étude du bilinguisme* » (Lüdi et Py, 2003, p. 26) et qu'un nombre important d'enfants issus de l'immigration maghrébine sont confrontés à la situation de bilinguisme franco-arabe (Filhon, 2009), il existe encore peu de recherches en psychologie qui s'intéressent à l'influence du bilinguisme familial au sein de ces communautés de faible statut sociolinguistique. Plus particulièrement, la question de la relation entre la valorisation du bilinguisme de la langue familiale et la réussite scolaire est encore peu documentée.

Ce travail de recherche soulève un certain nombre de questions sur le bilinguisme franco-arabe que nous sommes en droit de nous poser en contexte français. Est-ce que l'apprentissage de la langue d'origine améliore les performances scolaires ? Dans quelle mesure les pratiques langagières familiales ont-elles une influence sur les performances scolaires et langagières dans les deux langues ? Quels sont les impacts de la valorisation de la langue familiale sur la perception soi de l'enfant dans cette langue ?

³ Il y a quelques années, cet amalgame a été réactivé par les propos d'un rapport parlementaire sur la prévention de la délinquance. Celui-ci établit des relations entre l'utilisation de la langue maternelle et le risque de délinquance. Ainsi, il déclare « il ne faut pas que le fait d'avoir des parents d'origine étrangère susceptibles d'utiliser la langue du pays à la maison puisse constituer dans la chaîne des causes, l'un des premiers facteurs potentiellement générateur de déviance » (Bénisti, 2005, p.22, cité par Zirroti, 2006)

Plus précisément, cette thèse a pour objectif d'analyser les effets de la valorisation du bilinguisme franco-arabe sur les performances scolaires, langagières et sur la perception de soi de l'enfant en langue arabe.

Pour ce faire, cette recherche dont le thème touche à la fois au développement bilingue, aux déterminants de la réussite scolaire et à la perception de soi à l'égard de la langue familiale, essaie de faire converger deux approches méthodologiques complémentaires. La première approche, s'appuie d'une part, sur des tests standardisés mesurant les compétences en lecture, en mathématiques, en conscience phonologique, compétences utilisées en tant qu'indicateurs de la réussite scolaire des enfants. D'autre part, le rapport des enfants bilingues à l'arabe est évalué à l'aide d'un questionnaire mettant en avant certaines dimensions conatives, à savoir le sentiment de compétence et de difficulté face à différentes tâches à l'écrit et à l'oral et les attitudes envers cette langue. La deuxième approche consiste à utiliser un questionnaire à l'attention des familles pour obtenir des informations sur leurs pratiques langagières.

Il nous a semblé important de réunir ces deux dimensions dans la mesure où l'environnement familial et l'environnement scolaire fournissent des conditions d'apprentissage et d'acquisition du langage certes différentes mais complémentaires. La source du développement langagier de l'enfant, qui se trouve dans l'entourage social et en premier lieu dans la famille, joue un rôle primordial avant toute scolarisation. Il importe donc d'observer si la langue familiale, premier instrument de socialisation de l'enfant, diffère de celle de l'école et de voir ce que cela entraîne comme répercussions sur les performances scolaires et langagières de l'enfant et sur certaines dimensions de son développement conatif.

Notre recherche présente un double intérêt. Le premier est théorique, car elle permet de combler le manque de travaux en psychologie sur ce sujet. En effet, comme nous l'avons noté, il existe peu de travaux en particulier France qui étudient le bilinguisme des familles migrantes tout en tenant compte du contexte social et éducatif. Le second intérêt est d'ordre pratique dans le sens où les données empiriques recueillies dans cette étude peuvent apporter un éclairage nouveau sur les effets de la valorisation d'un type de « bilinguisme de migrants » et orienter la mise en place de dispositifs auprès de ce public.

Le présent travail s'articule en trois grande parties: la première intitulée « Cadre théorique général », la deuxième « Présentation des études » et la troisième « Discussion/conclusion ».

La partie « **cadre théorique général** » se divise en trois chapitres :

Le premier chapitre a pour objectif de présenter les principales définitions et approches du bilinguisme, de décrire les caractéristiques du développement bilingue comparativement au développement monolingue et les caractéristiques du « parler bilingue », une spécificité du bilinguisme. Enfin, nous allons voir dans ce chapitre que des effets positifs du bilinguisme sont observés au niveau de certaines compétences non verbales.

Le deuxième chapitre aborde plus spécifiquement les effets du bilinguisme des migrants sur la réussite scolaire. Après une présentation de travaux portant sur la réussite scolaire des enfants issus de l'immigration, différentes méta-analyses sont présentées pour faire le point sur les effets des dispositifs bilingues sur la réussite scolaire. Enfin, ce chapitre expose quatre modèles d'interprétation des effets du bilinguisme.

Le troisième chapitre aborde plus spécifiquement le bilinguisme sur lequel se focalise cette étude et expose les principales caractéristiques du bilinguisme franco-arabe en France. Il a pour objectif de présenter les caractéristiques générales de la langue arabe, les résultats d'études antérieures sur les pratiques langagières des familles maghrébines franco-arabes en France et de décrire un dispositif de valorisation de la langue d'origine ELCO arabe (Enseignement de la Langue et de la Culture d'Origine).

La seconde partie de cette thèse « **Présentation des études** » propose de présenter trois études en respectant le plan suivant : approche théorique, problématique et hypothèses, description de la méthode utilisée (participants, matériel et procédure), résultats, discussion et conclusion. Elle se divise en quatre chapitres :

- **Le premier chapitre** de cette partie présente la problématique et les objectifs généraux de la recherche.

- **Le deuxième chapitre** présente la première étude. Celle-ci s'intéresse aux effets de l'apprentissage de l'arabe sur les performances scolaires et langagières d'enfants bilingues issus de familles immigrées maghrébines franco-arabes et qui sont en début de scolarisation à l'école primaire.

- **Le troisième chapitre** concerne la deuxième étude. Cette étude explore les pratiques langagières de familles bilingues maghrébines franco-arabes et étudie leurs effets sur les performances scolaires et langagières dans les deux langues.

- Enfin, **le quatrième chapitre** est consacré à la troisième étude. Celle-ci a pour objectif d'étudier les effets de la valorisation du bilinguisme franco-arabe par la famille et par l'école sur la perception de soi de l'enfant en langue arabe.

En guise de synthèse, la troisième partie de cette recherche est consacrée à la « **discussion générale et conclusion** ». Cette partie propose d'abord de mettre en commun les résultats des trois études et de les discuter. Ensuite, seront présentées les pistes de recherche et les recommandations qui découlent des résultats de notre recherche.

PARTIE I

CADRE THEORIQUE GENERAL

CHAPITRE 1 : LE BILINGUISME ET SES EFFETS SUR LES COMPETENCES NON VERBALES

1. Introduction

Ce chapitre propose, d'une part, de définir le champ du bilinguisme selon différentes dimensions, de décrire les caractéristiques du développement bilingue et les spécificités du « parler bilingue ». D'autre part, la deuxième partie de ce chapitre étudie les effets du bilinguisme sur les compétences non verbales, à savoir les fonctions exécutives et la théorie de l'esprit.

Suite au développement des théories de la pragmatique, de la sociolinguistique et de la psychologie, le regard porté sur le bilinguisme a connu une grande évolution. En psycholinguistique, la recherche sur les mécanismes cognitifs impliqués dans le traitement linguistique chez le bilingue a connu de grandes avancées (Bijeljac-Babic, 2000). De plus, actuellement, l'attention des chercheurs porte non seulement sur le bilinguisme comme un phénomène proprement linguistique mais aussi aux aspects sociopsychologiques, tels que les situations et les contextes dans lesquels il se manifeste. Enfin, le regard porté sur les langues parlées par les bilingues a évolué. Il se voit reconnaître aujourd'hui une autonomie qui en fait un acte particulier de création langagière compris et reconnu dans certaines situations.

2. Précisions terminologiques sur le bilinguisme

Le champ du bilinguisme est encore en émergence avec des flottements et des imprécisions terminologiques liés aux difficultés rencontrées au niveau conceptuel (Gadet & Varro, 2006). Même si la recherche a accompli de nombreux progrès au cours des dernières décennies, pour plusieurs auteurs ce concept reste « à géométrie variable » (Perregaux, 1994, p. 25), « à champs sémantique ouvert » (Baetens Beardsmore, 1982) et sans définition stable. De plus, les mouvements sociaux actuels font que le bi/multilinguisme est un sujet d'actualité qui est amené à être réévalué et à ébranler les conceptions traditionnelles de l'idéal supposé de monolinguisme (Gadet & Varro, 2006).

Dans la mesure où il est impossible d'énumérer l'ensemble des définitions décrivant le bilinguisme, cette présentation va se limiter aux définitions de base ainsi que celles dont l'approche théorique nous semble pertinente pour aborder la complexité du phénomène du bilinguisme.

2.1 Les premières définitions linguistiques du bilinguisme

Les premières définitions du bilinguisme se sont focalisées sur le degré de connaissance de chacune des deux langues et donc se sont heurtées à la difficulté d'établir un seuil à partir duquel les locuteurs peuvent être considérés comme bilingues. Elles vont d'une vision maximaliste où il faut avoir les compétences d'un locuteur natif dans les deux langues à une vision minimaliste où il suffit d'avoir quelques notions dans une deuxième langue (Hélot, 2004).

Dans la littérature, deux définitions forment les pôles extrêmes d'un continuum sur lequel d'autres propositions intermédiaires peuvent être proposées : celles de Bloomfield (1935, cité par Hamers & Blanc, 1983) et de MacNamara (1967, cité par Hamers & Blanc, 1983) :

- Bloomfield (1935, cité par Hamers & Blanc, 1983), considère le bilinguisme comme la possession d'une compétence de locuteur natif dans les deux langues. Dans cette définition, chacune des langues doit avoir le même statut pour le locuteur bilingue qui est celui de langue maternelle et donc témoigner d'une maîtrise de natifs dans les deux codes linguistiques. Il n'y aurait, pour ainsi dire, pas de différences de compétences entre les bilingues et les monolingues dans chacune des deux langues et le bilinguisme s'acquiert obligatoirement de façon spontanée.
- À l'autre extrême, Macnamara (1967, cité par Hamers & Blanc, 1983), considère qu'une personne bilingue possède, dans une langue autre que sa langue maternelle, une compétence minimale dans au moins une des quatre habiletés linguistiques suivantes : comprendre, parler, lire et écrire. Ces compétences minimales peuvent donc se limiter à celles des interactions communicatives simples entre deux personnes et l'individu peut devenir bilingue suite à un apprentissage de la langue.

Néanmoins, ces définitions sont souvent critiquées. Il leur est reproché de manquer de précision et d'opérationnalité car elles ne précisent pas la signification de la compétence native ou de la compétence minimale. Aussi, les critiques reprochent à Bloomfield (1935) de faire appel à l'un des mythes les plus répandus sur le bilinguisme, qui est celui de bilingue « parfait » ayant une maîtrise égale des deux langues. Or, pour Lüdi et Py (2003), le locuteur natif d'une langue standard parlée par une communauté homogène est une construction théorique sans existence réelle. De plus, la compétence du locuteur natif est difficile à rendre

opératoire car elle est elle-même variable à l'intérieur d'une population monolingue. Enfin, ces définitions n'ont trait qu'à une dimension qui est celle de la compétence dans les deux langues alors que le bilinguisme est un concept plutôt multidimensionnel.

2.2 Les définitions fonctionnelles du bilinguisme

La reconnaissance de la fonction sociale du langage ainsi que l'élargissement du champ de la linguistique à la pragmatique, à la sociolinguistique et à l'ethnographie de la communication (Fishman, 1971 ; Gumperz, 1966, cités par Perregaux, 1994), au cours des quarante dernières années, ont permis l'émergence de nouvelles définitions du bilinguisme.

Ces définitions s'intéressent davantage à l'aspect fonctionnel du bilinguisme, à savoir les fonctions remplies par les deux langues selon les situations et les interlocuteurs, qu'à l'aspect linguistique (Hélot, 2007; Stratilaki et Bono, 2006). Les contextes d'utilisation (où, quand et avec quel locuteur), les besoins de communication spécifiques des individus bi/plurilingues ainsi que les dimensions culturelles propres aux langues sont aujourd'hui, généralement, pris en compte dans les définitions.

Grosjean (1982, cité par Coste, Moore et Zarate, 2009, p. 16) propose, par exemple, de définir le bilinguisme sous l'angle de la communication du quotidien : « Est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues, dans la vie de tous les jours, et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) dans les deux langues ».

De plus, le Conseil de l'Europe (2005) met l'accent sur la situation de communication et entend par plurilinguisme une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Plus précisément, Coste, Moore et Zarate (2009, p.11) définissent le bi/plurilinguisme comme l'expression d'« une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, (...) disponible pour l'acteur social concerné ». En d'autres termes, ces définitions considèrent que chaque bilingue possède une compétence linguistique globale, unique et déséquilibrée, c'est-à-dire une compétence dans laquelle les niveaux de maîtrise dans les diverses langues et dans les différentes activités langagières de compréhension et d'expression ne peuvent être que très rarement identiques. Ce déséquilibre peut se situer à différents niveaux (Conseil de l'Europe, 2005) :

- au niveau de la maîtrise générale des langues (exemple : le bilinguisme dominant où il y a une meilleure maîtrise générale d'une langue par rapport à l'autre),

- au niveau du profil des capacités langagières. Par exemple: une personne qui a une excellente maîtrise orale de deux langues, mais qui possède une efficacité à l'écrit limitée pour l'une d'entre elles,
- enfin, au niveau du profil multiculturel (par exemple: une bonne connaissance de la culture d'une communauté dont on connaît mal la langue ou une faible connaissance de la culture d'une communauté dont on maîtrise pourtant bien la langue dominante).

En résumé, alors que les premières définitions caractérisent le bilinguisme selon le degré de maîtrise des deux langues, les définitions actuelles voient les bilingues (ou multilingues) comme des locuteurs ayant des compétences plus ou moins étendues dans deux (ou plusieurs) langues et cultures ayant des rôles et fonctions distincts et diversifiés.

Les parties suivantes se focaliseront sur les différents types de bilinguisme. Globalement, les catégorisations du bilinguisme qui seront présentées tiennent compte du degré de maîtrise de deux langues, de l'âge d'acquisition des deux langues (adulte, adolescence ou enfance) et des variables socioculturelles sous-tendues par le bilinguisme.

2.3 Les différents types de bilinguisme

Selon les dimensions adoptées, il existe une diversité de types de bilinguisme qui prennent souvent la forme de catégorisations dichotomiques avec des adjectifs accolés au terme bilinguisme⁴. En mettant l'accent sur un seul aspect du phénomène, ces catégorisations ont pour inconvénient d'inciter à penser de façon binaire alors que les situations de bilinguisme sont multidimensionnelles et se présentent plutôt en continuum.

2.3.1 Le bilinguisme selon la compétence dans les deux langues

Cette dimension souligne le caractère relatif du bilinguisme et met en rapport les compétences linguistiques dans les deux langues à divers niveaux : compréhension orale, compréhension écrite, compétence conversationnelle, expression orale ou écrite, etc. Trois types de bilinguisme peuvent être distingués selon cette dimension : bilinguisme équilibré/dominant et semilinguisme.

- Le bilinguisme équilibré/dominant

⁴ Dans le glossaire de la terminologie du bilinguisme de Mackey (1978, cité par Coste, Moore & Zarate, 1998) par exemple, dix-neuf types de bilinguisme énumérés : complémentaire, bilatéral, de transition, fonctionnel, horizontal, institutionnel, minimal, naturel, non réciproque, occasionnel, productif, progressif, réceptif, réciproque, régressif, résiduel, supplémentaire, unilatéral et vertical.

Le bilingue équilibré est défini comme possédant une compétence équivalente dans les deux langues alors que le bilingue dominant possède une compétence dans une langue qui est supérieure à celle de l'autre langue.

Comme ce qui a été noté plus haut, cette distinction relève d'un concept idéal qui ne reflète pas la réalité de la majorité des individus bilingues dont les compétences dans les deux langues varient en fonction des situations, de leurs interlocuteurs et de leurs objectifs (Fishman, 1971; cité par Baker, 2006). De plus, cette distinction pose des problèmes de mesure des compétences pour évaluer le caractère dominant ou équilibré du bilinguisme. Enfin, cette catégorisation présente des limites lorsqu'il s'agit d'un niveau de compétence certes équilibré mais faible dans les deux langues.

- Le semilinguisme

Skutnabb-Kangas (1981) et Cummins (1981) recourent à la notion de semilinguisme pour décrire les performances linguistiques d'enfants issus de l'immigration qui réussissent moins bien dans chacune des deux langues que des enfants monolingues appariés. Il est défini comme un « état de développement langagier dans lequel l'enfant n'atteindrait une habileté semblable à celle d'un monolingue dans aucune de ses deux langues et serait incapable de développer son potentiel linguistique dans les deux langues » (Hamers et Blanc, 1983, p. 97).

Cependant, ce concept est peu utilisé actuellement car il a été critiqué par un grand nombre de chercheurs. Romaine (1989), par exemple, considère qu'il renvoie à une lecture déficitaire de la compétence de certains bilingues qui se limite à comparer, de manière quantitative, l'étendue du vocabulaire par rapport aux monolingues sans laisser de place à la variabilité, ni aux phénomènes de création et de restructuration propres aux situations de contact.

2.3.2 Le bilinguisme selon l'âge et le contexte d'acquisition des deux langues

Cette distinction est fondée sur la question de l'âge auquel le jeune enfant est exposé aux deux langues; un facteur essentiel qui va déterminer son développement bilingue.

- Le bilinguisme d'enfance, d'adolescence et d'adulte

Hamers et Blanc (1983) font la distinction entre le bilinguisme d'enfance, le bilinguisme d'adolescence ou scolaire (entre 10 et 17 ans) et le bilinguisme d'adulte (après 17 ans).

Pour ces auteurs, alors que le bilinguisme d'enfance est souvent le produit de contextes bilingues, les deux derniers types de bilinguisme résultent davantage d'un apprentissage formel d'une langue seconde qui met généralement l'accent sur les structures linguistiques et néglige souvent les compétences de communication. Le bilinguisme d'enfance a lieu à une période où l'enfant n'a pas encore atteint une maturité dans les différentes composantes de son développement. Pour ce type de bilinguisme, une distinction supplémentaire est faite entre le bilinguisme précoce consécutif et le bilinguisme précoce simultané.

- Le bilinguisme précoce simultané (concomitant)/consécutif (séquentiel)

Le bilinguisme « simultané » est principalement observé dans les familles mixtes où les parents parlent chacun une langue avec leurs enfants. Les processus mis en œuvre pour apprendre les deux langues sont les mêmes et les deux systèmes linguistiques se développent simultanément, pendant la même période d'acquisition, de sorte que les langues, notées LA et LB, sont des langues maternelles du locuteur.

Il se développe dans un contexte d'apprentissage informel, souvent familial alors que le bilinguisme « successif » peut se développer aussi bien de manière informelle (comme le cas des enfants issus de l'immigration) que par l'intermédiaire d'une intervention pédagogique, telle que les programmes d'enseignement bilingue ou l'enseignement précoce des langues.

McLaughlin (1984, cité par Hamers et Blanc, 1983) définit l'apparition du bilinguisme « successif » précoce après l'âge de 3 ans, alors que Berthoud (1982, cité par Hamers et Blanc, 1983) et Petit (1998) considère que l'âge de 5 ans constitue une limite critique à partir de laquelle l'acquisition d'une deuxième langue peut être vue comme un phénomène différent. Dans ce cas de figure, la première langue va représenter une base de découverte et de référence pour la deuxième langue (notée L2) : la première langue (notée L1) est la langue acquise en premier lieu et la deuxième langue (notée L2) est acquise une fois que l'enfant est compétent dans la L1.

2.3.3 Le bilinguisme selon la dimension socioculturelle

Étant donné que le bilinguisme implique non seulement l'individu bilingue mais aussi l'environnement et les circonstances qui entourent le bilinguisme, son maintien ou sa disparition (Hakuta, 1986, cité par Perregaux, 1994), il apparaît utile de distinguer les différents types de bilinguisme en fonction de la dimension individuelle, sociale et socioculturelle.

- Bilingualité/Bilinguisme

Le bilinguisme peut être vu en tant que phénomène individuel ou en tant que trait propre à un groupe ou à une société. Hamers et Blanc (1983) ont introduit le terme de « bilingualité » qui s'applique plus particulièrement au niveau individuel. Ils le définissent comme l'« état psychologique d'accessibilité à deux codes linguistiques et leurs corrélats langagiers; cet état varie sur un nombre de dimensions » (p. 446). Ils utilisent le terme « bilinguisme » dans un sens qui inclut plus ou moins implicitement l'idée de bilingualité et qui désigne de façon plus large « l'état d'une communauté qui se réfère à la présence simultanée de deux langues dans la communauté » (p. 448).

- Bilinguisme d'élite/bilinguisme de masse

Une autre distinction concerne le bilinguisme « d'élite » et de « de masse ». Le bilinguisme d'élite serait le privilège des classes moyennes et cultivées devenant bilingues par choix. Par opposition, le bilinguisme de masse relève davantage d'un bilinguisme subi par des groupes par nécessité adaptative (Harding et Riley, 1986, cités par Hélot, 2007).

Hélot (2004) note le caractère inégalitaire du bilinguisme dans le système scolaire qui considère le bilinguisme comme une source de problème pour certains enfants et valorise d'autres langues et types de bilinguisme à l'école. Elle distingue le « bilinguisme des migrants », un bilinguisme « ignoré » des enfants de migrants et perçu comme un handicap pour l'acquisition de la langue nationale et le « bilinguisme des élites » qui est considéré comme un atout à privilégier et dont le développement est valorisé à l'école.

- Bilinguisme additif/bilinguisme soustractif

Cette distinction tient compte du statut des deux langues et de la valorisation de celles-ci dans l'environnement dans lequel se développe le bilinguisme. Si la valorisation des deux langues par l'entourage social est suffisante, l'enfant va profiter d'une sensibilisation aux deux langues et ainsi développer un « bilinguisme additif » dont il aura des bénéfices sur le

plan cognitif (Lambert, 1974). Dans le cas contraire, où l'une des deux langues ne sera pas valorisée à cause du statut socioculturel, l'enfant va développer un « bilinguisme soustractif ». (cf. chapitre 2, p. 33-34).

- Bilinguisme selon la culture

Selon Petit (2001), « être bilingue ne signifie pas seulement maîtriser deux langues au lieu d'une seule, c'est aussi accéder à deux cultures différentes » (p. 53). Vinay (1969, cité par Lüdi et Py, 2003), considère pour sa part que le bilinguisme est l'aspect immédiatement apparent d'une dualité dont le biculturalisme est la réalité sous-jacente. Le bilinguisme correspondrait à deux manières de construire et d'interpréter la réalité par le langage et la communication, d'où l'importance de l'apprentissage des normes de comportements et des modèles de réalité dans les deux langues (Lüdi et Py, 2003).

De plus, le bilinguisme est empreint d'une charge identitaire importante pour certains locuteurs. Il leur permet de marquer leur appartenance à un groupe bien spécifique, d'où l'existence de bilingues biculturels, monoculturels ou bilingues ayant une identité ambiguë ou anonyme (Marti, 2006).

2.4 Le bilinguisme : un concept aux limites imprécises

Le terme de bilinguisme décrit des situations linguistiques hétérogènes qui recouvrent d'autres concepts qui lui sont proches. En effet, il peut être utilisé indifféremment pour décrire des situations de plurilinguisme ou de multilinguisme⁵, des situations de contact des langues (concept qui appartient à une approche linguistique qui s'intéresse plus aux langues en présence qu'aux locuteurs bilingues eux-mêmes) ou la situation de diglossie⁶ (situation où deux langues apparentées sont utilisées dans deux registres différents mais complémentaires).

De plus, il existe différentes appellations des langues parlées en situation bilingue qui décrivent des concepts voisins : langue maternelle, langue première, langue seconde et langue étrangère. Ces concepts sont étroitement liés et la différence de sens dépend parfois du contexte.

⁵ Truchot (1994) réserve la notion de « plurilinguisme » à la coexistence d'une pluralité de langues dans un espace géographique ou politique donné et le « multilinguisme » à la connaissance de plusieurs langues chez un même individu.

⁶ Ferguson (1959) définit la diglossie comme une situation où sont en usage deux langues apparentées génétiquement et structurellement, de statut social inégal et dont les distributions fonctionnelles sont complémentaires.

Ainsi, la « langue maternelle » est un concept polysémique qui a une connotation affective qui donne une signification instable et imprécise et un aspect arbitraire au terme sans sens pratique. De plus, elle n'est pas toujours la première langue du père ou de la mère. Les appellations « L1 » et « L2 » ont remplacé l'appellation de la langue maternelle pour apporter une certaine neutralité et précision. Cependant, ces appellations revêtent également une illusion d'exactitude car elles ne fournissent aucune indication sur la nature de la primauté et peuvent signifier indifféremment « la langue la mieux connue », « le parler usuel », « la première langue acquise », « la langue du foyer » et « la langue ethnique » (Mackey, 1997). Enfin, les termes « langue seconde » et « langue étrangère » ont été pendant longtemps interchangeables. Mais depuis les années 60, le terme langue seconde est plutôt réservé à la langue qui, bien que n'étant pas langue première, possède une ou plusieurs fonctions dans le milieu à titre de langue de culture, langue scolaire ou deuxième langue officielle.

Ainsi, l'ensemble des définitions présentées montre la complexité du phénomène du bilinguisme ainsi que la difficulté à l'appréhender. Il présente des difficultés à être défini de manière stable par rapport à d'autres concepts proches, tels que le plurilinguisme, le multilinguisme, la diglossie et le contact des langues. De même, des difficultés subsistent quant à la façon de déterminer le statut des langues parlées et les terminologies oscillent entre langues maternelles, langue première, langue seconde, langue étrangère et langue de socialisation.

Après cet exposé les différentes définitions du bilinguisme, il convient de nous intéresser aux spécificités du développement bilingue par rapport au développement monolingue et de porter notre attention sur une caractéristique commune à tous les locuteurs bilingues qui est le « parler bilingue ».

3. Le développement langagier des enfants bilingues

Le développement langagier bilingue présente des similarités et des différences par rapport au développement monolingue.

3.1 Les étapes développementales similaires

Dans l'ensemble, les travaux disponibles indiquent que les processus du développement bilingue simultané ne sont pas qualitativement différents de ceux des enfants monolingues (Rondal, 2001; Meisel, 2006). Le développement phonologique dans chacune des deux langues suit le même cours. Il en va de même pour ce qui est des composantes morpho-syntaxiques et discursives, ainsi que pour l'acquisition des régulations pragmatiques qui interviennent dans les échanges sociaux (Rondal, 2001). De plus, il existe autant de différences interindividuelles dans les rythmes d'acquisition des enfants bilingues que dans ceux des enfants monolingues. Même en cas de troubles spécifiques du langage, Paradis, Crago, Genesee et Rice (2003, cités par Genesee et Nicoladis, 2007) remarquent que les bilingues franco-anglais au Québec, présentent un *pattern* et un degré de troubles similaires à ceux des enfants monolingues dans chacune des deux langues et de même âge.

En outre, les enfants bilingues progressent au même rythme et montrent le même développement du vocabulaire que les enfants monolingues. Le vocabulaire réceptif est comparable car même si les enfants bilingues produisent moins de mots dans chaque langue, la somme totale de production des mots dans les deux langues est équivalente (Marti, 2006). Cependant, le stock lexical de l'enfant bilingue dans chacune des deux langues est souvent plus limité que celui d'un monolingue et dépend de l'intensité de l'usage des deux systèmes linguistiques dans le milieu familial (Bialystok, 2001).

3.2 Les différences développementales bilingues

Quelques différences subsistent au niveau du vocabulaire et certains aspects de la communication (Bialystok, 2001 ; Portocarrero, Burright & Donovan, 2007 ; Sandoval, Gollan, Ferreira & Salmon, 2010). Le rythme d'acquisition est plus lent chez les enfants bilingues mais rien ne laisse supposer qu'il se trouve en dehors du seuil établi pour le développement normal monolingue. Le même niveau de développement langagier de l'enfant bilingue dans l'une ou les deux langues est atteint un peu plus tardivement (quelques mois) par rapport à la moyenne des enfants monolingues. Ce léger retard s'explique par la double tâche d'apprentissage de l'enfant bilingue et la fréquence d'exposition aux deux langues.

Même s'ils se situent dans la moyenne des compétences du lexique en réception, les bilingues présentent un désavantage au niveau de la fluence verbale indépendamment de la langue évaluée (Portocarrero, Burright & Donovan, 2007 ; Sandoval, Gollan, Ferreira & Salmon, 2010). Plus particulièrement, ils ont une fluence verbale phonétique similaire (e.g., donner le maximum de mots en une minute qui commencent par la lettre A) et une fluence

sémantique inférieure (e.g., donner le maximum de noms d'animaux). L'interférence entre les langues, un vocabulaire moins abondant dans chacune d'elles ou un ralentissement de l'accès au lexique pourraient expliquer ce désavantage « sémantique ».

D'autres aspects de l'acquisition du langage suivent des trajectoires propres à l'enfant bilingue. Contrairement au développement lexical des enfants monolingues, les enfants bilingues ne suivent pas le « principe de l'exclusivité mutuelle » selon lequel les nouveaux mots appris correspondent à des nouveaux référents. De nombreux chercheurs (Quay, 1995; Nicoladis, 1998; Pettito, Katerelos, Levy, Gauna, Tétreault & Ferraro, 2001) rapportent que ces enfants apprennent à dire des termes équivalents dans les deux langues dès qu'ils commencent à parler, ce qui leur permet de développer une capacité précoce d'agir comme interprète ou de faire de la duplication lexicale (e.g : *je veux du jus d'orange, orange juice*). De plus, les chercheurs s'accordent actuellement pour dire qu'au cours du développement bilingue simultané, les enfants arrivent très tôt (dès le stade holophrase) à séparer les deux langues sans grands efforts ni besoin d'un support pédagogique particulier (De Houwer, 2005; Genesee, 2001; Meisel, 2001; 2006).

En outre, le mélange des langues est un phénomène courant qui fait partie du développement normal bilingue dont l'usage dépend de l'environnement extérieur et en particulier des alternances dans le discours parental (Köppe et Meisel, 1995; Pettito & al., 2001). Le mélange des codes peut être de nature lexicale (le mot est remplacé par son équivalent de traduction (e.g : *moi encore du milk*), phonologique ou morphémique. L'emprunt adapté est une autre forme fréquente de mélange linguistique. Dans un énoncé produit en une langue, l'enfant insère un mot du lexique d'une autre langue en lui faisant subir une adaptation grammaticale (e.g : *bébé ourson a runné chez sa maman*. Dans cet exemple, on peut constater que le verbe anglais « run » a été utilisé selon les règles de conjugaison du passé composé en français).

Enfin, les enfants bilingues acquièrent des compétences communicatives supplémentaires en lien avec l'usage des deux langues : ils savent à quel moment utiliser chacune des deux langues en fonction de l'interlocuteur et quand ils peuvent alterner les deux langues (Lanza, 2004).

3.3 Une spécificité des bilingues : le « parler bilingue »

Le « parler bilingue » ou le mélange des codes (*code-mixing*) intervient dans des interactions entre membres bilingues. C'est l'expression généralement employée par les linguistes pour désigner tout type d'interaction entre deux ou plusieurs codes linguistiques différents dans une situation de contact des langues. Il a longtemps été stigmatisé et envisagé comme un phénomène individuel et négatif qui résulte d'une méconnaissance et d'une incapacité à distinguer les langues à disposition du locuteur (Coste, Moore & Zarate, 2009; Gadet & Varro, 2006). Aujourd'hui, il est reconnu comme une pratique normale qui permet d'avoir des indices observables de l'acquisition des langues par les enfants et ainsi de voir les modifications du répertoire langagier et les articulations entre la langue première et la langue seconde. Il est aussi vu comme un signe à interpréter en situation, un processus complexe et sophistiqué dont les règles transmettent des informations linguistiques sociales (Heller, 1988; Grosjean, 1999 ; Myers Scotton, 1996, cités par Hélot, 2007). Et enfin, le « parler bilingue » est interprété comme une création originale signalant une identité bilingue, à partir d'un répertoire riche de variétés langagières.

Les processus de passage d'une langue à l'autre constatés dans le « parler bilingue » ont différentes causes et différentes fonctions. Les unes, de nature cognitive, relèvent de l'acquisition de la langue, les autres, comme les fonctions discursives et pragmatiques, présentent des aspects psycho-sociaux ainsi que des éléments psycho-affectifs. Les locuteurs plurilingues ne changent pas de langue sans raison dans la conversation et leur mélange linguistique peut jouer plusieurs rôles par exemple: résoudre une difficulté d'accès au lexique surtout lorsqu'il s'agit d'une langue qui n'est pas dominante (Coste, Moore et Zarate, 2009; Genesee, Nicoladis & Paradis, 1995; Lanvers, 2001), tirer parti du potentiel connotatif de certains mots et montrer un intérêt particulier, changer de thème de discussion, répondre à des variables contextuelles et marquer emblématiquement son appartenance à une communauté bilingue, mettre l'accent sur un élément et faire appel à un parent ou pour des raisons symboliques ou identitaires.

Après cet exposé général qui nous permet de mieux connaître les définitions du bilinguisme et son développement, la partie suivante propose de s'intéresser aux effets du bilinguisme sur le développement de l'enfant, en particulier sur les compétences non verbales.

4. Les effets du bilinguisme sur les compétences non verbales

4.1 Les débuts de la recherche

Le fait de posséder plusieurs langues a longtemps été considéré comme un handicap cognitif. Au début du XX^e siècle, les résultats des premières recherches psychométriques⁷ considèrent que le bilinguisme précoce présente un effet « nocif » du bilinguisme sur le développement cognitif qui se traduit par une confusion mentale ou anomie, un retard scolaire, un quotient intellectuel plus bas et des dérèglements sociaux chez les enfants bilingues (Hamers, 1991).

Néanmoins, les résultats de ces études sont en contradiction avec ceux notés par les premières biographies de l'époque menées par des parents linguistes ou psychologues, telles que celles de Ronjat (1913), Léopold (1939-1949) et Slobin (1978). Ces derniers arrivent à la conclusion que le développement simultané du bilinguisme n'occasionne globalement aucun retard sur le développement cognitif ou langagier (phonologie, syntaxe et morphologie) et peut même avantager certaines habiletés métalinguistiques, à savoir la prise de conscience de l'aspect arbitraire des signes, la distanciation entre le signifiant et le signifié et l'analyse phonémique (Perregaux, 1994).

4.2 Nouveau tournant de la recherche sur le bilinguisme

Les recherches sur les relations entre le bilinguisme et l'intelligence ont connu un nouveau tournant à partir des travaux de l'équipe canadienne de Lambert (Peal & Lambert, 1962, cités par Petit, 1998 ; 2001). Celle-ci a construit des tests plus variés pour évaluer les habiletés verbales et non verbales de 89 enfants bilingues français-anglais et 75 enfants monolingues âgés de 10 ans scolarisés dans une école élémentaire à Montréal. Les résultats montrent que les bilingues obtiennent de meilleurs résultats surtout aux subtests qui font appel à une manipulation mentale et une réorganisation des stimuli visuels. Peal et Lambert (1962) avancent que les enfants bilingues ont une flexibilité mentale supérieure et une faculté de raisonnement abstrait plus indépendante des mots, ce qui facilite leur construction des

⁷ Ces expériences employaient des tests d'intelligence jugés problématiques d'un point de vue psychométrique aujourd'hui. Ils mesuraient une infime partie de l'intelligence liée à la résolution des tâches dans un contexte culturel donné et en utilisant la langue dominante dans ce contexte. De plus, le contrôle de la composition sociale et la distinction des enfants bilingues et monolingues n'étaient pas vérifiés. Enfin, l'origine socio-économique ainsi que la compétence atteinte dans la deuxième langue n'étaient pas comparables, la notion de bilinguisme était mal ou pas définie (Titone, 1972, cité par Hamers et Blanc, 1983) et les tests statistiques utilisés ne contrôlaient pas les facteurs liés au hasard, ce qui pose un problème de généralisation des résultats (Baker, 2006).

concepts. Même s'il est reproché à cette étude le choix d'un groupe d'enfants bilingues à haut niveau de compétences linguistiques par rapport à celui des enfants monolingues, celle-ci a contribué au développement, sur le plan méthodologique, d'un nouveau champ d'études dont les travaux permettent d'appuyer ces résultats (Hakuta et Diaz, 1985).

Dans l'ensemble, les recherches actuelles montrent que, malgré un désavantage au niveau du vocabulaire (Ben-Zeev 1977, cité par Lüdi et Py, 2003 ; Bialystok, 2001, 2007 ; Portocarrero, Burright & Donovanick, 2007 ; Sandoval, Gollan, Ferreira & Salmon, 2010), les enfants bilingues bénéficient d'avantages sur différentes facultés verbales et non verbales, à savoir :

- une meilleure capacité métalinguistique, en particulier la conscience métasémantique et métaphonologique, favorisant l'acquisition de la littéracie⁸ et le succès scolaire (Baker & Petitto, 2008 ; Bialystok, 2005; Campbell et Sais, 1995 ; Eviatar & Ibrahim, 2000 ; Perregaux, 1994 ; 1995 ; Verhoeven, 2007),
- de compétences métacognitives plus développées (Vorstman, De Swart, Ceginskas & Van Den Bergh, 2009),
- d'un meilleur raisonnement symbolique et abstrait et d'une interprétation du monde plus flexible (Berguno et Bowler, 2004; McLeay, 2003),
- d'une plus pensée plus créative et divergente (Braun, 2007; Ricciardelli, 1992),
- d'une plus grande sensibilité communicative permettant de percevoir et de tenir compte des facteurs situationnels (Ben-Zeev, 1977, cité par Lüdi et Py, 2003) et d'une facilité aux tâches de la théorie de l'esprit (Bialystok et Senman, 2004 ; Goetz, 2003),
- de capacités de contrôle attentionnel plus développées (Bialystok, 1999 ; Bialystok et Martin, 2004; Bialystok et Shapero, 2005 ; Carlson et Meltzoff, 2008; Martin-Rhee et Bialystok, 2008 ; Planche, 2002)
- et d'une meilleure capacité de résolution de problèmes liée à une plus grande facilité à sélectionner l'information pertinente et à inhiber les informations interférentes (Bialystok, 1999 ; 2001 ; 2005).

De plus, la méta-analyse d'Adesope, Lavin, Thompson, & Ungerleider (2010) réalisée, à partir de 63 études impliquant 6022 participants, sur les effets du bilinguisme sur le

⁸ La littéracie est un mécanisme psychologique de traitement du langage qui se développe suite à l'usage décontextualisé du langage. Il s'agit d'une habileté cognitive qui fait appel au langage comme outil cognitif. Dans la très grande majorité des cas, elle se développe par le biais des apprentissages scolaires permettant à l'enfant d'apprendre la lecture et l'écriture (Hamers, 2005).

développement de l'enfant, note un effet de l'âge où les bilingues les plus jeunes ont des compétences métalinguistiques et métacognitives significativement supérieures à celles des bilingues plus tardifs.

4.3 Les effets du bilinguisme sur les processus cognitifs non verbaux

Le bilinguisme précoce ne se produit pas de façon isolée, mais il agit en combinaison avec d'autres aspects du développement (Bialystok, 2005 ; Marti, 2006). La possibilité que le bilinguisme puisse affecter les compétences cognitives non verbales (e.g. la flexibilité mentale, la mémoire de travail, la théorie de l'esprit, la créativité, etc.) repose sur le postulat que le savoir verbal et non verbal s'influencent mutuellement et convergent dans leur fonctionnement vers un mécanisme cognitif commun (Bialystok, 2005).

La partie suivante propose de faire le point sur les effets du bilinguisme sur les processus cognitifs non verbaux et spécifiquement sur les fonctions exécutives et la théorie de l'esprit. Il s'agit de vérifier si les effets du bilinguisme sont spécifiques au développement verbal ou bien s'ils sont liés à une habilité transversale qui peut être généralisée au registre non verbal.

4.4 Liens entre bilinguisme et fonctions exécutives

Les fonctions exécutives⁹ (FE) sont des fonctions dites de « contrôle » qui couvrent « un ensemble de processus cognitifs dont la fonction essentielle est de garantir l'adaptation du sujet aux situations nouvelles et/ou complexes » (Meulemans (2006, p. 2). Comme la production verbale chez le bilingue nécessite en permanence un système de contrôle exécutif pour focaliser l'attention sur la langue cible et permettre une alternance entre les langues, les travaux actuels postulent l'existence d'un avantage bilingue sur le contrôle exécutif (Kroll, Bobb et Wodniecka, 2006).

Les études récentes montrent clairement, auprès de jeunes enfants, l'existence d'avantages bilingues dans le développement du contrôle exécutif surtout pour les tâches présentant exclusivement un conflit entre des réponses compétitives (Bialystok, 1999 ;

⁹ Les concepts théoriques récents des fonctions exécutives sont équivoques. Certains auteurs suggèrent que les FE est un concept unitaire qui repose sur des processus communs (Engle, Kane & Tuholski, 1999) alors que d'autres chercheurs postulent qu'il existe différents types de fonctions exécutives (Baddeley, 1996). Les modèles de référence sont celui de la mémoire de travail de Baddeley (1986) et le système superviseur attentionnel proposé par Norman et Shallice (1986). Les fonctions exécutives qui sont les plus connues dans la littérature scientifique sont modélisées par Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, et Howerter (2000) et sont les suivantes : la flexibilité mentale (capacité de passer d'un type de traitement de l'information vers un autre), la mise à jour en mémoire de travail et l'inhibition des informations non pertinentes.

Bialystok et Martin, 2004; Bialystok et Shapero, 2005 ; Carlson et Meltzoff, 2008; Martin-Rhee et Bialystok, 2008). De plus, le bilinguisme est un facteur de protection contre le déclin des fonctions exécutives lié au vieillissement (Bialystok, Craik et Ryan, 2006; Bialystok, Craik et Luk, 2008). Les différences apparaissent chez les enfants (Martin, Rhee et Bialystok, 2008), les jeunes adultes (Bialystok, 2006) et les plus âgés (Bialystok, Craik, Klein et Viswanathan, 2004).

4.5 Liens entre bilinguisme et mémoire de travail

La mémoire de travail est définie comme le système mnésique responsable du traitement et du maintien temporaire des informations nécessaires à la résolution d'un problème. Lorsqu'elle est évaluée à l'aide d'un matériel non verbal, les résultats ne sont pas univoques (Bialystok, 2009). Bialystok, Craik et Luk (2008) montrent qu'il n'y a pas d'effet du bilinguisme au test de pointage de Petrides¹⁰ (Petrides et Milner, 1982) alors qu'à l'épreuve du Corsi blocks¹¹ de Milner (1971), qui demande le plus de contrôle de la mémoire de travail, la différence observée est en faveur du groupe des jeunes adultes bilingues dans la condition expérimentale.

Ainsi, les résultats des études citées font ressortir un avantage en faveur des bilingues pour des tâches faisant appel à certaines fonctions exécutives (comme l'inhibition, la flexibilité mentale et la mémoire de travail non verbale). Néanmoins, ces résultats sont à relativiser car les tâches généralement utilisées pour évaluer le contrôle exécutif dans ces études sont limitées par leur haut niveau de complexité qui empêche d'évaluer les fonctions exécutives de manière spécifique. Comme les auteurs le reconnaissent eux-mêmes, elles présentent des problèmes de pureté de la mesure et n'examinent pas complètement ce qu'elles sont censées réellement mesurer.

4.6 Effets du bilinguisme sur la théorie de l'esprit

Le concept de Théorie de l'Esprit fait référence à la capacité d'attribuer un état mental à soi-même ou à autrui pour expliquer et prédire des comportements (Premack & Woodruff, 1978). Au cours de leur développement, les enfants bilingues apprennent très tôt à changer de

¹⁰ Dans cette épreuve, un livret de 12 planches est présenté à l'enfant. Chaque planche est constituée de 12 stimuli visuels (lignes, cercles ou dessins abstraits) disposés différemment d'une planche à l'autre. La tâche de l'enfant est d'examiner chaque planche et de ne jamais pointer sur le même stimulus visuel. Le nombre de répétitions ou d'erreurs est pris en compte pour calculer le score.

¹¹ L'examineur touche avec le doigt une séquence de cubes, qui devient de plus en plus longue, et demande à l'enfant de la reproduire soit dans le même ordre, soit en ordre inverse.

langue en fonction de leurs interlocuteurs. Cette aptitude leur permettrait de comprendre précocement que les pensées d'autrui peuvent être différentes de leurs propres croyances.

L'avantage bilingue est montré dans plusieurs tâches de la théorie de l'esprit (Bialystok et Senman, 2004 ; Goetz, 2003) qui nécessitent d'ignorer activement l'information trompeuse perceptuelle et de cibler son attention sur l'identité réelle de l'objet. Ces avantages s'expliquent, selon Goetz (2003) et Perner, Stummer et Lang (1998), par un meilleur développement du fonctionnement exécutif (en particulier le contrôle inhibiteur), une prise de conscience précoce du caractère arbitraire du langage (un objet peut être représenté de deux manières sur le plan linguistique) et enfin, par le développement de la conscience sociolinguistique chez les enfants bilingues qui doivent sans cesse choisir leur langue en fonction de leur partenaire.

Dans l'ensemble, les travaux évaluant le lien entre bilinguisme et développement cognitif suggèrent que l'avantage bilingue peut s'étendre aux habiletés cognitives non verbales, surtout lorsque la maîtrise des deux langues est assurée (Lüdi, 2005). Cet avantage inclut, ainsi, diverses tâches qui demandent un contrôle de l'attention comme les tâches non verbales exécutives permettant de résoudre une gamme étendue de problèmes non verbaux. De plus, cet avantage peut toucher certaines tâches de la théorie de l'esprit qui nécessitent de comprendre la différence entre l'apparence et la réalité fonctionnelle d'un objet trompeur.

5. Conclusion

Ce chapitre avait un double objectif. D'une part, il s'agissait de présenter des généralités sur la notion de bilinguisme visant à mieux faire connaître ce concept au niveau épistémologique, à présenter de manière non exhaustive les définitions du bilinguisme et à connaître les points communs et les spécificités du développement bilingue. D'autre part, notre deuxième objectif consistait à exposer les effets du bilinguisme sur certaines compétences non verbales (les fonctions exécutives et la théorie de l'esprit).

À cet effet, plusieurs définitions ont été citées et ont permis de voir que ce concept est encore en construction, malgré les grands progrès de la recherche et les nombreuses disciplines qui s'y intéressent. Ces définitions tiennent compte de différents aspects qui entourent le bilinguisme, allant du degré de maîtrise de la langue à la fonction sociale et communicative des deux langues.

De plus, même si on ne relève pas de différence qualitative dans le développement langagier bilingue, lorsque les deux langues se développent de manière équilibrée et harmonieuse, celui-ci possède certaines spécificités qui lui sont propres, telles que la capacité précoce d'agir comme interprète, le désavantage au niveau du vocabulaire et le « parler bilingue ».

Enfin, cette présentation nous a aussi permis de mettre en évidence l'existence de liens entre le bilinguisme et certaines compétences non verbales (fonctions exécutives et théorie de l'esprit), surtout au niveau des tâches cognitives qui nécessitent un haut niveau de contrôle attentionnel. Ces travaux permettent de noter que les avantages du bilinguisme peuvent se situer à un niveau plus général, en relation avec des processus cognitifs non verbaux.

Le type de bilinguisme qui correspond au cadre de cette étude est le « bilinguisme des migrants » tel qu'il est décrit par Hélot (2004) par opposition au « bilinguisme des élites ». Ce bilinguisme concerne en général les minorités ethnolinguistiques dont le niveau socio-économique est défavorisé et où le contexte de développement est « soustractif » (Lambert, 1974). Dans ce contexte, l'enfant bilingue vit avec la langue du pays d'accueil qui est plus prestigieuse socialement et économiquement que la langue de la famille. Par conséquent, la langue du pays d'accueil va avoir tendance à s'imposer et à remplacer la langue d'origine qui va soit se restreindre au milieu familial, soit même disparaître totalement.

Aussi, la définition du bilinguisme ici retenue est celle du conseil de l'Europe (2005, p.11) précitée qui considère le bi/plurilinguisme comme l'expression d'« une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, (...) disponible pour l'acteur social concerné ». L'intérêt de cette définition est qu'elle reconnaît au bilinguisme un degré de maîtrise différent d'une langue à l'autre et le rôle des expériences d'apprentissage de l'enfant et des connaissances culturelles qui ne correspondent pas forcément à des compétences linguistiques (Hélot, 2004).

Le chapitre suivant s'intéresse en particulier aux effets du « bilinguisme des migrants » sur la réussite scolaire.

CHAPITRE 2 : LE BILINGUISME DES MIGRANTS ET LA REUSSITE SCOLAIRE

1. Introduction

Différentes raisons amènent les enfants à devenir bilingues. Parmi ces raisons on peut citer: le bilinguisme familial qui va immerger l'enfant dans deux langues et communautés linguistiques, les dispositifs bilingues d'immersion où l'enfant va apprendre deux ou plusieurs langues (les établissements internationaux ou les écoles bilingues) et l'immigration dans un autre pays où l'enfant va se retrouver avec une langue d'origine (ou langue parentale plus ou moins pratiquée par la famille) qui est différente du pays de résidence (Besse, Marec-Breton, Demont, 2010 ; Bialystok, 2005 ; Hamers, 2005).

Ce chapitre s'intéresse en particulier au bilinguisme des enfants immigrés (ou d'origine immigrée) et ses effets sur la réussite scolaire. La présence d'enfants de migrants en difficulté scolaire aux Etats-Unis, au Canada et en Europe, a incité les chercheurs à conduire de nombreuses études afin de disposer d'informations suffisantes sur leur développement langagier, cognitif et éducatif et d'avoir des données sur leurs performances scolaires (Perregaux, 1995).

La première partie de ce chapitre propose de faire le point sur les travaux qui interrogent la réussite scolaire des enfants issus de l'immigration comparativement aux enfants monolingues. Par la suite, sont présentés les effets du bilinguisme sur la réussite scolaire lorsque des dispositifs bilingues sont mis en place. Enfin, la dernière partie de ce chapitre expose quatre modèles d'interprétation des effets du bilinguisme.

2. La réussite scolaire des enfants issus de l'immigration

2.1 Les études comparatives internationales

Les études internationales telles que PISA¹² (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) et PIRLS¹³ (Progress in International Reading Literacy Study)

¹² PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) est une enquête internationale qui a pour objectif de mesurer les compétences des élèves de 15 ans issus des 30 pays de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques) et de 27 pays partenaires. Cette enquête concerne les domaines qui représentent les matières scolaires importantes, c'est-à-dire la lecture, la culture mathématique, et la culture scientifique. De plus, cette enquête s'intéresse à la manière dont les élèves perçoivent leurs capacités d'apprenants et sur leur attitude générale à l'égard de l'école (Rémond, 2006).

permettent de comparer les performances des enfants issus de l'immigration par rapport à leurs pairs monolingues dans différents pays à forte immigration.

Ces études montrent de manière unanime que ces enfants sont désavantagés au niveau de leurs performances scolaires (INSEE, 2005; OCDE, 2001; 2006; 2007; Mullis, Martin, Kennedy & Foy, 2007). À l'exception du Canada, de la Nouvelle-Zélande et de l'Australie (OCDE, 2001; 2007), les études PISA mettent en évidence, dans tous les pays de forte immigration, une différence très nette entre les élèves autochtones (dont l'un des deux parents au moins est né au pays de résidence) et les élèves allochtones (dont les deux parents ne sont pas natifs dans le pays de résidence) de première ou deuxième génération. Les élèves de 15 ans issus de l'immigration ont de moins bonnes performances en lecture et en mathématiques et cet écart se creuse lorsqu'il s'agit des enfants nés à l'étranger. De même, l'étude de PIRLS (Mullis, Martin, Kennedy & Foy, 2007) montre que les performances en lecture des élèves immigrants à la fin de leur quatrième année de l'école primaire sont moins bonnes que celles de leurs pairs.

Même lorsque des caractéristiques liées au milieu sont prises en compte, les différences de score restent significatives entre les élèves issus de l'immigration et les élèves autochtones en Allemagne, en Autriche, en Belgique, au Danemark, en France, au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suisse (OCDE, 2007). Cela laisse supposer que ces différences de performances ne sont pas entièrement liées aux facteurs économiques et socioculturels.

Enfin, l'écart de performances des enfants issus de l'immigration avec leurs pairs dépendrait aussi, selon ces études internationales, du pays de résidence. Ainsi, dans des situations similaires du point de vue migratoire, les résultats des élèves immigrants de même origine varient selon l'État (comme par exemple le Canada, la Nouvelle-Zélande et l'Australie où les différences de performances entre ces groupes d'élèves ne sont plus visibles).

Qu'en est-il des études comparatives réalisées en France ?

¹³ PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) est organisée par l'IEA (Association internationale pour l'évaluation des compétences scolaires) et a pour objectif d'évaluer les performances en lecture des élèves à la fin de leur quatrième année de scolarité obligatoire dans 45 pays ou provinces. Quatre compétences fondamentales sont visées : prélever des informations explicites, faire des inférences directes, des inférences indirectes et examiner le contenu, la langue et les éléments textuels (Rémond, 2006)

2.2 Les études comparatives en France

Jusqu'au milieu des années soixante-dix, les recherches en sociologie de l'éducation qui ont étudié la relation entre bilinguisme familial et réussite scolaire à partir de la situation des enfants étrangers ou d'origine immigrée en France, mettent en évidence la thèse de l'infériorité scolaire de ces enfants (Payet & Van Zanten, 1996). Cette thèse est contestée par les travaux qui vont suivre car elle ne tient pas compte de l'appartenance sociale des élèves. Actuellement, les études sur ce sujet notent des difficultés scolaires qui sont davantage liées à l'origine sociale et à la structure familiale (notamment la taille de la famille) et ne montrent pas de différence au niveau de leur réussite scolaire à milieu social égal (Caille et Rosenwald, 2006 ; Lorcerie, 1999 ; Payet & Van Zanten, 1996 ; Vallet et Caille, 1996 ; Gregory & Williams, 2000).

En prenant appui sur des enquêtes longitudinales de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective, l'étude de Vallet et Caille (1996) et celle de Caille et Rosenwald (2006) font la comparaison entre les carrières scolaires et les performances aux épreuves nationales à l'entrée en sixième des enfants étrangers ou issus de l'immigration avec celles des autres élèves. Les résultats montrent, dans leur ensemble, que les élèves étrangers ou issus de l'immigration présentent des carrières scolaires plus défavorables, particulièrement à l'école élémentaire, où ils redoublent souvent. Les écoliers dont les parents sont immigrés réussissent 9 items de moins sur 100 en français et 11 de moins en mathématiques à l'évaluation nationale de sixième (Caille & Rosenwald, 2006).

Lorsque l'analyse est conduite « à situation sociale et familiale identique », aucun effet significatif n'est mis en évidence à l'école primaire. Les enfants d'immigrés ont des chances comparables - voire sensiblement plus élevées - que les autres écoliers d'atteindre à l'heure ou en avance la sixième (Caille & Rosenwald, 2006). Indépendamment du sexe, les épreuves nationales¹⁴ d'évaluation à l'entrée en sixième ne font pas apparaître d'écart dans les performances en français et en mathématiques. Même si cela reste insuffisant pour combler l'important déficit d'acquis à l'entrée au CP, les enfants d'immigrés progressent davantage que les autres élèves au cours de leur scolarité élémentaire car à niveau initial comparable, ils progressent plus en français et en mathématiques et redoublent moins. En outre, Vallet et

¹⁴ Une série d'épreuves standardisées destinées à mesurer le degré de compétences dans cinq grands domaines : les connaissances générales, les compétences verbales et la familiarité avec l'écrit, les compétences logiques et la familiarité avec le nombre, les concepts liés au temps et à l'espace ainsi que les comportements et l'attention.

Caille (1996) précisent que lorsque la famille se mobilise dans la scolarité et l'orientation de l'enfant, ces derniers présentent des carrières scolaires supérieures.

2.3 Effet de la maîtrise des deux langues sur la réussite scolaire des enfants issus de l'immigration

Lorsque la réussite scolaire est interrogée selon les dimensions socio-économique et linguistique, les travaux montrent que la maîtrise de la langue familiale a un effet plus important sur la réussite scolaire que l'appartenance socio-économique. En effet, lorsque la variable de la maîtrise de la langue familiale est prise en considération, la réussite scolaire au sein des enfants issus de l'immigration est plutôt renforcée (Oades-Sese, Esquivel, Kaliski et Maniatis, 2010 ; Yeung, Marsh et Suliman, 2000).

L'étude longitudinale d'Oades-Sese et *al.* (2010) réalisée auprès de 90 enfants de la dernière année de maternelle à la première année du primaire montre que la réussite scolaire des enfants issus de l'immigration espagnole aux États-Unis de faible niveau socio-économique a une relation positive avec la maîtrise de l'espagnol. En effet, cette étude montre que les enfants qui présentent une meilleure réussite aux épreuves de lecture, de mathématiques et de vocabulaire en anglais sont ceux qui présentent des compétences cognitives élevées et un niveau élevé en anglais ou en espagnol à l'école maternelle. En revanche, les enfants qui ne présentent aucune maîtrise des deux langues à l'école primaire ont une moins bonne réussite scolaire et présentent un niveau en anglais faible deux ans après.

Aux États-Unis, Yeung, Marsh et Suliman (2000) analysent les résultats obtenus au cours d'un suivi longitudinal de quatre ans (allant de la 8^e année à la 12^e année) auprès d'un échantillon national de 1988 (NELS 88, National Education Longitudinal Study of 1988). Les résultats révèlent que la maîtrise de la langue d'origine des élèves issus de l'immigration a un effet positif fort sur les scores obtenus aux différentes épreuves en anglais, en mathématiques, en histoire en douzième année du collège.

Ainsi, les études sont unanimes pour considérer que les enfants d'immigrés constituent une population fortement exposée au risque d'échec scolaire. À ce sujet, le rapport de la Commission des Communautés Européenne (2008) recommande d'accorder davantage d'attention au handicap scolaire des élèves de migrants. Alors que les études internationales PISA montrent que cette exposition n'est pas exclusivement liée au contexte socioculturel dans lequel vivent ces enfants, certains travaux en sociologie de l'éducation montrent qu'« à situation sociale égale » les différences s'annulent. Néanmoins, les conclusions tirées de ces études internationales et nationales sont à relativiser car elles ne considèrent pas la complexité

du phénomène, c'est-à-dire l'hétérogénéité du groupe des enfants étrangers ou d'origine immigrée (les différences entre et au sein de chacune des minorités immigrées), le rôle des facteurs socio-politiques, l'impact des dispositifs pédagogiques mis en place et la structure du système éducatif, l'effet des enseignants et le pays de résidence (Commission des Communautés Européennes, 2008 ; OCDE, 2007 ; Vallet et Caille, 1996).

3. Les effets des dispositifs bilingues sur la réussite scolaire

Face aux difficultés scolaires rencontrées par ces enfants, il apparaît que la valorisation des deux langues dans des activités cognitives complexes, qu'elle soit produite par la scolarisation, par l'enseignement de la langue première en dehors du programme scolaire ou par une valorisation dans le milieu familial, a une influence positive sur les résultats scolaires et sur la maîtrise de la L2 (Hamers, 1992, Hamers, 2005 ; Hamers, 2007 ; Hamers et Blanc, 2000). Partant de ce constat, le point suivant propose de présenter les effets de l'apprentissage de la langue familiale par les dispositifs bilingues sur la réussite scolaire.

3.1 Les différents types de dispositifs bilingues

L'éducation bilingue est un terme générique qui inclut une multiplicité de dispositifs. À titre d'illustration, Makey (1970 ; cité par Baker, 2006) énumère 90 configurations d'éducation bilingue. Hamers & Blanc (2000) définissent l'éducation bilingue comme tout programme d'éducation qui implique l'usage planifié d'au moins deux langues comme langues d'enseignement pendant un certain temps et avec une certaine intensité.

Baker (2006) opère une distinction fonctionnelle de l'éducation bilingue proposée pour les langues minoritaires : l'éducation bilingue « **transitionnelle** » et l'éducation bilingue de « **maintien** » :

- l'éducation bilingue « **transitionnelle** » ou « **compensatoire** » propose de scolariser l'enfant dans sa langue familiale pendant une courte durée (généralement deux ou trois ans en début de scolarité) et de la remplacer progressivement par celle de l'école. L'objectif visé est d'apprendre la langue première (L1) pour mieux faire apprendre la langue seconde (L2) et permettre une meilleure assimilation dans l'éducation majoritaire (Hamers & Blanc, 2000).

- **L'éducation bilingue de « maintien »** a pour objectif de soutenir la langue première de l'enfant, de l'aider à renforcer son identité culturelle et d'affirmer les droits des minorités ethnolinguistiques en maintenant et en valorisant la langue et la culture minoritaire de l'enfant. Ce type de dispositif permet de développer un bilinguisme de type additif chez les

enfants qui sont issus d'une minorité ethnolinguistique (Hamers & Blanc, 2000). On retrouve, par exemple, l'éducation bilingue dans la langue d'héritage « *heritage language bilingual education* » qui s'adresse aux enfants issus de communautés immigrées et aux populations autochtones (Fishman, 2006). Elle a pour objectif d'utiliser une langue minoritaire comme médium d'instruction (par exemple : 50 % de cours de langue d'héritage comme l'hébreu, yiddish, chinois, arabe ou italien). En France, les mouvements associatifs ont permis la mise en place de dispositifs équivalents à ce type d'éducation bilingue en langues régionales comme le breton, l'alsacien, etc. (Hélot, 2007).

Une distinction supplémentaire au Canada différencie les « leçons d'héritage bilingue » qui offrent à peu près 2h30 de cours de langue d'héritage par semaine de « l'éducation bilingue dans la langue d'héritage » qui vient d'être citée. Ces « leçons d'héritage bilingue » ont pour équivalent en France les cours ELCO - enseignement des langues et de la culture d'origine - qui propose 3h de cours par semaine en langue d'origine (cf. chapitre 3 pour plus de précisions sur ce type d'enseignement).

Après ce bref aperçu sur les différents dispositifs bilingues, montrant la diversité des configurations auxquelles ils font référence, le point suivant s'intéresse aux effets de ces dispositifs sur la réussite scolaire.

3.2 Les effets des dispositifs bilingues de valorisation de la langue d'origine sur la réussite scolaire

Globalement, les évaluations des programmes bilingues ces 30 dernières années indiquent qu'ils sont bénéfiques pour l'enfant sur le plan de la maîtrise de la langue seconde, la langue première, et au niveau du développement cognitif en général (August, Calderon, Carlo, & Nuttal, 2006 ; Hamers 2007 ; Hamers, Blanc, 2000 ; Porcher et Groux, 2003).

Les premières méta-analyses qui font un état des lieux des effets du bilinguisme sur la réussite scolaire sont celles de Baker et De Kanter (1981, cités par Rolstad, Mahoney & Glass, 2005) et Willig (1985). Il est à noter que ces méta-analyses portent sur des études qui sont majoritairement conduites aux Etats-Unis auprès d'enfants bilingues issus de l'immigration hispanique. De ce fait, elles ne peuvent être représentatives des dispositifs mis en place de l'ensemble des pays à forte immigration.

La méta-analyse de Baker et De Kanter (1981, cités par Rolstad, Mahoney & Glass, 2005) conclue à la non efficacité de l'éducation bilingue transitionnelle par rapport aux enseignements en langue majoritaire et ne voient pas l'intérêt de ce type de programme. Ces résultats sont appuyés par la méta-analyse de Rosell et Baker (1996) qui tirent les mêmes

conclusions. Willig (1985), quant à elle, conduit une méta-analyse en sélectionnant 23 études réalisées aux Etats-Unis parmi celles qui sont citées par Baker et De Kanter (1981, cités par Rolstad, Mahoney & Glass, 2005). Les conclusions tirées de cette méta-analyse sont que l'éducation bilingue, qui a pour objectif de renforcer la langue minoritaire, a un effet positif (petit à modéré) sur les compétences en lecture, en mathématiques et la réussite en général en anglais. Greene (1998) va dans ce sens et conclut dans sa méta-analyse, à partir des 11 études sélectionnées, que l'apprentissage de la langue de la maison à l'école aide à la réussite en lecture en anglais, en mathématiques et en langue première comparativement à l'enseignement exclusif en anglais. Enfin, une méta-analyse plus récente de Rolstad, Mahoney et Glass (2005) appuie de manière claire les résultats obtenus par les autres méta-analyses et conclue que l'éducation bilingue, surtout lorsqu'il s'agit de l'éducation bilingue de maintien de la langue familiale, a un effet positif sur les performances en mathématiques et en lecture.

Dans l'ensemble, l'éducation bilingue, selon les méta-analyses et études citées, permet de renforcer la réussite scolaire surtout lorsqu'il s'agit d'une forme de dispositif bilingue où la langue de maison est adoptée de manière renforcée. Les dispositifs bilingues transitionnels qui ont pour objectif de remplacer progressivement la langue première par la langue seconde semblent être moins efficaces. Même s'il n'y a pas de consensus entre les différentes recherches qui ont évalué cette efficacité, aucune étude, pas même celles qui sont contre l'enseignement bilingue, n'a permis de conclure que l'utilisation de la langue première comme médium d'enseignement était moins efficace que les écoles traditionnelles (August, Calderon, Carlo, & Nuttal, 2006).

Pour Baker (2006), Lee et Suarez (2009) et Lesaux & Geva (2006), la réussite scolaire est améliorée car ces dispositifs renforcent le développement de la littéracie, en particulier les compétences à l'écrit, l'habileté de transfert entre les deux langues et les compétences métacognitives, cognitives et socioaffectives.

Néanmoins, Baker (2006) énumère les limites qui peuvent être reprochées aux recherches qui portent sur les effets des dispositifs bilingues. Parmi ces limites peuvent être cités : le choix de l'échantillon qui est rarement représentatif d'une population en particulier ; l'hétérogénéité des groupes bilingues avec une variété de langues, de classes socioéconomiques et d'âges ; le choix des épreuves ; le biais de la neutralité des chercheurs qui peuvent avoir des préférences idéologiques en faveur des dispositifs bilingues et enfin ce type d'études ne permet pas d'expliquer les processus impliqués dans l'amélioration des performances scolaires.

En outre, il est important de préciser que les relations entre les dispositifs bilingues et la réussite scolaire ne sont pas linéaires, elles relèvent plutôt de l'interaction d'un ensemble de facteurs sociolinguistiques et socioculturelles qui ne peuvent pas être isolés les uns des autres. Par conséquent, le facteur de la « langue » ne peut à lui tout seul expliquer les effets de ces dispositifs et leur réussite dépend d'autres facteurs, tels que les qualifications des enseignants, la motivation des parents et des enfants, la collaboration avec les enseignants, l'effet de la classe, la communauté linguistique, l'école elle-même, le type de programme bilingue et l'appui institutionnel des pouvoirs politiques. Dans cet ordre d'idée, Hamers (2007) précise que les dispositifs bilingues ne sont pas la « panacée universelle » et qu'il est essentiel d'avoir des objectifs clairement définis en fonction des attentes de la communauté, des compétences visées tout en répondant à des critères de qualité.

Après cette revue de travaux portant sur les effets des dispositifs bilingues sur la réussite scolaire, il convient de présenter quelques modèles permettant d'expliquer ces effets. La description de ces modèles est essentielle pour la compréhension des effets du « bilinguisme des migrants » car ils ont pour avantage de prendre en considération les dimensions sociales, cognitives et psycholinguistiques. Ils permettent de saisir l'importance de la valorisation des deux langues et donnent un éclairage sur les effets positifs des dispositifs bilingues de valorisation de la langue d'origine. Les modèles qui seront présentés sont : Le modèle de Lambert (1974), le modèle de Cummins (1981 ; 1984), les dimensions socioculturelles et cognitives du continuum additif et soustractif (Hamers & Blanc, 1989) et le modèle de socio-cognitif de Hamers et Blanc (2000).

4. Modèles d'interprétation des effets du bilinguisme

4.1 Le modèle de Lambert (1974)

Le modèle de Lambert (1974) est un modèle de référence qui est cité dans de très nombreux travaux de recherche sur le bilinguisme. C'est le premier modèle qui a fait le lien entre les conséquences cognitives d'une expérience bilingue précoce et le contexte socioculturel du développement langagier.

Lambert a étudié le développement du bilinguisme en se focalisant sur les aspects socio-psychologiques du comportement langagier, plus particulièrement, sur le rôle que jouent le statut relatif des deux langues, la perception de ce statut par l'individu et leurs conséquences sur le développement bilingue et cognitif de l'enfant. Selon le contexte dans

lequel le bilinguisme se développe, celui-ci peut prendre deux formes, l'une « additive » et l'autre « soustractive »,

Dans la forme « additive » du bilinguisme, le développement des deux langues et des deux cultures va apporter des éléments positifs et complémentaires au développement de l'enfant. Cette situation se retrouve lorsque la communauté et la famille attribuent des valeurs positives aux deux langues, qui vont permettre à l'enfant d'ajouter une deuxième langue à son répertoire sans que ce soit au détriment de ses connaissances dans sa première langue. L'enfant acquiert une plus grande capacité d'abstraction, une meilleure perception d'indices conceptuels et une plus grande utilisation de la pensée divergente ; en d'autres termes, l'additivité a trait au développement des capacités métalinguistiques et de la flexibilité cognitive. De plus, il en résulte des bénéfices au niveau non seulement linguistique, mais aussi culturel, social, économique et cognitif.

A l'opposé, la forme « soustractive » du bilinguisme se développe lorsque les deux langues sont concurrentes plutôt que complémentaires. Cette forme de bilinguisme se développe lorsqu'une communauté rejette ses propres valeurs socioculturelles et se limite à l'apprentissage d'une langue culturellement et économiquement plus prestigieuse. Dans ce cas, la langue la plus prestigieuse qui sera apportée à l'enfant aura tendance à remplacer la langue maternelle qui se détériorera. Elle touche ainsi l'enfant dont la langue première n'est pas valorisée par la société, comme c'est souvent le cas pour les enfants des minorités ethnolinguistiques qui, par le biais de la scolarisation, vont acquérir une langue seconde qui va remplacer la langue maternelle. Les situations de bilinguisme « soustractif » peuvent avoir des effets négatifs aux niveaux linguistique, affectif et cognitif, et peuvent mener à la perte de la langue maternelle et de l'identité culturelle (Hamers & Blanc, 1983).

Ainsi, ce modèle insiste sur le rôle des facteurs extérieurs, tels que le statut social des langues dans le développement du bilinguisme. Plus le statut social de la langue est valorisé, plus elle a des chances d'être transmise et d'être ajoutée au répertoire langagier de l'enfant et permettre le développement d'un bilinguisme additif. Néanmoins, les conséquences du statut de la langue peuvent être différentes sur le plan individuel. Le statut social de la langue est une notion relative qui dépend aussi bien du contexte politique, historique et social que de la perception de ces jugements de valeur qui peut être différente d'une personne à une autre (Hélot, 2004). Il est possible d'attribuer des valeurs positives à une langue même dévalorisée socialement, aussi bien en milieu familial qu'en milieu scolaire et cette valorisation pourra contribuer à créer des conditions plus favorables pour le développement du bilinguisme.

4.2 Le modèle de Cummins (1981 ; 1984)

Pour expliquer les difficultés scolaires des enfants de minorités ethnolinguistiques, Cummins (1981 ; 1984) fait la distinction entre le langage utilisé dans des situations contextualisées (e.g. langage oral utilisé à des fins de communication) pour des tâches cognitivement peu exigeantes et le langage utilisé de façon décontextualisée pour des tâches cognitivement exigeantes (e.g. utilisation du langage symbolique de l'écrit). Les mauvais résultats obtenus par l'enfant de minorités ethnolinguistiques pourraient résulter de l'usage limité de la L1 (et éventuellement l'usage de L2) à des tâches contextualisées qui ne demandent pas d'opérations cognitives complexes, alors que les activités scolaires exigent une utilisation décontextualisée du langage pour des tâches cognitives complexes.

Afin d'acquérir ces habiletés bilingues, l'enfant doit développer une compétence commune sous-jacente qui lui permettra d'acquérir non seulement sa compétence bilingue mais aussi de se développer cognitivement en utilisant ses deux langues. Cummins formule l'hypothèse de l'« interdépendance développementale » qui suggère que le développement d'une compétence en langue seconde est fonction de la compétence en langue maternelle au début de l'exposition à la langue seconde. En outre, il formule l'hypothèse des « seuils minimaux des compétences linguistiques » qui stipule qu'un seuil de compétence langagière doit être atteint, afin d'éviter le handicap cognitif lié au bilinguisme et qu'un deuxième seuil de compétence langagière doit être dépassé pour que le bilinguisme influence le fonctionnement cognitif de façon positive. Ainsi, seuls les individus atteignant un double seuil de compétence peuvent bénéficier des avantages cognitifs du bilinguisme et développer un bilinguisme additif. En revanche, les individus qui n'atteignent pas les seuils de compétence requis dans aucune des deux langues pourraient développer un bilinguisme soustractif et subir certains désavantages cognitifs.

Même si les modèles de Lambert (1974) et Cummins (1981 ; 1984) ont pour avantage de tenir compte du lien entre le développement cognitif et le contexte social et éducationnel dans lequel l'expérience bilingue précoce a lieu, des limites leur sont reprochées. D'une part, ils laissent de côté le rôle de l'entourage social et ne précisent pas le seuil de compétence à la base des conséquences positives du bilinguisme « additif ». D'autre part, ils mettent l'accent sur la corrélation existante entre les facteurs sociaux et leurs conséquences cognitives, mais ne renseignent pas sur les processus sociocognitifs sous-jacents à ces liens. C'est donc une

théorie qui reste limitée au niveau explicatif, surtout en ce qui concerne le développement cognitif dans le cas du bilinguisme simultané.

4.3 Les dimensions socioculturelles et cognitives du continuum additif et soustractif (Hamers & Blanc, 1989)

Hamers & Blanc (1989) établissent une distinction entre bilinguisme « additif » et « soustractif » qui repose sur un continuum résultant de l'interaction de deux dimensions : le fonctionnement cognitif et la valorisation plus ou moins faible des langues. Tandis que la première dimension repose sur la fonction cognitive du langage et plus précisément sur l'habileté d'analyse et de contrôle langagier, la deuxième dimension réfère au degré de valorisation des langues par la communauté et l'environnement social de l'enfant.

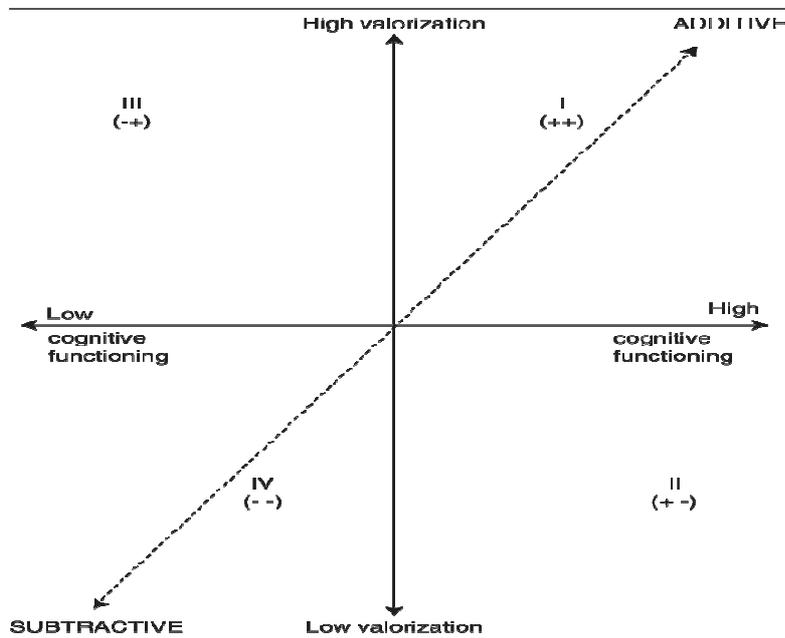


Figure 1 : Les dimensions socioculturelles et cognitives du continuum additif et soustractif (Hamers & Blanc, 1989)

Lorsque le bilinguisme se développe de manière additive et avec des activités autour de l'écrit, l'enfant intègre deux langues avec une valorisation qui est similaire et qui permet à la langue d'être appréhendée en tant qu'outil de communication et outil cognitif, ce qui va améliorer ses capacités d'abstraction.

Lorsque le bilinguisme se développe de manière soustractive, la langue 1 n'est pas valorisée au même titre que la L2. Il est difficile pour l'enfant d'apprendre à utiliser les deux langues de manière interchangeable et aussi de pratiquer la L1 dans des activités valorisées socialement. De plus, les connaissances de l'enfant dans sa L1 ne pourront pas être utilisées

lors de l'apprentissage de la L2 à l'école, ce qui va favoriser les représentations négatives de la L1 et pousser l'enfant à faire une association entre les tâches hautement abstraites et cognitives (e.g. apprentissage de l'écrit) et la L2 et empêcher le développement de la langue comme un outil cognitif. La tâche est plus difficile pour l'enfant dans la mesure où il doit acquérir une langue nouvelle sur le plan formel et découvrir de nouvelles fonctions linguistiques qui sont plus conceptuelles et faire abstraction de ses acquis communicationnels en L1.

De ce fait, les auteurs postulent que la valorisation sociale de langue minoritaire et les activités qui développent la littéracie sont le meilleur moyen d'atteindre une forme de bilinguisme additif des populations immigrées dans la mesure où cela renforce le maintien de la langue familiale et de ne pas limiter l'usage de la langue minoritaire aux échanges familiaux.

4.4 Le modèle socio-cognitif de Hamers et Blanc (2000)

En s'inspirant des théories sur le développement du langage en général, Hamers et Blanc (2000) élaborent un modèle socio-cognitif qui intègre aussi bien les aspects sociaux que les aspects cognitifs du développement langagier. Ce modèle (cf. figure 1) propose d'expliquer le développement des différents types de bilinguisme à partir de mécanismes socio-psychologiques liés l'expérience bilingue de l'enfant.

Ce modèle considère que les interactions interpersonnelles avec l'environnement social, inscrits dans des réseaux et des structures sociales, permettent à l'enfant d'intérioriser des représentations sur les deux langues (langues équivalentes ayant le même prestige social, qui peuvent être utilisées en tant qu'outil de communication ou de pensée, etc.), de se construire un modèle de comportement langagier et des valeurs socio-affectives en lien avec ces langues. C'est par les interactions de l'enfant avec son entourage que celui-ci va intérioriser des valeurs qui vont plus ou moins participer à la valorisation de la langue dans ses différentes formes et fonctions et influencer sa motivation vis-à-vis de l'apprentissage et la pratique de cette langue. Ces processus de valorisation et de motivation vont, à leur tour, permettre à l'enfant de développer une compétence communicativo-linguistique où il va manipuler certaines fonctions et aspects formels de la langue. Ensuite, celui-ci va développer une compétence conceptuelle-linguistique où il apprend à manier la langue en tant qu'outil cognitif et objet d'analyse et de contrôle cognitif. Enfin, ces formes d'acquisition de la langue

vont agir rétroactivement sur les processus de valorisation, de motivation et de développement des différentes compétences.

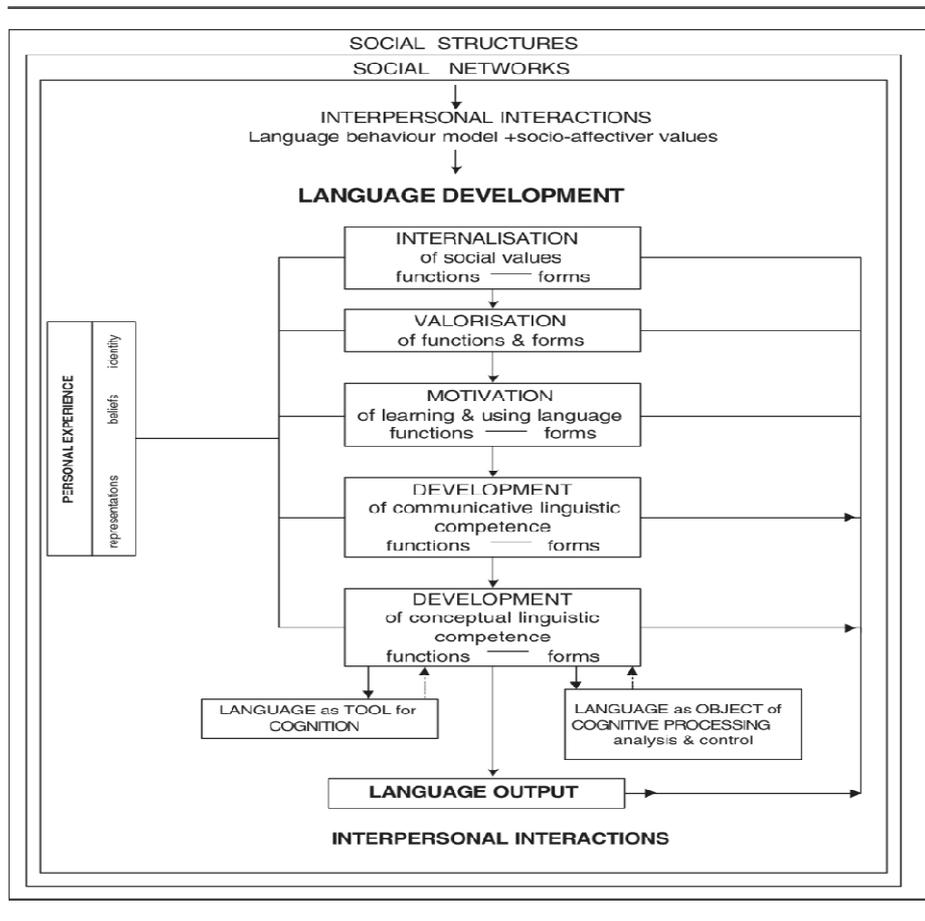


Figure 2 : Modèle socio-cognitif de Hamers et Blanc (2000)
Source : Hamers (2004, p. 84)

Ce modèle souligne l'importance du degré de valorisation de la langue et ses effets sur le développement des compétences communicative, cognitive et métalinguistique. Sur le plan individuel, ce modèle souligne l'importance des mécanismes de rétroaction impliqués dans le comportement langagier. La manipulation de certains aspects formels et fonctionnels de la langue pousse et motive l'enfant à apprendre et utiliser ces différents registres. Plus l'enfant est compétent dans une langue dans ses fonctions communicatives et cognitives, plus cela va renforcer socialement la valorisation et la motivation à l'apprentissage et la pratique de cette langue. Ainsi, il existerait une interdépendance entre les deux langues, tant sur le plan cognitif que sur le plan affectif dans le développement bilingue.

Néanmoins, ce modèle présente quelques limites. Les variables cognitives, socioculturelles et environnementales qui nécessitent le développement du bilinguisme

« additif » restent encore à identifier. On ne sait pas jusqu'à quel point le contexte socio-culturel est déterminant. Est-ce qu'il y a des stratégies individuelles ou des mécanismes socio-psychologiques qui peuvent modifier l'influence du contexte social (la perception de l'enfant) ? Le lien causal entre les racines socio-psychologiques du bilinguisme et leurs effets cognitifs reste inconnu.

En résumé, la présentation de ces modèles permet d'interpréter les effets du bilinguisme des migrants sur le développement langagier et la réussite scolaire à la lumière des variables socioculturelles et cognitives. Le bilinguisme de migrants, selon ces modèles, est qualifié de bilinguisme « soustractif ». En valorisant la langue minoritaire et en favorisant le développement de la littéracie, les enseignements bilingues permettent à l'enfant d'utiliser la langue d'origine dans ses différentes fonctions (registre communicativo-langagier et registre abstrait décontextualisé), d'atteindre le seuil minimal des compétences linguistiques en langue d'origine, de renforcer rétroactivement la motivation pour l'apprentissage et la pratique de la langue d'origine et de tendre vers le développement d'un bilinguisme « additif »

Ainsi, ce chapitre nous a permis de mieux connaître les répercussions du bilinguisme de migrants sur la réussite scolaire, les avantages liés à la mise en place des dispositifs bilingues proposant des enseignements en langue d'origine et de prendre connaissance de modèles qui permettent d'expliquer ces avantages tout en tenant compte des variables sociales, linguistiques et cognitives. Le chapitre suivant propose de présenter plus spécifiquement les caractéristiques du bilinguisme de migrants qui sera étudié dans le cadre de cette thèse : le bilinguisme franco-arabe en contexte français.

CHAPITRE 3: CARACTERISTIQUES GENERALES DU BILINGUISME FRANCO-ARABE EN FRANCE

Ce chapitre descriptif a pour objectif de présenter les caractéristiques principales du bilinguisme franco-arabe d'enfants issus de familles immigrées maghrébines franco-arabes en France. Il décrit les spécificités de la langue arabe, l'état de la transmission de l'arabe en France et le dispositif ELCO arabe, le seul dispositif de valorisation de la langue arabe à l'école primaire qui propose des cours d'arabe auprès de cette population.

1. Caractéristiques générales de la langue arabe

L'arabe, langue sémitique, est la langue officielle de 22 pays (250 millions d'habitants). Elle peut également être pratiquée dans plusieurs pays musulmans non arabes comme la Turquie ou l'Iran.

Il existe plusieurs variétés de langues arabes :

- **L'arabe classique ancien** qui est la langue du Coran, parlée au VII^e siècle.
- **L'arabe standard moderne** (ou **littéral** ou **classique**) qui est une forme un peu différenciée de l'arabe classique. Il s'agit de la variété retenue comme langue officielle dans tous les pays arabes mais elle n'est presque jamais utilisée dans les échanges quotidiens. Elle est pratiquée dans les situations officielles et formelles et elle est généralement réservée à l'écrit, par exemple : dans les écrits administratifs, la majorité des journaux télévisés, des débats politiques, des textes scientifiques, techniques et littéraires, etc.
- Et l'**arabe dialectal**, qui représente une multitude de parlers différents d'un pays à l'autre voire d'une région à l'autre (par exemple : l'arabe tunisien, algérien, marocain etc.). Parfois, les dialectes arabes varient tellement qu'il est difficile de les considérer comme une seule langue (Baccouche, 2003).

1.1 Caractéristiques du système phonétique et orthographique arabe

L'arabe est une langue alphabétique constituée de 29 lettres (cf. annexe 1, p. II) dont la lecture est orientée de droite à gauche et où les lettres majuscules n'existent pas. L'ordre des pages suit le sens inverse de celui des livres en français. La plupart des lettres de l'alphabet change de forme selon la position dans le mot (initiale, médiane, finale) et suivant les règles d'attachement de la lettre qui précède. Hormis six cas (ح و ز ر د ا ح), chaque lettre se

lie à celle qui la suit dans le mot. À l'origine, les signes de ponctuation n'existent pas en arabe mais les éditions modernes utilisent les mêmes signes qu'en français qui sont généralement écrits à l'envers. En outre, selon leur point d'articulation, les consonnes sont (cf. annexe 1, p.III) :

- labiales (exemple : « م » *m* occlusive sonore nasale),
- dentales (exemple : « ث » *t* spirante interdentale sourde comme *th* anglais dans *the*),
- palatales (exemple : « ك » *k* occlusive sourde),
- vélares (exemple : « ح » *ħ* fricative sourde rappelant le *ch* allemand de *suchen*),
- et laryngales (exemple : « ح » *ħ* souffle sourd émis dans la position de la voix chuchotée).

Notons que les différences qui existent entre le système phonétique de l'arabe et celui du français peuvent provoquer des interférences et des substitutions phonétiques lors de l'apprentissage du français par les arabophones. Selon Maume (1974), celles-ci proviendraient de l'absence en arabe de certains phonèmes, tels que [p], [v], ou de [y]. Par exemple : savon devient [sabûn] ([û] = [u] long).

Par ailleurs, l'arabe a deux séries de voyelles : trois voyelles brèves rendues par des signes complémentaires sur les lettres et trois voyelles longues rendues par les lettres (*alif, wâw et yâ'*). Au niveau orthographique, elle dispose de deux systèmes d'écriture, l'un vocalisé (ou voyellé), destiné surtout aux apprentis lecteurs, et l'autre non vocalisé constituant l'écriture standard. L'écriture vocalisée se caractérise par des voyelles qui sont représentées par des signes diacritiques ajoutés au squelette consonantique, alors que la forme non vocalisée présente seulement le squelette du mot composé de consonnes et de voyelles longues. Par exemple : le mot /**k-t-b**/ كتب renvoie à /*kataba*/ (كَتَبَ, il a écrit), /*kutiba*/ (كُتِبَ, il a été écrit) et /*kutubun*/ (كُتُبٌ, des livres).

1.2 Caractéristiques morphosyntaxiques de l'arabe

L'arabe se caractérise par sa richesse consonantique et sa pauvreté vocalique (Blachère & Gaudet-Demombynes, 2000). Les voyelles ne sont que des éléments de dérivation et le système morphologique présente une structure bidimensionnelle composée d'une racine (généralement composée de trois consonnes) et d'un schème. D'ailleurs, les mots sont traditionnellement classés dans le dictionnaire en fonction de la racine. A partir de la racine, l'arabe construit par dérivation l'ensemble de son vocabulaire. Généralement, les mots

qui ont une même racine présentent une parenté sémantique. L'arabe est une langue à flexions qui emploie pour la conjugaison du verbe et pour la déclinaison du nom des indices d'aspect, de mode, de temps, de personne, de genre, de nombre et de cas qui sont généralement des suffixes mais qui peuvent se présenter sous forme de préfixes pour exprimer l'aspect inaccompli du verbe (Blachère & Gaudefroy-Demombynes, 2000).

La conjugaison verbale en arabe est relativement pauvre comparée à celle des langues indo-européennes (Blachère & Gaudefroy-Demombynes, 2000). Le verbe arabe n'a en effet que deux paradigmes de base de conjugaison distinguant non pas le temps, mais l'aspect accompli ou inaccompli de l'action. L'expression « accompli » exprime que l'action est achevée alors que l'« inaccompli » décrit une action qui est entrain de se réaliser sans préciser si elle a eu lieu dans le passé, le présent ou l'avenir. Par exemple : [qara'tu] qui veut dire « j'ai lu » et [ʿaqra'u] qui peut traduire « je lis en ce moment », « je lis d'habitude » ou « je lirai ».

Il existe deux genres en arabe (le masculin et le féminin) ayant un article unique. Ils ont une valeur naturelle quand ils concernent des entités sexuées et une valeur conventionnelle dans les autres cas où les entités sont asexuées. Le masculin n'a pas de marque de genre alors que le féminin se marque par un ajout de suffixe. L'arabe possède le singulier qui renvoie à une entité unique, le duel qui renvoie à deux entités et le pluriel des noms. Généralement, le pronom personnel est isolé (correspond en français à moi, toi, lui, etc) ou affixe (il se joint à un verbe pour en marquer le complément direct).

L'ordre des éléments dans la phrase semble avoir relativement moins d'importance que dans d'autres langues (Baccouche, 2003). Il n'est ni libre ni absolument fixe L'ordre canonique des mots dans les phrases verbales est l'ordre Verbe-Sujet-Objet, mais il peut varier par le tour affectif de la phrase, par le désir de mettre un mot en relief ou par des considérations de rythme (Blachère & Gaudefroy-Demombynes, 2000). Il est à noter qu'il existe d'autres types de phrases simples en arabe, nommées phrases nominales, qui ne contiennent pas de verbe. Ce type de phrase est formé par le rapprochement de deux éléments (sujet+attribut) sans qu'ils soient liés par un verbe.

1.3 La situation de diglossie

L'une des principales caractéristiques de la langue arabe est la situation de diglossie. Celle-ci est définie par Ferguson (1959) comme une situation où sont en usage deux langues apparentées par leur origine et structure et dont les distributions fonctionnelles sont complémentaires. Dans les pays arabes, elle se présente sous forme de deux registres différents qui ne sont pas utilisés dans les mêmes circonstances: l'arabe dialectal, langue de la communication quotidienne, et l'arabe littéral (standard ou classique), langue formelle des enseignements scolaires.

Les deux registres se distinguent sur les plans sémantique, syntaxique, morphologique et surtout phonologique (Belajouza, 2011). L'arabe dialectal a un lexique plus riche en vocables étrangers, il emprunte de nombreux mots aux langues étrangères (notamment au français, au castillan, à l'anglais, etc.). Aussi, le système phonologique de l'arabe dialectal est largement altéré par rapport à celui de l'arabe standard, en particulier les voyelles, les marques flexionnelles, et la syntaxe est plus simplifiée par rapport à celle de l'arabe standard (Besse, 2007 ; Belajouza, 2011).

Malgré la similarité des mots en arabe standard moderne et en arabe dialectal du fait de leurs bases linguistiques communes, certains auteurs (Baccouche, 2003; Ibrahim, 2006; Saiegh-Haddad, 2004) vont jusqu'à considérer l'arabe dialectal et l'arabe standard comme deux langues différentes, l'arabe standard correspondant finalement à une langue étrangère et la maîtrise des deux registres s'apparentant de fait au bilinguisme.

1.4 Spécificités de la lecture en arabe

Comme nous l'avons déjà précisé, il existe deux systèmes d'écriture en arabe : l'un vocalisé destiné aux apprentis lecteurs et l'autre non vocalisé constituant l'écriture standard. La présence de la vocalisation crée des correspondances strictes entre graphèmes et phonèmes et procure ainsi une information phonologique et sémantique univoque qui, par une procédure d'assemblage séquentielle, facilite la lecture. Besse (2007) montre ainsi, auprès d'enfants scolarisés en 5^e année, que les lecteurs arabophones automatisent plus rapidement la procédure alphabétique que les lecteurs lusophones. Elle explique ce résultat par la transparence du système graphophonologique de l'arabe vocalisé par rapport à la complexité du système vocalique portugais. Néanmoins, dans la forme non vocalisée, seules les consonnes et les voyelles longues sont transcrites et le lecteur doit faire appel au contexte pour lire correctement le texte. Dans ce type d'écriture, le mot est phonologiquement et sémantiquement ambigu (Ammar, 2002 ; Belajouza, 2011).

L'apprentissage de la lecture en langue arabe passerait par la maîtrise de la procédure alphabétique, mais les modalités de recodage semblent différentes, en particulier au niveau du traitement de la racine consonantique (Belajouza, 2011). Selon Ammar (2003), les opérations de recodage graphophonologique se déroulent chez l'apprenti lecteur en deux phases : une phase où le traitement des consonnes s'automatise assez rapidement et une autre qui concerne le traitement des voyelles (signes diacritiques) qui serait plus lente et qui exigerait des ressources cognitives plus développées.

Au cours de l'identification des mots, le lecteur arabophone doit procéder à une analyse morphologique lui permettant d'accéder au lexique. Ainsi, une bonne aptitude à reconnaître le schème d'un mot est une aide précieuse pour savoir comment ce mot va se comporter morphologiquement et comment il devra être lu lorsque les lettres ne sont pas vocalisées (Kouloughli, 1994). Ce constat induit l'hypothèse d'une intervention plus précoce et plus importante des compétences morphologiques dans la lecture en arabe que les langues à écriture latine.

Les travaux de Besse (2007) mettent en évidence que les brésiliens sont plus précocement sensibles aux unités à la rime et à la syllabe que les tunisiens. Ce résultat laisse suggérer que l'analyse morphologique des mots joue un rôle plus important que la détection de la rime dans la mise en place des stratégies d'identification des mots en arabe. Néanmoins, Belajouza (2011) constate que la contribution de la rime dans l'apprentissage de la lecture en arabe est encore méconnue. Elle nécessite la mise en place d'autres recherches.

Par ailleurs, la situation de diglossie rend l'apprentissage scolaire de la langue arabe plus contraignant pour les apprentis lecteurs car l'enfant arabophone doit passer de l'oral à l'écrit et du registre dialectal au registre standard, un registre qui ne représente pas un prolongement de la langue parlée. Le lecteur débutant découvre, en même temps, la forme écrite du mot et le son qui lui correspond. Le changement de répertoire, du dialectal au standard, constituerait ainsi une source potentielle de difficultés pour l'apprentissage de la lecture, qui se traduiraient par des interférences phonologiques entre les deux registres au cours de la lecture (Ammar, 2002). Ammar montre qu'au début de l'apprentissage, le registre lexical réservé à l'arabe dialectal donne lieu à des interférences phonologiques au cours de l'activité de lecture. Toutefois, il semble que les acquis en arabe dialectal soient intégrés au processus d'apprentissage et que leur contribution n'est pas négligeable. Les similitudes vont aider les élèves à s'appuyer sur leurs connaissances implicites du fonctionnement de l'arabe dialectal pour opérer les analyses phonologiques et morphologiques nécessaires au décodage (Belajouza, 2011).

2. Quelques chiffres sur la population immigrée maghrébine en France

Selon l'INSEE (2011), la France compte 5,2 millions d'immigrés, soit 8,3 % de la population. Les immigrés natifs du Maghreb sont au nombre de 1,5 million. L'immigration des Marocains en France est un peu plus tardive que celle concernant les autres pays du Maghreb (50% des immigrés Marocains sont arrivés après 1977 alors que les Algériens et les Tunisiens sont arrivés au début des années soixante-dix). Au fil des années 60/80, les motifs économiques de l'immigration maghrébine se sont réduits au profit de motifs familiaux et scolaires.

Globalement, la situation des migrants nord-africains sur le marché du travail révèle que ces populations occupent plus souvent des emplois précaires (Borrel & Boëldieu, 2001). Ils sont aussi sévèrement touchés par des périodes de chômage et mettent plus souvent du temps à accéder à un nouvel emploi. Comparés à l'ensemble de la population active masculine, les hommes venus du Maghreb sont surreprésentés dans la catégorie « ouvriers » (Tunisiens à 54 %, Algériens à 59 % et Marocains à 62 %). Du côté des femmes, la majorité d'entre elles se retrouvent parmi les employées en tant que « personnels de service directs aux particuliers » à plus de 20 %.

Toutefois, il est d'usage, selon Bouziri (2002), de considérer la communauté maghrébine et sa descendance comme un groupe homogène ayant des pratiques culturelles et linguistiques identiques alors qu'elle représente différents groupes dont la culture d'origine, le parcours et le vécu engendrent de comportements dissemblables liés à l'âge, à la profession et à la situation familiale.

3. Les pratiques langagières des familles maghrébines franco-arabes

3.1 État des lieux des pratiques linguistiques en France

Une enquête Famille intitulée « Étude de l'histoire familiale », associée au recensement de 1999 (INSEE, 1999, cité par Héran, Filhon & Deprez, 2002) comporte un volet consacré aux pratiques linguistiques et à la transmission des langues auprès d'un échantillon de 380 000 personnes. Elle a permis d'établir, pour la première fois en France, un état des lieux des pratiques linguistiques des habitants et de saisir le devenir des langues issues de l'immigration.

Cette enquête observe que 26% des adultes interrogés vivant aujourd'hui en Métropole se souviennent que leurs parents leur parlaient une autre langue vers l'âge de 5 ans, ce qui

représente 11,5 millions de personnes. Dans la moitié des cas, il s'agit de langues régionales ou frontalières ; dans l'autre moitié des cas, elles sont liées à l'immigration et ont été transmises avant ou après l'installation en France. Pas moins de 6700 intitulés de langues et de parlers ont été déclarés, correspondant à près de 400 langues identifiées dans le répertoire mondial du *Summer Institute of Linguistics* (Grimes, 2000, cité par Héran, Filhon et Deprez, 2002).

De plus, seul un tiers des adultes qui ont reçu une langue de leurs parents autre que le français l'ont transmise à leurs enfants. La rupture est surtout fréquente pour les langues régionales et les langues étrangères qui reculent d'une génération à l'autre et sont remplacées par le français. À la différence des langues étrangères transmises de manière habituelle, la plupart des langues régionales ont été transmises seulement de façon occasionnelle, en accompagnement du français et plus souvent par un seul parent. Un adulte sur cinq déclare utiliser de temps en temps une langue autre que le français pour discuter avec des proches et une fois sur trois, il s'agit d'une langue étrangère non transmise par les parents (Clanché, 2002).

3.2 L'état de la transmission de l'arabe en France

Les langues arabes (tunisien, marocain, algérien) et berbères figurent parmi les langues de l'immigration les plus parlées en France. Ainsi, l'arabe représente l'héritage linguistique de 3 % des adultes vivant en France. Mais à mesure que le séjour se prolonge, les immigrés tendent à basculer vers l'usage du français en famille.

Filhon (2009) s'est intéressée aux familles dont l'un des deux parents au moins est né au Maroc, en Algérie ou en Tunisie, pour analyser l'importance de la transmission des langues des parents aux enfants, interroger l'évolution des comportements linguistiques en lien avec la trajectoire migratoire et l'insertion professionnelle de ces familles en France. Plus de 71% des adultes nés dans les 3 pays déclarent transmettre l'arabe à leurs enfants et la transmission se fait régulièrement voire quotidiennement. Cet apprentissage des langues est plus souvent cité par les mères que par les pères et les discours recueillis auprès des parents et des enfants permettent de saisir des pratiques linguistiques assez diverses. Cependant, au sein de la fratrie, la communication se fait quasi-exclusivement en français. La place de l'enfant dans la fratrie joue également un rôle important dans l'apprentissage de la langue familiale et du français. L'aîné, par exemple, est souvent celui qui utilise le plus longtemps la langue familiale, sert d'intermédiaire entre ses parents et certaines administrations et s'occupe du suivi scolaire des cadets (Lahire, 1995).

Les pratiques linguistiques familiales sont très majoritairement des pratiques de bilinguisme car elles sont très fortement associées au français. Ce résultat atteste à la fois « de la pénétration du français » dans les familles et du « maintien de la langue maternelle des parents » dans la sphère privée (Deprez, 1994). À partir d'une enquête menée en région parisienne dans les établissements scolaires auprès de jeunes âgés de 10 à 16 ans, Deprez (1994) montre que le modèle de communication le plus fréquent est « le parler bilingue » qui se décline selon deux modalités, à savoir en alternant les langues ou en les mêlant (cas le plus courant). De plus, Dabène et Billiez (1984) observent que le français et l'arabe ne servent pas au même usage. Les échanges formels liés au travail et à la vie quotidienne reviennent au français, alors que l'arabe est réservé au jeu, à la complicité et à l'évocation de la famille. De plus, des écarts sont assez visibles d'un pays à l'autre, les parents natifs du Maroc déclarent moins souvent que leurs semblables Algériens et Tunisiens transmettre exclusivement le français.

3.3 La transmission de l'arabe selon la situation professionnelle

La transmission de l'arabe varie selon la situation professionnelle des parents. Les parents exerçant des professions dites supérieures ou intermédiaires sont ceux qui déclarent le plus transmettre le français exclusivement ou en association avec leur langue natale. Selon Filhon (2009), les populations migrantes nord-africaines qui font partie de la classe dominante et des professions intermédiaires sont sous-représentées et peu visibles. Elles sont peu amenées, de par leur lieu de vie et leur milieu professionnel, à fréquenter d'autres personnes de la même origine et le français prend rapidement le pas sur leur langue natale, à l'extérieur comme à l'intérieur de la sphère familiale. En comparaison, les parents de milieux défavorisés et surtout les inactifs transmettent davantage l'arabe. Néanmoins, quelle que soit la position professionnelle des parents, les pratiques du bilinguisme dominant face au monolinguisme arabe, berbère ou français puisqu'ils sont en moyenne 60% à déclarer parler à leurs enfants leur langue natale et le français. Ce sont les parents figurant dans les catégories « employés et ouvriers » qui déclarent le plus souvent transmettre au moins l'arabe. Ils sont près de 20 % à transmettre cette langue contre moins de 7 % des cadres et des professions libérales.

3.4 Les pratiques langagières selon le sexe

La comparaison entre les hommes et les femmes révèle que globalement les femmes transmettent davantage leur langue natale. Elles sont en moyenne 20 % parmi les arabophones à transmettre exclusivement le français contre 25 % pour les hommes. Cela est interprété

comme le résultat d'un taux fort d'inactivité. Dès lors qu'elles occupent un emploi, les femmes sont moins nombreuses que les hommes à déclarer la non-pratique du français en famille. De plus, les langues utilisées entre les parents et les enfants sont souvent redéfinies progressivement par les relations tissées à l'école, au travail et à l'extérieur. Ainsi, le parcours personnel et professionnel des parents, la familiarisation avec la langue française et son usage auprès des enfants peuvent être très variables et évoluer plus ou moins rapidement.

3.5 Les pratiques langagières selon la durée de séjour en France

Les langues d'origine des parents subissent des modifications importantes qui sont souvent à mettre en corrélation avec la durée de leur séjour en France. Les parents des locuteurs évalués dans le cadre de « Étude de l'histoire familiale » (INSEE, 1999) intègrent à leur répertoire verbal un français fonctionnel qui leur sert plutôt d'outil de travail que de communication à proprement parler. Cependant, avec les années, ceux-ci recomposent leur propre langue d'origine et développent des pratiques langagières qui leur sont spécifiques. Cette recomposition est le fruit d'une adaptation à l'environnement linguistique local engendrée par divers contacts avec les langues présentes dans le quartier (français et autres dialectes maghrébins). Dès lors, la langue transmise par les parents n'est plus la langue d'origine à proprement parler, mais plus une sorte d'idiolecte qui varie d'une langue à l'autre, voire d'un parent à l'autre. Ce n'est pas la langue d'origine mais l'utilisation particulière qu'en fait chaque parent en fonction de son parcours migratoire, du milieu socioprofessionnel dans lequel il évolue ainsi que l'ensemble de ses réseaux de communication. Il a pour principal vecteur l'expérience individuelle, qui va de la forte implication (le sujet maîtrise de mieux en mieux la langue française) dans la société française à l'intégration partielle (le sujet communique rarement en français, souvent de façon fonctionnelle).

3.6 Les pratiques langagières des enfants

L'acquisition du français est renforcée par les interactions avec les frères, les sœurs et les pairs qui servent à l'enfant de modèle linguistique. Pour Bouziri (2002), la langue française constitue l'autre langue maternelle des enfants issus de l'immigration maghrébine. A part les enfants nouvellement arrivés, la plupart des enfants issus de l'immigration sont en contact avec la langue de leurs familles et la langue française dès leur plus jeune âge, ce qui permettrait à un bilinguisme simultané de se développer. La production discursive des enfants observée par Bouziri (2002) montre une alternance codique qui se caractérise par l'insertion de segments d'énoncés ou d'énoncés relevant de deux systèmes phonétiques différents. Cette

alternance suit une distribution fonctionnelle des codes dans laquelle la langue parlée par les parents est généralement assignée à l'usage informel (c'est-à-dire aux échanges intimes se déroulant dans le cadre familial), alors que le français, qui est plus fréquemment employé, répond à la fois aux caractères formel et informel des échanges familiaux et extra-familiaux.

Trois types de pratiques sont relevés par Bouziri (2002) auprès d'un échantillon de 120 sujets âgés de 6 à 16 ans habitant un quartier pluriethnique et pluriculturel, la Goutte d'Or, à Paris :

- **Les pratiques affectives** : le sujet parle essentiellement la langue d'origine dans le cadre familial. Cette pratique, qui consiste à insérer dans une conversation enfants/parents quelques énoncés de la langue d'origine, était surtout celles des enfants du groupe aisé du quartier.
- **Les pratiques adaptatives** : le sujet alterne la langue d'origine de ses parents et le français selon le contexte situationnel. Cette pratique, caractéristique du groupe moyennement aisé, se manifeste dans le cadre familial et extra-familial. Elle est inégalement répartie selon la situation et l'interlocuteur : dans le cadre familial, les jeunes utilisent autant la langue d'origine des parents que le français, alors que dans le cadre extra-familial, cette stratégie n'est en vigueur qu'avec les personnes partageant les mêmes origines géographiques et ethniques.
- **Les pratiques unilatérales** : le sujet comprend la langue d'origine des parents, mais s'exprime principalement en français. Cette pratique est rencontrée surtout chez les jeunes du groupe défavorisé ou chez les enfants de 3 à 9 ans qui, dès le début de leur scolarisation, réduisent la pratique de la langue d'origine des parents et accentuent l'usage du français.

À l'issue des enquêtes de Filhon (2009) et de l'« Étude de l'histoire familiale » (INSEE, 1999), nous pouvons noter les points suivants au sujet des pratiques langagières des familles bilingues maghrébines franco-arabes vivant en France :

- **La majorité des familles bilingues franco-arabes maghrébines (plus de 71%) déclarent transmettre l'arabe à leurs enfants. De plus, leurs pratiques langagières ne se limitent pas à l'arabe mais sont très fortement associées au français. Leurs pratiques langagières sont donc des pratiques plutôt de bilinguisme que de monolinguisme arabe ou français.**
- **Différents facteurs jouent un rôle sur la transmission de l'arabe et le type d'arabe transmis, tels que : le parcours migratoire, la durée du séjour en France,**

le milieu socioprofessionnel dans lequel les parents évoluent et l'ensemble des réseaux de communication. Ainsi, les parents de milieux défavorisés et les inactifs transmettent davantage l'arabe que les parents exerçant des professions dites supérieures ou intermédiaires qui préfèrent transmettre exclusivement le français.

- **La langue française constitue l'autre langue maternelle des enfants issus de l'immigration maghrébine et la communication au sein de la fratrie se fait quasi-exclusivement en français.**

En France, le seul dispositif qui permet de valoriser la langue d'origine des enfants issus de l'immigration maghrébine à l'école est celui de l'Enseignement de la Langue et de la Culture d'Origine arabe. L'ELCO arabe est représenté par trois pays : le Maroc, l'Algérie et la Tunisie. La partie qui suit décrit les spécificités de ce dispositif qui représente notre terrain d'étude.

4. Les dispositifs Enseignement des Langues et Cultures d'Origine (ELCO) de l'arabe

Jusqu'aux années 1970, les enfants issus de l'immigration étaient accueillis dans des classes habituelles, inadaptées à leur situation linguistique, dans les établissements publics. A partir de cette date, l'éducation nationale s'intéresse à la problématique des langues et cultures d'origine étrangère et met en place les classes CLIN (Classe d'Initiation) et CLAD (Classe d'Adaptation) proposant une mise à niveau en français afin de faciliter l'intégration dans une classe traditionnelle (Dabène, 1990).

Par la suite, les ELCO sont mis en place grâce à des accords bilatéraux entre la France et un certain nombre de pays de l'immigration (Portugal, Tunisie, Espagne, Maroc, Turquie, Algérie, Italie, la Croatie et la Serbie). Plus précisément, ce dispositif propose un enseignement hebdomadaire de trois heures des langues d'origine aux enfants issus de l'immigration des pays précités dans les écoles élémentaires et les collèges. Les cours sont dispensés par un enseignant détaché par le pays d'origine et sous la tutelle pédagogique de l'inspecteur d'académie et d'un inspecteur du pays d'origine. Il a pour objectif de permettre aux élèves étrangers de mieux s'insérer dans le système éducatif français, tout en maintenant des liens avec la langue et la culture du pays d'origine dans l'éventualité d'y retourner un jour. Le financement de ces cours est assuré par le pays d'origine alors que le CEFISEM

(centre d'information et de formation pour la scolarisation des enfants de migrants) organise l'accueil, l'information sur le système éducatif français et la formation des enseignants. En 2000, l'augmentation de l'arrivée de jeunes étrangers ayant une faible scolarisation antérieure conduit à réorienter les CEFISEM vers l'accompagnement scolaire des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires, ainsi que, des enfants du voyage (Forestier, 2002). Ils deviennent ensuite Centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants ainsi que les enfants du voyage (CASNAV) sous l'autorité des recteurs d'académie.

Les programmes des classes ELCO sont définis par chaque pays sur la base de principes divers. A titre d'exemple, le programme ELCO algérien (cf. annexe 2, p. IV) vise l'acquisition de quatre compétences : la compréhension orale, l'expression orale, la lecture, l'écriture et l'apprentissage de chants, poèmes et comptines. S'agissant du programme ELCO marocain (cf. annexe 2, p. VIII), celui-ci comporte trois objectifs distincts, à savoir des objectifs linguistiques (qui consistent à développer l'expression orale, la lecture et l'écriture), des objectifs culturels (où l'enfant doit apprendre à se situer et expliquer les caractéristiques les plus importantes de sa culture d'origine, telles que l'histoire, la géographie et les expressions artistiques) et des objectifs interculturels (qui visent à sensibiliser l'enfant à l'ouverture, au respect d'autrui et aux échanges avec les autres cultures).

Actuellement, alors que les dispositifs ELCO (italien et portugais) ont été transformés en enseignement de langues vivantes qui intègrent les horaires scolaires et sont ouverts à tous les élèves, les ELCO arabe (marocain, algérien et tunisien) suivent des réformes, au niveau de leurs programmes, pour se rapprocher de celui de l'enseignement linguistique défini par le cadre commun européen de l'arabe. Celui-ci met l'accent sur l'accès à tous les registres de la communication en arabe (comprenant un dialecte de référence) et à la maîtrise de la langue orale et écrite (Bulletin Officiel, hors série numéro 8 du 30 août 2007). Ces réformes laissent supposer que la langue arabe, à travers ce dispositif, est en train de retrouver une place de langue vivante en Europe.

Le dispositif lui-même n'est pas vraiment bilingue, il apporte uniquement une valorisation des langues issues de l'immigration. En 2003, environ 75 000 enfants suivent volontairement, surtout dans les écoles primaires, cet enseignement gratuit en France (dont 25 000 participent à l'ELCO marocain qui représente le dispositif ELCO le plus fréquenté).

Néanmoins, le dispositif ELCO souffre de mauvaise réputation, il est vu comme un enseignement communautaire où les enfants sont « cantonnés dans des cours pour immigrés » qui sont isolés des autres enseignements scolaires (Lucchini, 2006, p. 129). Dans cet ordre

d'idées, le rapport Berque (1985, cité par Bertucci, 2007) et l'Inspection générale de l'Éducation nationale (1992, cité par Bertucci, 2007) déplorent le risque de marginalisation des élèves, les difficultés d'organisation, l'inadaptation des méthodes et des programmes et les entorses aux principes du système éducatif français et à la laïcité. Cependant, les limites qui lui sont reprochées ne sont pas appuyées par des travaux de recherche car il n'existe à ce jour aucune étude sérieusement documentée sur les dispositifs ELCO (Payet & Zanten, 1996 ; Martin, 2007).

Ainsi, cette présentation théorique générale, qui constitue la première partie de ce travail de recherche, nous a permis de mieux connaître le concept du bilinguisme, les caractéristiques du développement bilingue, ses effets sur les performances non verbales et les caractéristiques générales du bilinguisme franco-arabe en France, qui représente notre terrain d'étude. La partie suivante propose d'abord, de décrire la problématique générale et les objectifs généraux de cette recherche. Ensuite, seront exposées séparément nos trois études selon l'articulation suivante : approche théorique, problématique et hypothèses générales, méthode, résultats et discussion/conclusion.

PARTIE II

PRESENTATION DES ETUDES

CHAPITRE 1 : PRESENTATION GENERALE DE LA RECHERCHE

1. Problématique générale

Globalement, la revue de la littérature permet de relever que, malgré un désavantage au niveau du vocabulaire, le bilinguisme apporte des avantages cognitifs sur différentes facultés verbales et non verbales (Adescope *et al*, 2010, pour une revue). Toutefois, il y a autant de profils bilingues que d'enfants bilingues et les effets du bilinguisme sur le développement cognitif, langagier, socio-affectif et la réussite scolaire de l'enfant sont tributaires du degré de maîtrise des deux langues et du type de bilinguisme développé.

Le contexte socioculturel du développement bilingue est une variable qui a un fort impact sur le développement bilingue et la maîtrise des deux langues. Les effets négatifs du bilinguisme se retrouvent le plus souvent auprès de la population d'enfants qui présente un « bilinguisme des migrants » par opposition aux enfants présentant un « bilinguisme des élites » (Hélot, 2004). Pour Hamers (2005; 2007), ils concernent généralement les enfants dont les parents sont peu scolarisés, dont la langue et la culture sont peu valorisées, ceux qui sont scolarisés dans des programmes monolingues qui ne proposent pas d'enseignement en langue maternelle et dont le niveau de maîtrise de la langue maternelle pour les tâches décontextualisées, pertinentes au développement de la littéracie, est généralement faible.

Sur le plan sociolinguistique, le bilinguisme des migrants est qualifié de « soustractif » (Hamers & Blanc, 2000 ; Lambert, 1974 ; Landry & Allard, 1990) car il ne favorise pas l'apprentissage et la maîtrise harmonieuse des deux langues. L'enfant bilingue issu de l'immigration (ou d'origine immigrée) vit généralement dans un pays d'accueil où la langue officielle est socialement et économiquement plus prestigieuse que sa langue d'origine. Par conséquent, la langue du pays d'accueil va progressivement avoir tendance à s'imposer et à remplacer la langue d'origine qui va soit se restreindre au milieu familial, soit même disparaître totalement (Hélot, 2004) et ainsi désavantager la réussite scolaire.

A ce sujet, les études internationales et nationales montrent de manière unanime que les enfants issus de l'immigration sont désavantagés au niveau de leurs performances scolaires (INSEE, 2005; OCDE, 2001; 2006; 2007; Mullis, Martin, Kennedy & Foy, 2007). Mais, lorsque la réussite scolaire est évaluée en tenant conjointement compte de la dimension socio-économique et la dimension linguistique, les travaux montrent que la maîtrise de la langue familiale a un effet plus important sur la réussite scolaire que l'appartenance socio-économique. Ainsi, la variable de la maîtrise de la langue familiale va dans le sens du

renforcement de la réussite scolaire au sein des enfants issus de l'immigration (Oades-Sese, Esquivel, Kaliski et Maniatis, 2010 ; Yeung, Marsh et Suliman, 2000). Cela est conforme à l'hypothèse de l'« interdépendance développementale » de Cummins (1981 ; 1984) selon laquelle les mauvais résultats obtenus par les enfants issus de l'immigration sont le fruit d'une maîtrise insuffisante de la langue première, qui n'atteint pas le seuil de compétence requis pour permettre un bon développement de la langue seconde. Selon le modèle de Hamers & Blanc (2000), deux conditions doivent être réunies pour permettre le développement d'un bilinguisme « additif » au sein des populations immigrées. D'une part, les deux langues doivent être valorisées par l'entourage familial et, d'autre part, les activités autour de la langue doivent permettre les échanges familiaux et le développement de la littéracie qui vont conjointement renforcer le maintien la langue familiale.

Pour parer aux difficultés liées à ce contexte qui est défavorable à la réussite scolaire, des dispositifs bilingues (de maintien ou compensatoires) proposant des cours en langue d'héritage ont été mis en place au cours des trente dernières années dans les pays à forte immigration, tels que les Etats-Unis et le Canada (Cummins, 2000). Globalement, les évaluations des programmes bilingues indiquent qu'ils sont bénéfiques à l'enfant sur le plan de la maîtrise de la langue seconde et de la langue première et au niveau du développement cognitif en général (August, Calderon, Carlo, & Nuttal, 2006 ; Hamers 2007 ; Hamers, Blanc, 2000, Porcher et Groux, 2003). Ainsi, différentes méta-analyses (Baker & De Kanter, 1981 ; Greene, 1998 ; Rolstad, Mahoney & Glass, 2005 ; Willig, 1985) montrent que les dispositifs bilingues, surtout ceux qui adoptent la langue familiale de manière renforcée tels que les enseignements paritaires dans les deux langues, favorisent la réussite scolaire. Les dispositifs bilingues transitionnels qui ont pour objectif de remplacer progressivement la langue première par la langue seconde semblent, en revanche, être moins efficaces. Ces dispositifs sont favorables à la réussite scolaire car, en plus de développer des compétences à l'oral, les élèves bilingues sont impliqués dans des tâches décontextualisées (plus abstraites et exigeantes sur le plan cognitif) en relation avec l'écrit (Cummins, 1981 ; 1984 ; Hamers, 2005 ; Hamers & Blanc, 1989 ; 2000). De plus, pour Lee et Suarez (2009) et Baker (2006), ces dispositifs orientent les apprenants vers un bilinguisme « additif » propice au transfert de compétences entre les deux langues et au développement des compétences cognitives, métacognitives, et socioaffectives.

Comparativement aux nombreux travaux menés dans des pays anglophones industrialisés tels que les Etats-Unis, le Canada, le Pays de Galles et l'Australie sur l'impact

du bilinguisme et des dispositifs pédagogiques de valorisation de la langue d'héritage, les travaux menés en contexte français sont plus rares (Hélot, 2007). Or, en contexte français, il existe plus de 10% d'élèves dont la langue familiale est différente de celle de l'école, que ce soit les langues régionales, les langues de l'immigration ou les langues des pays d'Outremer (OCDE, 2007). Parmi les langues les plus parlées en France métropolitaine figurent les langues arabes (tunisien, marocain, algérien) qui représentent l'héritage linguistique de 3 % d'adultes (Filhon, 2009). De plus, il existe encore peu d'études en psychologie qui s'intéressent aux effets de l'apprentissage des langues de l'immigration et les effets de la valorisation de la langue et la culture d'origine arabe sont encore méconnus en France. Alors que l'efficacité des dispositifs bilingues d'immersion est assez bien documentée dans la littérature scientifique (Cummins, 2000), aucune étude, à notre connaissance, n'a été rigoureusement conduite en psychologie sur les effets de la valorisation de la langue familiale sur la réussite scolaire et sur les variables affectives.

2. Objectifs de la recherche et hypothèses générales

La présente recherche doctorale a pour objectif d'apporter de nouvelles données empiriques ayant trait au bilinguisme en contexte « soustractif ». Il prend principalement appui sur des études examinant les effets du bilinguisme sur certaines dimensions verbales et non verbales ainsi que sur les recherches en éducation bilingue.

L'objectif général est de répondre à un ensemble de questions qui aident à mieux comprendre les effets de deux types de valorisation de la langue familiale sur les performances scolaires, langagières et la perception de soi en langue arabe auprès d'enfants bilingues franco-arabes qui sont en début de scolarisation. Il nous a semblé intéressant de réunir ces deux contextes de valorisation de la langue d'origine (l'environnement familial et l'environnement scolaire) dans la mesure où ils fournissent des conditions d'apprentissage et de valorisation de la langue arabe complémentaires.

À l'instar des résultats des méta-analyses sur les effets des dispositifs bilingues, du modèle de Cummins (1981 ; 1984) et du modèle de Hamers & Blanc (2000), l'hypothèse générale de cette recherche postule que la valorisation du bilinguisme franco-arabe aura un effet positif sur les performances scolaires, les performances langagières et la perception de soi des enfants franco-arabes en langue arabe. Nous définissons dans cette recherche « la valorisation de la langue familiale » comme toute action de l'entourage de l'enfant qui contribue au maintien de cette langue. Il s'agit, d'une part, en contexte scolaire, de l'appui

institutionnel offert par l'école pour permettre l'apprentissage de l'arabe via le dispositif ELCO. D'autre part, la valorisation par les familles correspond aux pratiques langagières des familles franco-arabes en faveur de la transmission de cette langue (favoriser les échanges et la sensibilisation à l'arabe par différents supports langagiers).

De plus, rappelons que le bilinguisme qui est étudié dans le cadre de cette étude correspond à un « bilinguisme des migrants », tel qu'il est décrit par Hélot (2004). Il concerne les enfants issus de familles immigrées dont le niveau socio-économique est généralement défavorisé et où le contexte de développement est dit « soustractif » (Lambert, 1974). Il se caractérise par une maîtrise inégale des deux langues mais on lui reconnaît des connaissances culturelles qui ne correspondent pas forcément à des compétences linguistiques (Hélot, 2004).

Le seul dispositif mis en place en France qui permet la valorisation et l'apprentissage de la langue arabe est le dispositif ELCO (Enseignement des Langues et Cultures d'Origine). Cela explique le choix de ce dispositif dans cette recherche. Celle-ci se subdivise en trois études présentées séparément.

Étude 1 : Effets de l'apprentissage de l'arabe à l'école sur les performances scolaires et langagières

Cette étude s'intéresse au contexte scolaire et a pour objectif d'évaluer les effets de la valorisation de la langue d'origine, à travers le dispositif (ELCO arabe), sur les performances scolaires et langagières.

Étude 2 : Liens entre les pratiques langagières des familles bilingues franco-arabes et les performances scolaires et langagières

Cette étude considère le cadre familial des enfants bilingues franco-arabes. L'objectif en est de mieux connaître les pratiques langagières familiales, les langues auxquelles les enfants sont sensibilisés et les effets de la valorisation de la langue d'origine des familles sur les performances scolaires et langagières en arabe et en français.

Étude 3 : Effets de la valorisation du bilinguisme franco-arabe sur le concept de soi en langues

Enfin, cette troisième étude se donne pour objectif d'examiner l'effet de la valorisation familiale et scolaire sur une variable conative, à savoir le concept de soi de l'enfant bilingue dans chaque langue. Celui-ci considère la perception de soi de l'enfant en arabe et en français au niveau des aptitudes et des attitudes.

CHAPITRE 2

EFFETS DE L'APPRENTISSAGE DE L'ARABE A L'ECOLE SUR LES PERFORMANCES SCOLAIRES ET LANGAGIERES

CHAPITRE 2 : EFFETS DE L'APPRENTISSAGE DE L'ARABE A L'ECOLE SUR LES PERFORMANCES SCOLAIRES ET LANGAGIERES

1. Approche théorique

La partie théorique de cette étude propose présenter un ensemble de travaux, d'approche psycholinguistique, qui interrogent les effets du bilinguisme sur les compétences verbales suivantes : la conscience phonologique, les prérequis de la lecture et la lecture. Le dernier point s'intéressera à un phénomène spécifique aux bilingues, à savoir le transfert des compétences en conscience phonologique et en lecture entre les langues. Ainsi, la présentation de ces travaux nous permettra de mieux saisir les processus impliqués dans l'amélioration de la réussite scolaire des enfants issus de l'immigration lorsque des dispositifs bilingues en langue d'origine sont mis en place (cf. chapitre 2).

1.1 Les effets du bilinguisme sur les capacités métalinguistiques

Le bilinguisme est une expérience langagière qui a forcément un effet sur le développement langagier et cognitif (Bialystok, 2005). Quels sont les effets de cette expérience sur la lecture et les capacités métalinguistiques ?

Selon Gombert (1990 ; 1993), les activités métalinguistiques¹⁵ constituent un sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation. Il regroupe « l'ensemble des activités qui supposent une réflexion et/ou un contrôle délibéré sur le langage » (p. 25). Plus précisément, ces activités, qui occupent une place particulière dans l'évaluation du langage, renvoient à l'habileté du sujet à considérer les différentes unités de la langue (phonèmes, mots, phrases, textes) comme des objets d'analyse et de réflexion sur lesquels il peut exercer un contrôle lors de manipulations intentionnelles (Gombert, 1992).

Nous allons nous intéresser aux travaux évaluant les effets du bilinguisme sur la conscience phonologique. Les recherches de ces vingt-cinq dernières années ont clairement montré les relations de causalité réciproques entre ces capacités et l'apprentissage de la

¹⁵ Selon l'élément langagier sur lequel elles portent, il existe différents types de capacités métalinguistiques : métasémantique, métaphonologique, métasyntaxique, métatextuelle et métapragmatique. Cet aspect multidimensionnel des habiletés métalinguistiques laisse supposer que les effets du bilinguisme sur les habiletés métalinguistiques seront différents d'une sous-composante à une autre.

lecture (pour une revue, Demont & Gombert, 2007 ; Sprenger-Charolles & Casalis, 1996). En particulier, les capacités de segmentation ou de suppression de phonèmes soutiennent l'apprentissage des correspondances grapho-phonémiques et donc l'acquisition des mécanismes de base de la lecture et de l'orthographe (Mousty & Leybaert, 2005). Ainsi, sa forte relation prédictive avec la réussite en lecture dans les langues à code alphabétique fait qu'elle est considérée comme la compétence métalinguistique la plus importante (Bialystok, 2005).

1.1.1 Effets du bilinguisme sur la conscience phonologique

La conscience phonologique correspond à la capacité d'identifier les composantes phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon intentionnelle (Gombert, 1992). Son développement permet à l'apprenti lecteur de comprendre que les caractères alphabétiques correspondent non pas à des sons mais à des unités phonologiques abstraites. Le degré de maîtrise des capacités phonologiques est évalué par des épreuves dans lesquelles on demande au sujet d'identifier, de comparer, de substituer, de soustraire, de fusionner des syllabes, des phonèmes ou des attaques-rimes (Gombert, 1992; Lecocq, 1991). Par exemple, dans une tâche de soustraction de phonèmes, on demande au sujet de dire ce qu'il reste de « pomme » lorsqu'on enlève le premier son [p].

Les effets du bilinguisme sur la conscience phonologique dépendent des langues parlées par l'enfant, la relation entre les systèmes phonologiques des deux langues, les tâches utilisées pour évaluer cette conscience et l'expérience de l'écrit dans les deux langues (Bialystok, 2007). Certaines études vont dans le sens d'un désavantage du bilinguisme sur la conscience phonologique, parmi lesquelles peuvent être citées les études de Lesaux et Siegel (2003) et de Lucchini (1997 ; 2000).

Lesaux et Siegel (2003) mènent une étude longitudinale en suivant des enfants issus de l'immigration de différentes langues premières, de la dernière année de maternelle à la deuxième année de primaire. En dernière année de maternelle, les résultats des bilingues aux différentes tâches métalinguistiques sont soit proches de ceux des monolingues (*e.g.* en identification des phonèmes, de syllabe et de suppression phonémique), soit inférieurs aux épreuves de répétition de pseudo-mots, de détection de rime et à l'épreuve syntaxique de complètement de phrases.

De même, Lucchini (1997 ; 2000) constate qu'un certain nombre d'enfants, en âge préscolaire, issus de l'immigration italienne et résidant en Belgique francophone ne sont pas

en mesure d'accomplir des tâches qui requièrent l'acquisition des compétences métaphonologiques précoces. Ce constat est établi par d'autres études portant sur d'autres populations (Hakuta, 1987; Verhoeven, 2000) mais qui sont elles aussi issus de l'immigration. L'une des explications avancées face à ce désavantage est l'influence de la fluctuation de la prononciation et du lexique des parents sur la formation de la phonologie chez les enfants (Lucchini, 1997 ; 2000 ; 2002). L'absence d'un système linguistique normé et stabilisé dans les communications orales familiales rend l'acquisition de la phonologie et de la langue difficile pour l'enfant. De plus, Verhoeven (2000) explique ce désavantage en émettant l'hypothèse de la « sous-spécification du répertoire phonologique de la langue seconde » c'est-à-dire les difficultés des apprenants en langue seconde à percevoir et à produire des phonèmes qui n'ont pas d'équivalents dans la langue première. Ce qui peut altérer l'acquisition et l'utilisation des règles de correspondance graphème-phonème et donc la procédure d'assemblage phonologique au cours de la lecture.

D'autres études montrent soit un avantage à certaines épreuves de la conscience phonologique (en particulier celles qui nécessitent la manipulation de pseudo-mots), soit une absence de différence entre les enfants bilingues et monolingues.

Dans une étude réalisée en Suisse par Perregaux (1994, 1995) auprès de 50 enfants monolingues et 50 enfants bilingues prélecteurs de familles immigrées de différentes nationalités, les bilingues prélecteurs de dernière année de maternelle possèdent de meilleures compétences à certaines épreuves métaphonologiques en français langue seconde, à savoir dans les épreuves de segmentation et de suppression phonémique portant sur les pseudo-mots.

Auprès d'enfants de première année du primaire, Armand (2000) compare les compétences métalinguistiques d'enfants francophones monolingues et d'enfants immigrés au Québec ou d'origine immigrée. Elle n'obtient pas de différence aux épreuves métaphonologiques (détection de rime et suppression de phonème) malgré des compétences langagières orales plus faibles que les monolingues (test de vocabulaire et de compréhension orale) que l'auteur explique par une moindre expérience linguistique.

Campbell et Sais (1995) vont dans le sens d'un avantage bilingue dans le domaine phonologique avec des enfants bilingues italien-anglais scolarisés dans une école maternelle bilingue. Des tâches de détection d'intrus sémantique ou phonologique (trouver un mot parmi un ensemble de mots celui qui est différent soit sur le plan sémantique soit sur le plan phonologique) et une tâche de suppression phonémique ont été administrées. Même s'ils ne présentaient pas de différences dans la tâche d'identification des lettres, les jeunes bilingues

sont plus performants en anglais que les enfants monolingues dans la détection des intrus phonologiques ainsi que dans la suppression d'un morphème de mots composés.

Eviatar et Ibrahim (2000) comparent deux groupes d'enfants bilingues hébreu/russe, arabe de l'oral/ arabe de l'écrit, avec des enfants monolingues hébreu. Malgré des résultats inférieurs à l'épreuve de vocabulaire, ils ont de meilleurs résultats aux épreuves de détection du phonème initial, du phonème final et de suppression syllabique et phonémique. Mais tout comme un nombre important d'études longitudinales, ces avantages constatés au niveau de la maternelle ont tendance à disparaître en première année de primaire. Bialystok (2005; 2007a) postule que la disparition de cet avantage pourrait, d'une part, être en lien avec l'apprentissage du système écrit qui semble avoir une plus grande influence sur les compétences métaphonologiques que le facteur du bilinguisme tout seul. D'autre part, les résultats sont déterminés par la spécificité de la tâche évaluant la conscience phonologique qui dépend de l'unité phonologique visée (rime, syllabe et phonème) et la complexité de la tâche dont la charge cognitive va déterminer le contrôle attentionnel.

Une étude longitudinale, conduite par Verhoeven (2007) auprès de 75 enfants d'origine turque vivant en Hollande en dernière année de maternelle, montre un lien fort entre le degré de bilinguisme et les compétences en conscience phonologique. Cette étude, qui fait la comparaison entre les enfants bilingues et ne comporte pas de groupe monolingue, révèle que les enfants dont les compétences sont les plus élevées en langue première et en langue seconde sont ceux qui présentent les meilleures performances aux épreuves de conscience phonémiques et en particulier à l'épreuve de segmentation phonémique qui consiste à relever les phonèmes de mots dont la taille va de 2 à 5 phonèmes.

Kovelman, Baker et Petitto (2008) soulignent l'importance de l'âge d'exposition sur les effets du bilinguisme. Pour ces auteurs, plus le bilinguisme se met en place tôt, plus les avantages sont importants. Ainsi, au sein des groupes d'enfants bilingues anglais-espagnol, ceux qui ont une meilleure compétence à trois épreuves de conscience phonologique en anglais et en espagnol (suppression du phonème initial, suppression du phonème final et segmentation phonémique) sont ceux qui sont exposés aux deux langues le plus tôt, c'est-à-dire avant l'âge de 3 ans. De plus, ceux-ci présentent un avantage par rapport à leurs pairs monolingues. Ainsi, les enfants bilingues les plus précoces ont de meilleures performances par rapport à leurs pairs monolingues au niveau de l'épreuve de segmentation phonémique (qui consiste à segmenter chaque phonème du mot par exemple : d/o/g/). De plus, les auteurs constatent que l'apprentissage précoce des deux langues vient compenser les effets négatifs liés au contexte défavorable au bon développement de la lecture des enfants issus de

l'immigration. L'effet de l'apprentissage précoce des deux langues sur la lecture et sur le développement langagier est tellement important qu'il annule les effets négatifs liés au contexte socio-économique et culturel dans lequel baignent les enfants issus de l'immigration.

Ainsi, les travaux présentés ne permettent pas de mettre en évidence une relation univoque entre la conscience phonologique et le bilinguisme. Alors que certaines recherches montrent un avantage des enfants bilingues sur la conscience phonologique, d'autres travaux, plutôt conduits auprès d'enfants bilingues issus de l'immigration, montrent soit une absence de différence, soit un désavantage au niveau des compétences métaphonologiques.

La partie suivante s'intéresse aux effets du bilinguisme sur des facultés indispensables à la réussite scolaire, les prérequis de la lecture et la lecture.

1.2 Les effets du bilinguisme sur les prérequis de la lecture

Les effets positifs les plus généralement visibles du bilinguisme dans le domaine de l'apprentissage de la lecture sont relatifs aux prérequis de la lecture, en particulier ceux qui évaluent le caractère stable et arbitraire de l'écrit (Besse, Marec-Breton, Demont, 2010). Ainsi, les recherches qui se sont intéressées à l'influence du bilinguisme sur les prérequis de la lecture, c'est-à-dire les concepts qui permettent de comprendre le système symbolique de l'écrit et de préparer l'enfant à l'acquisition de l'écrit, montrent que le bilinguisme avantage l'acquisition des notions de l'écrit surtout lorsque les systèmes écrits des deux langues sont appris simultanément. Dans l'étude de Bialystok, Shenfield & Codd (2000), des enfants prélecteurs bilingues anglais/français, anglais/chinois et monolingues anglais âgés de 4 et 5 ans ayant quelques notions de l'écrit, telles que « réciter l'alphabet, identifier des lettres et écrire leur propre prénom » ont été soumis à deux tâches principales :

- Une épreuve du « déplacement du mot » évaluant la notion d'invariance de l'écrit. Dans cette épreuve, une carte est présentée à l'enfant présentant un objet ou une image avec en dessous le mot lui correspondant, le mot écrit est ensuite déplacé vers une autre image et on demande à l'enfant si le mot est le même.

- La deuxième tâche correspond à la taille du mot. Elle explore le principe qui lie le mot à sa propre signification. L'enfant doit décider si le mot est long ou court.

Les résultats montrent invariablement que les enfants bilingues ont des performances qui dépassent les enfants monolingues dans la première épreuve. Ils sont moins distraits par l'image et sont ainsi capables de mieux reconnaître que le mot n'a pas subi de changements. Toutefois, les enfants bilingues présentent cet avantage seulement lorsqu'ils apprennent

simultanément les deux systèmes écrits (Bialystok, 1997; Bialystok, Shenfield, et Codd, 2000; Ricciardelli, 1992). Autrement dit, c'est par un effet de contraste des deux systèmes écrits que les enfants bilingues apprennent à mieux reconnaître son fonctionnement. Il semble ainsi que les prérequis à la lecture sont mieux développés chez les enfants bilingues qui ont une expérience précoce avec les systèmes écrits des deux langues.

1.3 Les effets du bilinguisme sur la lecture

1.3.1 Effets du bilinguisme sur la lecture selon les études internationales

Globalement, les travaux montrent que, malgré des compétences limitées en production orale qui peuvent compromettre l'apprentissage de la lecture (Armand, 2000 ; Bialystok, 2001 ; Lesaux et Siegel, 2003 ; Perregaux, 1994 ; 1995), le bilinguisme n'a pas d'effet négatif sur l'apprentissage de la lecture. Cette absence d'effet négatif est aussi mise en évidence lorsqu'un dispositif bilingue est mis en place et que les enfants présentent un nombre moins important d'heures de cours en langue seconde et apprennent simultanément les deux langues à l'écrit (Abu-Rabia et Siegel, 2002 ; Braun, 2007 ; Lecocq, Mousty, Kolinsky, Goetry, Morais & Alegria, 2007 ; Nocus, Guimard et Florin, 2009). De plus, au sein du groupe des enfants bilingues, un avantage lié à l'apprentissage de la langue à l'écrit peut se présenter lorsque l'exposition aux deux langues se met en place de manière précoce (Kovelman, Baker et Petitto, 2008).

Une étude réalisée en Suisse par Perregaux (1994, 1995) auprès de 50 enfants monolingues et 50 enfants bilingues prélecteurs de familles immigrées de différentes nationalités, indique qu'à la fin de la première année, en dépit des difficultés en compétence langagière orale en français des enfants bilingues, il n'y a aucune différence significative aux différentes épreuves de lecture avec leurs pairs monolingues. De même, Armand (2000) montre auprès d'enfants de diverses origines immigrées issus d'un milieu socio-économique défavorisé, que malgré des faiblesses en termes d'habiletés langagières orales en français L2 et en compétences métasyntaxiques, les enfants bilingues obtiennent à la fin de la première année du primaire des scores équivalents en reconnaissance de mots et en compréhension. Perregaux (1994, 1995) et Armand (2000) émettent l'hypothèse que ces élèves bilingues s'appuient sur leurs habiletés métaphonologiques, qui tiennent une place primordiale dans l'apprentissage de la lecture en langue seconde, pour compenser leur faiblesse sur le plan des connaissances langagières.

De même, Lesaux et Siegel (2003) mènent une étude longitudinale auprès de 978 enfants du Canada anglophone (188 enfants issus de l'immigration de différentes langues premières et 790 enfants monolingues), de la dernière année de maternelle à la deuxième année de primaire. Malgré de moins bonnes performances en conscience phonologique (épreuve de détection de rime où il faut choisir parmi quatre images celle qui correspond au mot qui rime avec le mot cité par l'expérimentateur, et l'épreuve de répétition de pseudo-mots de plus en plus complexe), mémoire verbale (répétition de phrases de plus en plus longues), en conscience syntaxique (épreuve où il faut compléter des phrases lacunaires) et dénomination rapide de mots, ils rattrapent leur retard en 2^e année et obtiennent de meilleurs scores en identification de mots, en rapidité de lecture de mots et de pseudo-mots et en résolution de problèmes mathématiques. Les auteurs interprètent ces résultats en considérant la contribution de la conscience phonologique sur la réussite en lecture et en compréhension en lecture. En effet, à partir des analyses de régression hiérarchiques, les résultats montrent que comparativement aux enfants monolingues, la conscience phonologique (détection de la rime) a une plus grande part explicative de la réussite en lecture que la conscience syntaxique. Autrement dit, les enfants bilingues s'appuient plus de la conscience phonologique pour la réussite en lecture que les enfants monolingues.

Par ailleurs, l'étude longitudinale de Lecocq, Mousty, Kolinsky, Goetry, Morais & Alegria (2007) réalisée auprès de 65 enfants francophones bénéficiant d'une immersion précoce en néerlandais ne montre pas de différences significatives dans le domaine de la lecture et de la compréhension en lecture par rapport aux pairs monolingues. De même, Braun (2007) ne relève pas de différence en lecture de mots auprès de 74 enfants francophones en quatrième année du primaire issus de différents types de programme d'immersion (immersion totale ou semi-immersion) en néerlandais. Cependant, aux épreuves de compréhension en lecture d'un texte informatif, les enfants bilingues montrent une supériorité comparativement à leurs pairs monolingues. La différence se marque surtout lorsque la tâche est complexe, ce qui implique une meilleure utilisation de l'inférence, de la déduction et de la lecture fine ou globale. Braun (2007) interprète ces résultats en postulant que lorsque la tâche demandée de lecture est difficile et fait appel à une inférence, la capacité métalinguistique et la qualité de la pensée divergente interviennent pour améliorer les performances en compréhension en lecture.

Proctor, August, Carlo & Barr (2010) conduisent une étude longitudinale, allant de la 2^e année à la 5^e année du primaire, auprès de 101 enfants issus de l'immigration hispanique aux Etats-Unis, portant sur la compréhension en lecture en anglais et en espagnol. La

comparaison entre trois groupes d'enfants (un groupe d'enfants monolingues qui suit un programme traditionnel en anglais, un groupe de bilingues qui suit un programme anglais-espagnol et un groupe de bilingue anglais-espagnol inscrit dans programme transitionnel en espagnol) met en évidence que les compétences en compréhension en lecture en anglais des enfants sont comparables et l'existence d'un effet de transfert des compétences en compréhension en lecture de l'espagnol vers l'anglais. Cela permet de conclure que l'apprentissage de la lecture en espagnol n'a pas d'effet négatif sur les apprentissages en anglais et que plus l'enfant est performant en compréhension en lecture dans sa langue première, plus il a des chances de l'être dans sa langue seconde.

Kovelman, Baker et Petitto (2008), pour leur part, montrent un effet lié à l'âge d'exposition au bilinguisme. Ils comparent les performances de 150 enfants, âgés de 7 à 9 ans, scolarisés en deuxième et en troisième années du primaire. Ces enfants sont divisés en quatre groupes bilingues répartis selon leur exposition plus ou moins tardive à la deuxième langue et un groupe d'enfants monolingues issus d'une école anglophone traditionnelle. Les performances des enfants aux quatre épreuves de lecture en langue seconde (de mots réguliers, irréguliers de pseudo-mots et de compréhension en lecture) montrent que ce sont les enfants qui ont été exposés le plus tôt aux deux langues, avant l'âge de 3 ans, qui sont les plus performants. Ainsi, pour les épreuves en anglais, les enfants bilingues anglais-espagnol précoces exposés aux deux langues ont de meilleures compétences dans toutes les épreuves que les bilingues anglais-espagnol plus tardifs. De plus, ils présentent des performances équivalentes par rapport à des enfants issus de familles anglophones. Enfin, cette étude établit de fortes relations entre les compétences de production langagière et celles en lecture.

Abu-Rabia et Siegel (2002) évaluent l'effet d'un programme de 3 heures par semaine de valorisation de la langue arabe (Heritage Language Program in Toronto) dans des classes allant de la 4^e année à la 8^e année du primaire, auprès de 56 enfants bilingues âgés de 9 à 14 ans. Globalement, les résultats ne relèvent pas d'avantage dans cette étude pour les enfants bilingues par rapport à leurs pairs monolingues au niveau de la lecture de mots et de pseudo-mots, la phonologie et l'orthographe dans les deux langues. Cependant, lorsque la distinction entre enfants faibles lecteurs et enfants normo-lecteurs est établie, les résultats montrent que, parmi les enfants faibles lecteurs, les enfants bilingues ont de meilleurs résultats à la lecture des pseudo-mots. Les bons lecteurs bilingues, quant à eux, obtiennent des résultats significativement supérieurs dans toutes les épreuves et des corrélations significatives entre les scores aux épreuves en arabe et en anglais. Ces résultats suggèrent que ce dispositif ne nuit pas au développement des enfants bilingues par rapport aux enfants monolingues. De plus, ils

montrent que les problèmes de lecture en anglais et en conscience phonologique vont se traduire aussi par des difficultés de lecture dans l'autre langue pour les enfants faibles lecteurs. Les auteurs supposent que ces effets de transfert font appel à des processus similaires dans les deux langues.

1.3.2 Les effets du bilinguisme sur la lecture selon les études nationales

En France, il existe quelques travaux qui évaluent les effets de la mise en place de dispositifs bilingues de la langue d'héritage ou régionale sur la réussite en lecture (Demont ; 2001, Genelot, Négro & Peslages, 2007 ; Nocus, Guimard & Florin, 2009 ; Nocus, Florin, Guimard & Vernaudo, 2007).

Demont (2001) étudie les effets du bilinguisme sur différentes compétences d'enfants scolarisés en classe de CP, à savoir la lecture, la compréhension en lecture, la conscience phonologique, la conscience syntaxique et les compétences en arithmétique. Au total, 43 enfants répartis en deux groupes, l'un inscrit dans un site bilingue français-allemand à parité horaire à Strasbourg qui propose d'utiliser les deux langues comme un vecteur d'apprentissage pour les différentes disciplines scolaires allant de la maternelle à l'école élémentaire et l'autre constitué d'enfants monolingues. Après un contrôle de l'efficacité générale, de la méthode d'apprentissage, de l'origine socio-professionnelle des parents et des pratiques familiales vis-à-vis de l'écrit, les résultats montrent un avantage bilingue au niveau de la lecture de mots isolés et une absence de différence en compréhension en lecture. En outre, il a été démontré un désavantage des enfants bilingues franco-allemands en arithmétique. Ce désavantage serait associé à un effet de la langue d'enseignement qui est dispensé en allemand et qui a été évalué en français.

Les effets de deux dispositifs d'enseignement de la langue d'origine (LCO) en Océanie francophone (un dispositif nommé Langues et Cultures Kanak-LCK- mis en place en 2003-2005 pour l'introduction de la langue et de la culture Kanak en Nouvelle-Calédonie et un autre dispositif Langues et Cultures Polynésiennes-LCP- pour le renforcement de la langue tahitienne en Polynésie Française de 2005-2008)¹⁶ ont été examinés par Nocus, Florin, Guimard et Vernaudo (2007), Nocus, Guimard et Florin (2009) et Nocus, Guimard,

¹⁶ A la différence des élèves calédoniens, en dehors du dispositif expérimental, les programmes scolaires de Polynésie française prévoient un enseignement en langue polynésienne de 160 minutes par semaine pour tous les élèves. Toutefois, la plupart des enseignants, hors cadre expérimental, se contente d'enseigner des chants ou des danses et des échanges communicationnels limités (dire son nom, son âge, etc.)

Vernaudon, Paia, Cosnefroy et Florin (sous presse). Dans ces deux dispositifs, l'enseignement LCO est réalisé à raison de cinq heures hebdomadaires sur l'année scolaire. Après avoir contrôlé l'âge, le sexe, le niveau cognitif non verbal et l'origine socio-économique, les auteurs évaluent les compétences linguistiques en langue d'origine (respectivement drehu et tahitien en Nouvelle-Calédonie et en Polynésie française) et en français oral et écrit de trois niveaux scolaires de la maternelle (petite, moyenne et grande section) et du CP. Les résultats montrent un effet positif du programme d'enseignement bilingue sur la langue d'origine et une absence d'effet négatif sur les compétences en français malgré un nombre moins important d'heures d'enseignement (les 5 heures d'enseignement LCO sont déduites des 26h d'enseignement hebdomadaire). L'effet à moyen terme sur le français a été vérifié au niveau du dispositif LCK. En concordance avec l'hypothèse de l'interdépendance développementale de Cummins (1981 ; 1984), cette étude montre que les effets des dispositifs de valorisation de la langue d'origine sur les compétences en français sont différés par rapport à la langue première car ils nécessitent le temps d'un meilleur apprentissage pour permettre un transfert de la langue première à la langue seconde (Nocus, Florin, Guimard et Vernaudon, 2007).

Genelot, Négro & Peslages (2007) montrent l'impact positif du bilinguisme créole-français sur les acquisitions scolaires en conduisant une étude longitudinale auprès de 199 enfants martiniquais, de la dernière année de la maternelle à la première année du primaire. Dans cette étude, les compétences dans les deux langues sont évaluées à partir de différentes tâches de lexique (vocabulaire usuel, lexique relatif à l'espace et au temps), morphologie (marques du nombre et du genre sur des adjectifs) et de syntaxe (détection et correction d'erreurs de syntaxe dans des énoncés oraux). De plus, différents indicateurs permettent d'évaluer la réussite en lecture en français, à savoir le décodage de mots isolés, la vitesse de lecture orale d'un texte, la compréhension de phrases isolées (par une association à des images) et d'un texte (indices explicites ou implicites). Les principaux résultats montrent qu'en fin de CP, même si en moyenne les enfants sont plus compétents en français qu'en créole, les trois scores de lecture sont tous corrélés positivement avec les performances langagières obtenus dans les deux langues (français et créole) en dernière année de la maternelle. En outre, les profils langagiers bilingues les plus favorables aux compétences en lecture en fin de CP sont ceux des élèves forts dans leurs deux langues (« bilingues symétriques compétents ») ou ceux des élèves plus compétents en français qu'en créole comparativement aux enfants ayant un niveau faible dans les deux langues (profil « symétriques non compétents »). Concernant les compétences en compréhension, les élèves bilingues « symétriques compétents » sont les plus performants et les auteurs attribuent ce

résultat à une richesse des représentations sémantiques des élèves bilingues dans le sens où à partir d'un mot, différentes représentations sémantiques dans les deux langues peuvent être activées et partagées ce qui participe à l'enrichissement de la construction du sens d'un énoncé. Ainsi, plus les enfants présentent un bilinguisme équilibré, plus ils se démarquent au niveau de leurs compétences en lecture et, en particulier, celles en compréhension en lecture.

Enfin, une évaluation conduite par les inspecteurs de l'Éducation nationale est citée par Porcher et Groux (2003) et Geiger-Jaillet (2005) à propos de l'école primaire de la rue de Tanger à Paris. Cette école est souvent citée dans les publications comme un exemple français de bilinguisme scolaire proposé pour favoriser le développement de deux langues qui n'ont pas le même statut (le français et l'arabe). Elle propose, depuis 1986, un enseignement bilingue franco-arabe qui s'adresse majoritairement à l'immigration maghrébine. Les cours en arabe sont dispensés à raison de 5 heures par semaine dans les enseignements disciplinaires en mathématiques, histoire, géographie et en éducation physique, alors que le reste enseignements (21h) sont dispensés en français. Des effets positifs sont notés en mathématiques et en français pour les élèves de classes bilingues franco-arabes avec un taux supérieur de 15 % par rapport aux classes monolingues. Ces résultats tendent à montrer que la maîtrise de la langue familiale pour les élèves d'origine maghrébine permet une meilleure acquisition de la langue seconde qui est le français. Cependant, ces résultats n'ont pas fait l'objet d'une publication permettant de mieux connaître cette étude et cet enseignement au sein de l'école de Tanger n'est plus effectif depuis 2006.

Globalement, les résultats des travaux cités ne sont pas unanimes. Ils montrent soit un avantage (plutôt observé à long terme et dans le cadre d'enseignements bilingues renforcés) en lecture, en compréhension en lecture et au niveau des prérequis de la lecture, soit une absence de différence par rapport aux élèves monolingues. Notons qu'aucune étude ne met en évidence un désavantage lié à l'apprentissage d'une deuxième langue sur les performances en lecture.

1.4 Le transfert des compétences d'une langue à l'autre

Un des avantages du bilinguisme est la possibilité de transfert de l'expertise et des stratégies de lecture d'une langue vers l'autre, surtout lorsque la structure phonologique et les deux systèmes d'écriture sont proches. Bon nombre d'études vont dans le sens de l'existence d'un transfert translinguistique des compétences phonologiques qui va faciliter la lecture en langue seconde (Bialystok, Luk & Kwan, 2005 ; Carlisle, Beeman, Davis et Spharim, 1999;

Dickinson, McCabe, Clark-Chiarelli et Wolf, 2004; Geva, Wade-Wooley et Shany, 1997; Muter et Diethelm, 2001). En effet, ces études observent l'existence d'un lien de corrélation entre la conscience phonologique en L1 dans les compétences en lecture en L2, ce qui laisse supposer que les stratégies développées en lecture en L1 sont exploitées en L2. En revanche, les conditions et les processus sous jacents à ces transferts sont encore méconnus.

Geva et Siegel (2000) et Muter et Diethelm (2001) postulent que, même si les compétences spécifiques à la langue sont nécessaires et ne peuvent être négligées, les compétences en lecture sont tributaires d'un construit cognitif commun qui est indépendant du parcours d'apprentissage des langues et du niveau à l'oral dans chacune des deux langues. Pour Goswami (1999), les enfants bilingues pourraient bénéficier du transfert de compétences en lecture d'une langue à l'autre ou bien être retardés à cause de l'interférence des deux langues.

Par ailleurs, le transfert translinguistique n'est pas si simple lorsqu'il faut apprendre deux langues ayant des systèmes d'écriture et d'orthographe distincts. Lorsque le système d'écriture est logographique (e.g. japonais ou chinois), le développement favorise davantage les habiletés du traitement visuel alors que, pour le système alphabétique, il facilite plutôt les tâches de correspondance graphèmes-phonèmes (Bialystok, Majumder et Martin, 2003; Wang, Perfetti & Liu, 2005). Bialystok, Luk & Kwan (2005) comparent quatre groupes de 132 enfants en première année du primaire : bilingues chinois/anglais, hébreu/anglais, espagnol/anglais et enfants monolingues anglais. Les différents groupes sont soumis à une tâche de comptage phonémique et une épreuve de lecture de pseudo-mots. Les résultats montrent que les bilingues anglais/chinois sont seulement avantagés dans la tâche de lecture de pseudo-mots. Ils ne présentent pas de différence en conscience phonémique par rapport à leurs pairs monolingues alors que les autres groupes bilingues (hébreu/anglais, espagnol/anglais) ont de meilleures performances, ils progressent plus en lecture et obtiennent des compétences en lecture qui corréleront positivement et significativement dans les deux langues.

Adesope et al. (2010) observent que les effets du bilinguisme ne sont pas similaires selon les langues parlées. Même si, par exemple, les bilingues français-anglais et les bilingues chinois-anglais présentent de meilleures performances au niveau des représentations symboliques et abstraites, du contrôle attentionnel et de la résolution de problèmes par rapport aux enfants monolingues, ces derniers ne sont pas significativement avantagés dans les tâches métalinguistiques et métacognitives. Ces résultats suggèrent qu'il existe des bénéfices d'ordre

cognitifs généraux et d'autres avantages plus spécifiques qui dépendent des caractéristiques des langues parlées.

1.5 Synthèse des travaux

Les résultats de différentes recherches évaluant les liens entre les capacités verbales et le bilinguisme apparaissent contradictoires.

D'une part, le lien entre le bilinguisme et la conscience phonologique n'est pas univoque. Certaines études montrent un désavantage pour les enfants bilingues issus de l'immigration (Lesaux et Siegel, 2003 ; Lucchini 1997 ; 2000 ; Verhoeven, 2000) alors que d'autres recherches, auprès des mêmes populations, montrent soit un avantage à certaines épreuves de la conscience phonologique, en particulier celles qui nécessitent la manipulation de pseudo-mots (Armand, 2000 ; Bialystok, Majumder et Martin, 2003, Campbell et Sais, 1995, Eviatar & Ibrahim, 2000 ; Perregaux, 1994 ; 1995), soit une absence de différence entre les deux enfants bilingues ou monolingues (Abu-Rabia & Siegel, 2002; Lesaux et Siegel, 2003). De plus, l'avantage bilingue sur la conscience phonologique est d'autant plus important que la maîtrise des deux langues est assurée, que le bilinguisme est précoce (avant l'âge de 3 ans) et que les deux langues sont proches (Bialystok, Majumder et Martin, 2003; Kovelman, Baker et Petitto, 2008 ; Verhoeven, 2007).

D'autre part, en situation bilingue, les pré-requis de la lecture présentent un avantage surtout lorsque les enfants apprennent simultanément les deux systèmes écrits (Bialystok, 1997; Bialystok, Shenfield, et Codd, 2000; Ricciardelli, 1992). S'agissant de la lecture, les travaux montrent globalement que, malgré des compétences limitées en production orale qui peuvent compromettre l'apprentissage de la lecture (Armand, 2000 ; Bialystok, 2001 ; Lesaux et Siegel, 2003 ; Perregaux, 1994 ; 1995), le bilinguisme n'a pas d'effet négatif sur cette faculté et peut même apporter, dans le cadre de dispositifs bilingues renforcés, des avantages à long terme (Abu-Rabia et Siegel, 2002 ; Braun, 2007 ; Lecocq, Mousty, Kolinsky, Goetry, Morais & Alegria, 2007 ; Nocus, Guimard et Florin, 2009).

La contradiction des liens entre les compétences verbales et le bilinguisme s'expliquerait par les limites méthodologiques et la complexité de cet objet d'étude. Bialystok (2002, 2007b) précise que les différentes recherches sur le bilinguisme n'utilisent pas toujours les mêmes modes d'évaluation, portent sur des populations hétérogènes qui intègrent parfois dans un même groupe bilingue des apprenants de langues maternelles différentes et dans certains cas, il n'y a pas d'indication sur les compétences en lecture en langue d'origine. De plus, l'effet du bilinguisme dépend de l'expérience bilingue qui est variable d'un enfant à un

autre et des caractéristiques de chacune des langues à l'oral et à l'écrit. Enfin, l'explication de l'effet du bilinguisme sur les facultés verbales nécessite l'identification de facteurs intermédiaires et leurs processus cognitifs car elles intègrent différentes composantes du développement verbal qui font appel à des mécanismes complexes. Ainsi, dans la mesure où la lecture et la conscience phonologique intègrent plusieurs composantes ayant des mécanismes différents et encore méconnus, il est difficile de ressortir de manière univoque les effets du bilinguisme sur ces compétences verbales.

Néanmoins, il est important de préciser que certains avantages relevés sur les compétences verbales sont interprétés dans la littérature comme le résultat du développement d'aptitudes spécifiques au bilinguisme. À l'instar des réflexions de Vygotsky (1928 ; cité par Hamers, 1983 ; 2000), la majorité des chercheurs soutiennent l'idée que le contact avec deux systèmes langagiers mène les bilingues à prendre rapidement conscience de la relation arbitraire qui existe entre les formes linguistiques et leur sens et, ainsi, à comparer et à analyser les aspects structurels de la langue de manière plus poussée que les monolingues. Bialystok (2007a) postule que la connaissance de deux langues permet la construction d'une représentation plus explicite de la structure de la langue qui facilite la mise en place du lien entre les formes visuelles de l'écrit et leurs caractéristiques linguistiques abstraites. Demont (2001) précise que l'expérience bilingue pousse l'enfant à adopter une attitude plus analytique qui va accélérer l'extraction des règles et structures linguistiques abstraites et la compréhension du caractère arbitraire du signe linguistique.

Il est par ailleurs postulé que les bilingues développent davantage la dimension de contrôle où il s'agit de porter une plus grande attention aux structures et aux fonctions du langage que la dimension analytique qui requiert les connaissances explicites de la langue et sa structure (Bialystok, 2001). En outre, l'avantage bilingue s'expliquerait par le développement de capacités de transfert d'une langue vers l'autre surtout lorsque la structure phonologique et les deux systèmes d'écriture sont proches (Bialystok, Luk & Kwan, 2005 ; Carlisle, Beeman, Davis et Spharim, 1999; Dickinson, McCabe, Clark-Chiarelli et Wolf (2004); Geva, Wade-Wooley et Shany, 1997; Muter et Diethelm, 2001).

Adescope et *al.* (2010) expliquent ces résultats de manière plus globale en suggérant que l'acquisition et la gestion simultanée de deux langues font appel à des processus d'inhibition permettant à l'individu bilingue de développer des aptitudes de nature transversale, se présentant au niveau du développement cognitif tant verbal que non verbal. Ces aptitudes apportent aux locuteurs bilingues une meilleure conscience des caractéristiques abstraites de la langue, de leur propre processus d'apprentissage, une capacité appropriée de

contrôle et de distribution des ressources attentionnelles et un meilleur développement des représentations symboliques et abstraites et de résolution de problèmes. Enfin, Planche (2002) considère que le bilinguisme, surtout développé dans le cadre de dispositifs bilingues immersifs, favorise la mise en place « d'habiletés mentales » susceptibles de dynamiser le fonctionnement cognitif. Ces habiletés favoriseraient à leur tour la réussite scolaire surtout lorsque, « parallèlement à l'école, l'enfant se construit dans un « bain socioculturel » offrant des stimulations adaptées » (p. 541).

Ainsi, les travaux cités permettent de mieux comprendre la contribution des dispositifs bilingues à la réussite scolaire des enfants issus de l'immigration, selon la perspective psycholinguistique. En renforçant et en consolidant la maîtrise des deux langues, par un apprentissage scolaire dans des activités plus abstraites de littéracie, les dispositifs bilingues permettent de tirer profit de ce bilinguisme dont le contexte socioculturel « soustractif » désavantage fortement le plein développement des deux langues et désavantage la réussite scolaire (Cummins, 1981;1984). Plus les compétences en langue première sont bien développées, plus la réussite scolaire est renforcée dans les deux langues car cela offre la possibilité aux enfants bilingues de transférer leurs habiletés d'une langue à l'autre et de développer des aptitudes analytiques plus fines. Ces aptitudes leur permettent de relever le caractère arbitraire de la langue et d'avoir une représentation plus explicite de sa structure, surtout lorsque les deux langues sont proches sur le plan phonologique.

Par conséquent, favoriser l'apprentissage de la langue première par la mise en place de dispositifs dont l'objectif est de permettre une meilleure acquisition de la langue d'origine dans des tâches fortement exigeantes sur le plan cognitif, reviendrait à compenser ce contexte « soustractif » qui dévalorise et pousse à l'abandon de cette langue. Cette valorisation permettrait ainsi à l'enfant d'atteindre un seuil minimal de connaissance de la langue première (Cummins, 1981 ; 1984), d'éviter les effets négatifs liés au développement du bilinguisme « soustractif » et à tendre vers les avantages relevés chez les enfants qui présentent un bilinguisme « additif ».

2. Problématique et hypothèses générales

Les études présentées, qu'elles soient internationales ou conduites en France, montrent de manière unanime que les enfants issus de l'immigration sont exposés à des difficultés scolaires (INSEE, 2005; OCDE, 2001; 2006; 2007; Mullis, Martin, Kennedy & Foy, 2007).

En revanche, il est établi que l'introduction de la langue d'origine à l'école renforce les résultats scolaires et la maîtrise de la langue familiale des enfants issus de l'immigration ou de minorités ethnolinguistiques (Crawford, 1989 ; Danesi, 1993, Cummins, 1994 ; Hamers et Blanc, 2000; Oades-Sese, Esquivel, Kaliski et Maniatis, 2010 ; Yeung, Marsh et Suliman, 2000).

Malgré l'existence de travaux français étudiant les effets de l'apprentissage des langues des pays d'Outremer et des langues régionales (Demont, 2001; Demont, Louvet & Nocus, 2001; Genelot, Négro, Peslages, 2005 ; 2007 ; Laurent & Martinot, 2010; Nocus, Guimard & Florin, 2009, Planche, 2002), ces derniers sont peu nombreux. Il existe encore peu d'études en psychologie qui s'intéressent aux effets de l'apprentissage des langues de l'immigration et plus particulièrement aux effets de l'apprentissage de l'arabe. Ainsi, les effets de la valorisation de la langue et la culture d'origine arabe sur les performances scolaires et langagières sont encore méconnus en contexte français.

Cette recherche examine les effets de l'apprentissage de l'arabe sur les performances scolaires et langagières. Elle se fonde sur certains indicateurs de la réussite scolaire en tout début de scolarisation, c'est-à-dire en CP (cours préparatoire) et en CE1 (cours élémentaire 1), au moment de l'introduction de la langue arabe à l'école. Ces indicateurs intègrent des éléments d'ordre cognitif (conscience phonologique, lecture, compréhension en lecture, résolution de problèmes arithmétiques et lexique en production) et les évaluations des enseignants sur les comportements scolaires des élèves.

L'hypothèse générale de cette étude postule qu'en contexte « soustractif », l'apprentissage de l'arabe à l'école, par l'intermédiaire d'enseignements proposés dans le cadre du dispositif ELCO, permet à l'enfant bilingue franco-arabe de devenir plus performant en langue arabe et d'améliorer ses performances scolaires. Dans la mesure où le bilinguisme étudié n'est pas un bilinguisme « additif » où les deux langues se développent de manière harmonieuse et équilibrée, on ne s'attend pas à un avantage auprès des groupes bilingues franco-arabes par rapport aux enfants monolingues. L'avantage attendu se situe plutôt entre le groupe bilingue qui apprend sa langue familiale à l'école et le groupe bilingue qui ne l'apprend pas. Néanmoins, on postule l'existence d'un désavantage des deux groupes bilingues franco-arabes par rapport groupe monolingue au niveau des performances langagières.

De cette hypothèse générale découle les hypothèses suivantes que cette étude va tester:

Hypothèse 1 : Les enfants bilingues franco-arabes inscrits en cours d'arabe à l'école devraient témoigner de capacités métaphonologiques plus développées que les enfants bilingues franco-arabes qui apprennent seulement le français à l'école.

Comme nous l'avons précisé précédemment, l'apprentissage et la gestion simultanée de deux langues chez l'enfant bilingue facilitent la prise de conscience de la structure formelle de la langue. Cette facilité va à son tour influencer positivement le développement de la conscience phonologique. En référence aux travaux qui ont noté un avantage en conscience phonologique pour les enfants bilingues (Armand, 2000 ; Bialystok, Majumder et Martin, 2003; Campbell et Sais, 1995; Kovelman, Baker et Petitto, 2008 ; Perregaux 1994 ; 1995 ; Verhoeven, 2007) et aux modèles de Hamers et Blanc (2000) et Cummins (1981 ; 1984), nous émettons l'hypothèse d'un avantage bilingue en conscience phonologique pour les enfants bilingues qui apprennent l'arabe et le français à l'école comparativement aux autres enfants bilingues franco-arabes qui n'apprennent pas l'arabe à l'école.

Hypothèse 2 : Les enfants bilingues franco-arabes inscrits en cours d'arabe à l'école devraient témoigner de compétences en lecture plus développées que les enfants bilingues franco-arabes qui sont exposés à l'apprentissage du français seulement.

L'apprentissage simultané de deux langues alphabétiques permet, par effet de contraste, la comparaison et l'analyse des aspects structurels de la langue et ainsi une meilleure prise de conscience de son fonctionnement (Bialystok, 1997 ; Bialystok, Shenfield, et Codd, 2000; Demont, 2001; Ricciardelli, 1992). Par conséquent, la connaissance de deux langues permet la construction d'une représentation plus explicite de la structure de la langue qui facilite la mise en place du lien entre les formes visuelles de l'écrit et leurs caractéristiques linguistiques abstraites (Bialystok, 2007a). En outre, en référence aux effets positifs constatés des dispositifs bilingues sur la réussite scolaire (Baker & De Kanter, 1981 ; Cummins, 1994 ; Greene, 1998 ; Hamers et Blanc, 2000 ; Rolstad, Mahoney & Glass, 2005 ; Willig, 1985), aux travaux qui ont noté un avantage en lecture pour les enfants bilingues (Demont ; 2001, Genelot, Négro & Peslages, 2007 ; Nocus, Guimard & Florin, 2009 ; Nocus, Florin, Guimard & Vernaudo, 2007) et au modèle de Cummins (1981 ; 1984) qui considère qu'une meilleure acquisition de la langue première facilite l'acquisition de la langue seconde, notre hypothèse est en faveur d'un avantage en lecture pour les enfants bilingues franco-arabes qui apprennent les deux langues à l'école.

Hypothèse 3: Les enfants bilingues franco-arabes inscrits en cours d'arabe à l'école devraient témoigner d'une capacité en résolution de problèmes arithmétiques plus développée que les enfants bilingues franco-arabe qui ne sont pas exposés à l'apprentissage de l'arabe à l'école.

Les méta-analyses et les travaux précités démontrent les effets positifs des dispositifs bilingues sur la réussite scolaire (Baker & De Kanter, 1981 ; Cummins, 1994 ; Greene, 1998 ; Hamers, 2005 ; Hamers et Blanc, 2000 ; Rolstad, Mahoney & Glass, 2005 ; Willig, 1985). De plus, à défaut d'être présenté dans la langue la moins maîtrisée, le bilinguisme n'a pas d'effets négatifs sur les performances des enfants dans les tâches de résolution de problèmes arithmétiques car tout comme n'importe quelle activité cognitive qui fait appel à un support verbal, il faut une maîtrise suffisante des compétences linguistiques (Demont, 2001 ; Spelke et Tsivkin, 2001). Enfin, les recherches qui sont en faveur d'un avantage dans la capacité de contrôle et de distribution des ressources attentionnelles, en particulier certaines tâches exécutives, telles que les processus d'inhibition, la flexibilité mentale et la mémoire de travail (Bialystok, 1999 ; Bialystok, Craik et Luk, 2008; Bialystok et Martin, 2004 ; Bialystok et Shapero, 2005 ; Carlson et Meltzoff, 2008) nous permettent d'émettre notre hypothèse dans le sens d'une supériorité des performances en résolution des problèmes arithmétiques des enfants qui apprennent simultanément l'arabe et le français par rapport à leurs pairs bilingues franco-arabes qui ne profitent pas d'enseignements scolaires de la langue arabe à l'école.

Hypothèse 4: les enfants bilingues franco-arabes exposés à l'apprentissage de l'arabe à l'école devraient témoigner d'une évaluation des compétences et des comportements scolaires plus positive de la part des enseignants que leurs pairs bilingues franco-arabes qui n'apprennent pas leur langue familiale à l'école.

Les enseignants sont dans une situation optimale qui leur permet d'observer le fonctionnement de leurs élèves à l'école et de repérer certaines difficultés. De plus, certaines études indiquent que leurs évaluations permettent de prédire les compétences en lecture deux ans plus tard (Guimard & Florin, 2001 ; Guimard & Florin, 2007). Par ailleurs, en référence aux travaux qui montrent les effets positifs des dispositifs de valorisation de la langue d'origine (Crawford, 1989; Danesi, 1993, Cummins, 1994; Hamers, 2005; Hamers et Blanc, 2000, Nocus, Guimard & Florin, 2009; Nocus, Florin, Guimard & Vernaudo, 2007), aux modèles de Cummins (1981, 1984) et de Hamers et Blanc (1986; 2000), nous nous attendons à ce que les enfants inscrits en cours d'arabe aient une meilleure réussite scolaire par rapport

au groupe des bilingues franco-arabes, ce qui entraînerait une évaluation des compétences et des comportements scolaires plus positives de la part des enseignants.

Hypothèse 5 : Les enfants bilingues franco-arabes exposés à l'apprentissage de la langue arabe à l'école devraient avoir une compétence en production verbale en arabe plus développée que ceux qui ne l'apprennent pas à l'école.

En concordance avec les résultats constatés dans les méta-analyses et les travaux en lien avec la valorisation de la langue d'héritage ou régionale (Baker & De Kanter, 1981 ; Cummins, 1994 ; Greene, 1998 ; Nocus, Guimard & Florin, 2009 ; Rolstad, Mahoney & Glass, 2005 ; Willig, 1985) et à l'instar du modèle de Hamers et Blanc (2000), qui stipule que la valorisation de la langue familiale et son apprentissage à l'écrit permet son maintien, on s'attend à un avantage en langue arabe auprès des enfants bilingues qui apprennent cette langue à l'école par rapport à ceux qui se limitent à son apprentissage à la maison. Dans la mesure où les enseignements scolaires permettent un apprentissage de la langue arabe à l'écrit et à l'oral, les enfants bilingues ELCO doivent témoigner de meilleures performances dans cette langue.

Hypothèse 6: Les enfants bilingues franco-arabes dans leur ensemble devraient être désavantagés en production verbale en français par rapport à leurs pairs monolingues.

À l'instar des travaux qui constatent une infériorité des compétences en production verbale des enfants bilingues par rapport à leur pairs monolingues (Armand, 2000 ; Bialystok, 2001 ; 2007 ; Lesaux et Siegel, 2003 ; Perregaux, 1994 ; 1995 ; Portocarrero, Burright & Donovick, 2007 ; Sandoval, Gollan, Ferreira & Salmon, 2010), nous nous attendons à ce que le bilinguisme franco-arabe ait un effet négatif sur les performances en production en français par rapport aux enfants monolingues.

3. Méthode

3.1 Participants

179 enfants scolarisés en classes de CP (âge moyen de 6,7 ans, $\sigma=.38$) et de CE1 (âge moyen de 7,9 ans, $\sigma=.45$), issus de 7 écoles nantaises situées majoritairement en ZEP (Zone d'Education Prioritaire) ont participé à cette étude.

Ils sont répartis en trois groupes d'enfants pour chaque classe (cf. tableau 1 qui reprend les principales caractéristiques du groupe) :

- Un groupe de **56 enfants** bilingues franco-arabes issus de familles franco-arabes (dont au moins l'un des deux parents parle l'arabe) qui suit des cours d'arabe **ELCO** à l'école.
- Un groupe de **53 enfants** bilingues franco-arabes issus de familles **franco-arabes** (dont au moins l'un des deux parents parle l'arabe) mais qui ne suivent pas de cours d'arabe à l'école.
- Et un troisième groupe de **70 enfants monolingues** venant de la même école dont les deux parents ont pour langue d'origine le français et ne sont pas en situation d'immigration franco-arabe. Ces parents ne parlent aucune langue autre que le français avec leurs enfants.

Tableau 1 : Caractéristiques générales des participants

	<i>Groupe bilingue français-arabe inscrit au cours ELCO</i>					<i>Groupe bilingue Français-Arabe</i>					<i>Groupe monolingue</i>				<i>Total</i>	
	<i>N</i>	<i>Sexe</i>		<i>Age moyen</i>	<i>Ecart-type</i>	<i>N</i>	<i>Sexe</i>		<i>Age moyen</i>	<i>Ecart-type</i>	<i>N</i>	<i>Sexe</i>		<i>Age moyen</i>		<i>Ecart-type</i>
		<i>F</i>	<i>M</i>				<i>F</i>	<i>M</i>				<i>F</i>	<i>M</i>			
CP	27	14	13	6.83	.35	32	12	20	6.68	.30	37	20	17	6.79	.44	96
CE 1	29	11	18	7.89	.48	21	11	10	7.85	.47	33	15	18	7.96	.42	83
Total	56	24	32	7.4	.68	53	30	23	7.15	.69	70	35	35	7.35	.70	179

Les enfants bilingues franco-arabes sont issus de l'immigration franco-arabe maghrébine. Les pays d'origines de leurs parents sont présentés dans le tableau 2.

Tableau 2 : Pays d'origines des parents des enfants bilingues franco-arabes

Pays d'origine	Père	Mère
<i>France</i>	6,1	12,34
<i>Algérie</i>	37	28,4
<i>Maroc</i>	37	34,6
<i>Tunisie</i>	19,75	19,75
<i>Autres</i>	0,15	4,91

Ainsi, la lecture de ce tableau montre que les pays d'origines les plus représentés dans cet échantillon sont le Maroc et l'Algérie.

Afin de nous assurer que les trois groupes sont comparables entre eux, nous avons contrôlé l'efficacité générale, les catégories socio-professionnelles et le sexe.

3.1.1 Contrôle de l'efficacité générale

S'agissant du contrôle de l'efficacité générale, nous avons soumis les enfants à une épreuve non verbale les Matrices Progressives Colorées (CPM, Raven, Raven & Court, 1998) et conduit des analyses de comparaison de moyennes ANOVA entre les 3 groupes.

L'épreuve « **Matrices Progressives Colorées (CPM, Raven, Raven & Court, 1998)** » permet de contrôler l'efficacité générale des enfants, une variable ayant une grande incidence sur les performances scolaires, et de sélectionner un échantillon d'enfants qui ne présentent pas de retard intellectuel (*cf.* annexe 6, p. XVIII). Elle est composée de 36 épreuves divisées en 3 séries (Série A, Ab et B) de problèmes de difficulté croissante. Chaque page représente un dessin qui a une partie manquante et l'enfant doit choisir parmi les six morceaux qui sont en bas de la page celui qui complète le dessin. Un point est compté par bonne réponse, ce qui donne au total un score sur 36.

Pour éviter d'avoir des enfants qui présentent un retard intellectuel, nous n'avons pas retenu dans nos études ceux qui avaient un score inférieur à 14/36 à cette épreuve.

L'alpha de Cronbach (1951) obtenu pour l'épreuve du CPM atteste d'une consistance interne très satisfaisante égale à ,86.

Les analyses de comparaison de moyennes ANOVA mentionnent, à partir des performances moyennes aux matrices CPM, qu'il n'y a pas de différences significatives au niveau de l'efficacité générale entre les trois groupes à chaque niveau scolaire [pour la classe de CE1, $F(2, 80) = .873, p = ns$ et pour la classe de CP, $F(2, 93) = 2.034, p = ns$].

Globalement, les trois groupes ont des performances similaires à l'épreuve CPM et donc ils présentent une efficacité générale comparable.

3.1.2 Contrôle du sexe

De plus, selon le test d'indépendance du χ^2 , la répartition des sexes entre les 3 groupes ne montre pas de différence significative pour la classe de CP [$\chi^2(2, N=96)=2,58; p=ns$] et pour la classe de CE1 [$\chi^2(2, N=83)=1,98; p=ns$]. Ainsi, les trois groupes présentent une répartition similaire du sexe pour chaque classe.

3.1.3 *Contrôle des catégories socioprofessionnelles des parents*

Globalement pour l'ensemble des participants, la distribution générale des caractéristiques socioprofessionnelles (cf. annexe 4, p. XIV) pour les mères est surreprésentée par la catégorie « sans emploi » (avec 43,9 %), la catégorie « employé » et « ouvriers » (avec respectivement 29 % et 13,5%). Pour les pères, les catégories qui les représente le plus est « ouvriers » (avec 43%), « employés » et « sans activité » (avec respectivement 13,2 % et 14,6 %). Au vu de ces CSP, on peut dire que les enfants qui participent à cette étude sont plutôt issus d'un milieu défavorisé selon la typologie des catégories proposée par le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN-DEPP, 2010, p. 96)¹⁷.

Aussi, les analyses du test d'indépendance du chi² pour chacune des catégories de la CSP ne montrent pas de différences significatives (cf. annexe 4, p. XIV). Ainsi, on peut observer que les CSP ne sont pas significativement différentes d'un groupe à un autre et que les trois groupes sont majoritairement issus d'un milieu défavorisé.

Ces différentes analyses nous amènent donc à considérer que les trois groupes sont comparables au niveau de l'efficacité générale, de la catégorie socio-professionnelle et de la répartition des sexes.

3.2 *Matériel*

Les enfants sont soumis à un ensemble d'épreuves évaluant le langage oral en arabe et en français, la conscience phonologique, la lecture et la résolution de problèmes arithmétiques. De plus, un questionnaire est proposé aux enseignants pour nous renseigner sur les compétences et les comportements scolaires des enfants.

3.2.1 *Épreuves du langage oral*

Pour connaître les compétences des enfants au niveau du langage oral, nous avons choisi d'évaluer leur lexique en réception et en production à partir de la batterie ELO (Évaluation du Langage Oral de Khomsi, 2001) et d'élaborer une épreuve en lexique en production en arabe qui nous permettrait d'avoir une indication sur le degré de bilinguisme des enfants.

¹⁷ La catégorie défavorisée intègre, selon MEN-DEPP (2010), les Catégories Socio-profesionnelles suivantes : ouvriers, retraités ouvriers et employés, chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle.

3.2.1.1 Épreuve de lexique en réception en français (issue de l'Évaluation du Langage Oral de Khomsi, 2001)

Cette épreuve de vocabulaire mesure les compétences lexicales de l'enfant dans le domaine de la réception (lexique passif). Elle se compose de 20 items qui concernent des noms d'objets concrets. Elle consiste à choisir une image, parmi quatre, qui correspond au mot proposé par l'expérimentateur.

La consigne consiste à demander à l'enfant : « *Montre-moi l'image où il y a une casquette* » *idem pour « avion, lapin, pomme, cochon, pinceau, tasse, banc, sabot, trompette, poussette, polo, rabot, lavabo, courgette, sardine, escabeau, microscope, bicyclette, téléphérique. »*

Cotation : un point par bonne réponse donnant au total un score sur 20.

L'alpha de Cronbach (1951) calculé à partir des scores aux items de cette épreuve atteste d'une consistance interne faible égale à ,16.

3.2.1.2 Épreuve du lexique en production en français (issue de l'Évaluation du Langage Oral de Khomsi, 2001)

L'épreuve du lexique en production est une épreuve de vocabulaire permettant de mesure les compétences lexicales en production (lexique actif). Elle se compose de 32 items qui concernent des noms d'objets concrets.

On demande à l'enfant de dénommer des images représentant les objets suivants : *Lapin, chat, table, ciseau, chapeau, glace, parapluie, ampoule, papillon, bougie, cerf-volant, arrosoir, tube de dentifrice (colle, pommade, peinture, crème), pingouin, jumelles, canne à pêche (ou lancer, ligne), toile d'araignée, tabouret, aquarium, tournevis, horloge (pendule), piano, cactus, poireau, sac à dos, sèche-cheveux, louche, pince (épingle à linge), perceuse (visseuse, deviseuse), table (ou planche) à repasser, cadenas et bibliothèque.*

Cotation : un point par bonne réponse donnant au total un score sur 32.

L'alpha de Cronbach calculé à cette épreuve du lexique en production en français atteste d'une consistance interne très satisfaisante égale à ,74.

3.2.1.3 Épreuve du lexique en production en arabe

Nous avons construit cette épreuve pour les besoins de cette recherche afin d'évaluer les compétences lexicales en production (lexique actif) des enfants bilingues franco-arabes en arabe (cf. annexe 8, p. XXII). Tout comme l'épreuve de lexique en production en français, elle se compose de 32 items qui concernent des noms d'objets concrets.

Cette épreuve consiste à demander à l'enfant de dénommer en arabe des images représentant les objets suivants: *voiture, vache, pomme, verre, carottes, marteau, avion, lit, langue, vélo, chat, pain, barbe, monsieur, pied, lapin, pantalon, lunettes, chaise, chaussures, pigeon, appareil photo, main, chien, pull, banane, poisson, nez, oignon, femme/madame, chemise, cou.*

Dans cette épreuve, il est demandé à l'enfant de donner une réponse en arabe dialectale. La spécificité de cette demande se justifie par le fait que le groupe des bilingues franco-arabes non inscrits en cours ELCO n'a aucune connaissance de la langue arabe de l'écrit et que cela assure une comparabilité entre les deux groupes. De plus, les réponses en arabe dialectal sont plus faciles pour tous les enfants car c'est la langue parlée à la maison et elle ne nécessite pas d'apprentissage scolaire. Notons que pour l'évaluation des compétences langagières en arabe, nous nous sommes limités à évaluer les compétences en production langagière de mots simples. Ce choix se justifie par le niveau des enfants bilingues franco-arabes qui se situe plus au stade des mots qu'à celui de la production d'énoncés à plusieurs mots en arabe. En effet, nous avons prétesté une épreuve qui consiste à demander la traduction de phrases simples de l'arabe au français et du français à l'arabe mais la majorité des enfants se sont retrouvés en situation d'échec.

Cotation : un point par bonne réponse donnant au total un score /32.

L'alpha de Cronbach (1951) calculé pour cette épreuve est égal à .96. Celui-ci atteste d'une consistance interne très satisfaisante.

3.2.2 Épreuves de lecture en français

Deux épreuves sont proposées pour évaluer les compétences en lecture en français. L'épreuve du LUM qui permet d'apprécier la reconnaissance des mots écrits en lecture (Lecture en Une Minute, Khomsi, 1999) et une épreuve qui évalue le décodage et la compréhension en lecture (Lobrot, 1980). Comme l'épreuve du Lobrot nécessite une certaine

maîtrise de la lecture qui n'est pas encore acquise en classe de CP, elle a été administrée seulement à la classe de CE1.

3.2.2.1 Épreuve de lecture LUM (Lecture en Une Minute, Khomsi, 1999)

Le test de « lecture en une minute » (Khomsi, 1999) permet d'évaluer les compétences de reconnaissance de mots écrits en français. Dans cette épreuve, il s'agit de lire, en une minute, à voix haute et les uns à la suite des autres, le maximum de mots d'une liste de 108 mots de différentes catégories grammaticales et de différentes longueurs, variant en termes de fréquence, de régularité et de complexité. Ainsi, le niveau de performance est mesuré en fonction de l'exactitude et de la rapidité en lecture.

Consigne

Je vais te présenter une liste de mots. Tu vas devoir la lire à voix haute, le plus rapidement possible pendant une minute et sans faire de fautes. Les mots se lisent dans ce sens, de haut en bas en colonne (montrer). Tu as compris ? Donc, dès que je te donne le « top » du départ, tu dois lire le plus de mots possibles, sans te tromper jusqu'à ce que je donne le « top » de la fin. N'oublie pas que tu dois les lire dans ce sens (montrer une nouvelle fois), vite et sans erreurs.

Pour le calcul du score, nous avons pris en compte le nombre de mots lus pendant le temps imparti et les erreurs d'oralisation (EO). En effectuant une soustraction des deux notes précédentes, on obtient une note LUM correspondant au nombre d'items lus correctement en une minute.

3.2.2.2 Épreuve de lecture et de compréhension de phrases pour les enfants scolarisés en classe de CE1 (Lobrot, 1980)

Cette épreuve teste à la fois le décodage et la compréhension en lecture. Elle consiste à faire une lecture silencieuse de maximum 36 phrases lacunaires pour lesquelles l'enfant doit choisir un mot parmi 5 proposés pour donner un sens à la phrase. Au fur et à mesure de la progression dans le test, la complexité du vocabulaire et des structures syntaxiques augmente. Dans cette épreuve, l'enfant dispose de 5 minutes pour compléter un maximum de phrases.

Exemple: si on fait marcher trop fort la radio, on risque de déranger les (voisins, poissons, mains, coins, trains)

Pour calculer une note finale, on tient compte du nombre de phrases lues et de l'adéquation des mots choisis. Un point est coté pour chaque bonne réponse, donnant au total un score /36.

Pour cette épreuve, l'alpha de Cronbach (1951) est égal à .93 et atteste d'une consistance interne très satisfaisante.

3.2.3 Épreuves évaluant la conscience phonologique Thapho (Test d'habiletés phonologiques, Ecalle, 2007) :

Deux types épreuves permettant d'évaluer les habiletés phonologiques ont été choisies à partir de la batterie du Thapho (Ecale, 2007) : la catégorisation phonologique et la suppression phonologique (cf. annexe 7, p. XX pour les items).

3.2.3.1 Epreuve de catégorisation syllabique et phonémique : ThaPho (Ecale, 2007)

Cette épreuve implique le traitement épiphonologique (Ecale, 2007). Ce type de traitement se caractérise par le fait que l'activité cognitive est opérée sans contrôle intentionnel des unités linguistiques dans la mesure où ces unités ne sont pas directement disponibles et manipulables (Ecale, Magnan, Bouchafa, 2002).

Dans cette épreuve constituée de 12 items, on demande à l'enfant de réaliser une tâche de catégorisation de deux mots qui présentent des syllabes ou des phonèmes en commun soit en position initiale soit en position finale du mot. Plus précisément, c'est une épreuve semi-collective où l'enfant doit entourer le dessin représentant les mots parmi quatre mots, prononcés et présentés sous forme de dessin, qui présentent une syllabe ou un phonème en commun.

Consigne :

« Je vais vous montrer des images et vous dire des mots. Vous devez bien les écouter pour savoir quels mots ont le même son. Les deux mots peuvent être pareils soit au début soit à la fin du mot. On va faire un exemple.

Quels mots ont le même son ? Écoutez bien : cheveux, pigeon, chemin, robot. Attendez quelques secondes. On entend le même son long dans cheveux et chemin. Pour donner votre réponse, il faut entourer les images de cheveux et chemin. »



Cotation : 1 point est compté pour chaque bonne réponse permettant d'avoir un score sur 12. La consistance interne très satisfaisante (alpha de Cronbach est égal à .55).

3.2.3.2 Epreuve de suppression syllabique et phonémique : ThaPho (Ecalte, 2007)

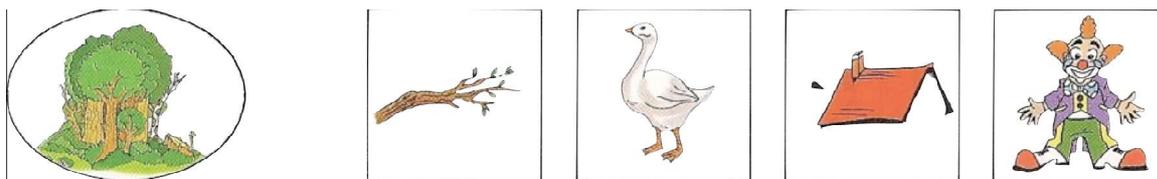
L'épreuve de suppression syllabique et phonémique du THaPho fait appel à un traitement considéré comme métaphonologique (Ecalte, 2007) dans la mesure où les unités phonologiques sont identifiées et extraites et font l'objet d'un traitement réfléchi et intentionnel (Ecalte, Magnan, Bouchafa, 2002).

Cette épreuve de suppression phonologique consiste à demander à des apprentis lecteurs de faire une manipulation phonologique par suppression de syllabes ou de phonèmes en position initiale d'un mot polysyllabique (CVCV) ou monosyllabique (CVC) présenté oralement. Elle est semi-collective et il est demandé à l'enfant, à partir d'un mot cible, de choisir l'item correct (en entourant le dessin) parmi 4 items. Chacun des items proposé à l'enfant est constitué d'un distracteur phonologique, un distracteur sémantique, un intrus et l'item correct.

Exemple : pour la suppression phonémique en position initiale du mot « bois », les items proposés sont « toit » (distracteur phonologique), « branche » (distracteur sémantique), « clown » (intrus) et « oie » (item correct).

Consigne :

« On va faire un petit jeu où il va falloir trouver un nouveau mot à partir d'un premier mot auquel on a supprimé une toute petite partie, soit au début, soit à la fin. Pour bien comprendre, on va faire un exemple ensemble. « Quand on enlève le premier son du mot bois, quel nouveau mot apparaît? Branche, Oie, toit ou Clown? (Attendre quelques secondes). Quand on enlève la première partie de bois, il reste oie. Il faut alors entourer l'image de l'oie. »



Cotation : 1 point est compté pour chaque bonne réponse permettant d'avoir un score sur 12.

L'alpha de Cronbach est égal à .76, ce qui atteste d'une consistance interne très satisfaisante.

3.2.4 Épreuve de résolution de problèmes en arithmétique du Tedi-maths (Van Nieuwenhoven, Noël & Grégoire, 2001)

Cette épreuve d'arithmétique se présente avec un énoncé verbal. Il s'agit de présenter oralement à l'enfant des énoncés. Quatre d'entre eux requièrent une addition alors que les

quatre autres demandent une soustraction. Dans chaque cas, l'inconnue est soit en position finale (deux items par opération), soit en première ou deuxième position (un item de chaque type par opération).

Elle consiste à lire les items suivants (ils peuvent être relus si c'est nécessaire) et s'arrêter après 5 échecs consécutifs :

Item 1 : *Denis a deux billes. Il en gagne deux. Combien de billes a-t-il en tout ?*

Item 2 : *Jean a quatre cerises. Il en mange deux. Combien de cerises lui reste-t-il ?*

Item 3 : *Caroline a trois livres. Son papa lui donne cinq nouveaux livres. Combien de livres a-t-elle en tout ?*

Item 4 : *Sophie a cinq billes. Elle en perd trois. Combien de billes lui reste-t-il ?*

Item 5 : *Il y a quatre poissons dans le bocal. David ajoute des poissons. Maintenant il y a huit poissons dans le bocal. Combien David a-t-il ajouté de poissons ?*

Item 6 : *Sept oiseaux sont posés sur le mur. Des oiseaux s'envolent et il en reste trois sur le mur. Combien d'oiseaux se sont envolés ?*

Item 7 : *Pierre a des billes. Il en gagne trois à la récréation. Maintenant il en a six. Combien Pierre avait-il de billes avant la récréation ?*

Item 8 : *Julie a des œufs dans son panier. Elle en casse deux. Maintenant, il lui reste trois œufs. Combien Julie avait-elle d'œufs dans son panier avant d'en casser ?*

Cotation : un point par bonne réponse, donnant au total un score sur 8.

L'alpha de Cronbach pour cette épreuve est égal à .73 et atteste d'une consistance interne satisfaisante.

3.2.5 *Questionnaire adressé aux enseignants: questionnaire d'évaluation des compétences et des comportements scolaires des enfants (Florin, Guimard & Nocus, 2002)*

Ce questionnaire (cf. annexe 9, p. XXVIII) se présente sous forme de 20 questions remplies par les enseignants qui nous renseignent sur les compétences et les comportements scolaires de l'enfant. Dans ce questionnaire, les enseignants évaluent les comportements langagiers (quantité et qualité de la participation verbale en classe), les compétences langagières (vocabulaire, syntaxe, prononciation), les compétences dans les activités mettant en jeu l'approche du nombre, les capacités cognitives (compréhension des consignes, mémoire, attention, raisonnement), les comportements en classe et aux tâches scolaires (autonomie, fatigue, suivi du rythme de la classe, respect des règles, organisation, rapidité), la confiance en soi, la maîtrise des gestes, les compétences physiques et sportives et l'adaptation scolaire ultérieure des élèves.

L'enseignant doit entourer des chiffres de 1 à 3 correspondant à la réponse à la question (1= la modalité la plus négative, 2= la modalité moyenne et 3= la modalité la plus positives).

Exemple de l'item 1 : Pour la conversation scolaire, pouvez-vous dire qu'il (elle) participe :

- Beaucoup (3)
- Moyennement..... (2)
- Peu ou pas du tout..... (1)

Cet outil peut être utilisé de la moyenne section au CE2. Il a une valeur statistique et il donne à la fois une bonne description des fonctionnements scolaires des élèves et constitue un prédicteur, dès la Moyenne Section, des résultats scolaires de cohortes d'élèves jusqu'en CE2 (Guimard, Cosnefroy, & Florin, 2007 ; Guimard et Florin, 2007).

Le principe de codage est le suivant :

Pour chacune des 20 questions, on attribue 3 points à la modalité de réponse la plus positive (la première), 2 points à la seconde, 1 point à la troisième.

Le score total varie donc de 20 à 60 points.

L'alpha de Cronbach pour cette épreuve est égal à .92. Il atteste ainsi d'une consistance interne très satisfaisante.

3.3 Procédure

Afin de compléter l'échantillon de cette étude, les évaluations ont eu lieu deux années de suite en mars 2009/2010 dans 7 écoles à Nantes situées majoritairement en zone d'éducation prioritaire avec l'aide d'étudiantes de Master 1.

Les épreuves adressées aux enfants ont été administrées à l'école dans des salles calmes sous forme de passations semi-collectives et individuelles (cf. annexe 5, p. XV) :

- Deux passations semi-collectives (5 à 6 enfants) d'une durée de 25 min pour les épreuves des matrices CPM, de suppression et de catégorisation phonologique du ThaPho (Ecalte, 2007), de lexique en réception en français (issue de l'Évaluation du Langage Oral de Khomsi, 2001) et du Lobrot pour la classe de CE1 (Lobrot, 1980).
- Deux passations individuelles de 25 min pour le reste des épreuves (incluant le questionnaire utilisé dans le cadre de l'étude 3).

Afin d'éviter tout effet lié à l'ordre, nous avons contre-balancé les ordres de passation des épreuves (cf. annexe 5, p. XV).

4. Résultats

4.1 Démarche statistique

Plusieurs analyses sont conduites pour vérifier les hypothèses postulées. Dans un premier temps, des analyses préliminaires (analyses descriptives, de corrélation et de comparaisons de moyennes ANOVA) sont proposées pour explorer les caractéristiques générales des scores obtenus par les élèves aux différentes épreuves et au questionnaire proposé aux enseignants et pour vérifier l'existence d'effets liés à la classe. Ensuite, afin d'étudier l'effet de l'apprentissage de la langue arabe à l'école sur les différents indicateurs de la réussite scolaire, nous avons entrepris de réaliser des analyses de comparaisons de moyennes ANCOVA avec comme covariable le CPM. Cette analyse permet de vérifier s'il existe une différence significative entre les trois groupes (bilingue qui apprend l'arabe, bilingues qui n'apprend pas l'arabe et monolingue) au niveau des performances scolaires. Enfin, des analyses inférentielles de moyennes ANOVA sont conduites afin de comparer les performances langagières en français entre les trois groupes et le test t de Student nous permettra de comparer les performances langagières en arabe des deux groupes bilingues franco-arabes.

4.2 Analyses préliminaires

Des analyses préliminaires ont été conduites, à partir des statistiques descriptives (moyenne, écart-type, minimum et maximum), afin d'apprécier les résultats obtenus aux différentes épreuves pour chaque niveau scolaire.

Le tableau 3 présente les principaux résultats obtenus aux différentes épreuves.

Tableau 3: Statistiques descriptives aux différentes épreuves pour chaque classe

	Classe CE 1				Classe CP			
	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
1. CPM /36	25,39	5,240	14	35	21,71	5,778	14	36
2. ELO réception Fr /20	16,66	1,364	12	20	16,26	1,656	12	19
3. ELO production Fr /32	22,68	4,630	10	31	21,63	3,618	11	29
4. LUM	41,94	16,535	6	77	19,28	12,980	3	50
5. Lobrot /36	11,52	6,652	1	29
6. Suppression phonologique /12	10,43	2,142	1	12	9,14	2,320	2	12
7. Catégorisation phonologique /12	8,82	2,259	3	12	7,88	2,641	1	12
8. Lexique production arabe /32	8,44	8,459	0	26	6,35	7,899	0	23
9. Tedi-maths /8	6,17	1,659	1	8	4,85	1,957	1	8
10. Questionnaire enseignant /60	50,09	8,682	30	60	49,97	9,181	14	60

Remarque : les moyennes à l'épreuve de lexique en production en arabe concernent seulement les enfants bilingues franco-arabes et les moyennes à l'épreuve de compréhension en lecture du Lobrot concernent la classe de CE1.

Le tableau 3 montre les points suivants :

- Les performances à **l'épreuve du langage oral en réception** présentent un **effet plafond** avec en moyenne de 16,66/20 pour la classe de CE1 et 16,26 pour la classe de CP et un écart type stable (allant respectivement de 1,364 à 1,656). L'effet plafond constaté et le faible alpha de Cronbach (.16) nous amènent à ne pas exploiter cette épreuve dans cette étude.
- On remarque un grand écart-type aux **performances en lecture LUM** surtout pour la classe de CP (12,98 pour une moyenne de 19,28) **et en lexique en production en arabe** (7,899 pour une moyenne de 6,35/32), ce qui montre **une grande variabilité de performances au sein des différents groupes.**

Les analyses de comparaison de moyennes ANOVA révèlent des effets significatifs liés à la classe montrant une supériorité des performances de la classe de CE1 par rapport à la classe de CP pour les épreuves suivantes :

- CPM ($F[1, 177]= 19,64, p<0,001, \eta^2 = 0,1$), la suppression phonologique ($F[1, 177]=14,96, p<0,001 \eta^2 = 0,08$), la catégorisation phonologique ($F[1, 177] =6,5, p=0,012, \eta^2 = 0,03$), l'épreuve du LUM ($F[1,177] = 105,22, p < 0,001, \eta^2 = 0,37$) et le Tedi-maths ($F[1,177] = 23,09, p < 0,001, \eta^2 = 0,12$). **Ainsi pour les épreuves de CPM, suppression phonologique, catégorisation phonologique, LUM et Tedi-**

maths, les élèves de la classe de CE1 ont des performances significativement supérieures par rapport à ceux de la classe de CP.

- Néanmoins, aucune différence significative n'est démontrée pour les épreuves du langage oral (lexique en production en français et en arabe) et les questionnaires adressés aux enseignants. **Ainsi, les scores au questionnaire adressé aux enseignants et les épreuves évaluant le langage oral en arabe et en français ne notent pas de différences liées au niveau scolaire.**

Les tableaux 4 et 5 présentent les résultats aux analyses de corrélations entre les différentes épreuves. Ces analyses permettent de connaître le degré d'association des performances entre les différentes épreuves pour chacun des niveaux scolaires.

Tableau 4 : Coefficients de corrélation de Bravais Pearson entre les différentes épreuves pour la classe de CP

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. CPM /36	1	,366*	,533**	,335**	,333**	-,124	,516**	,502**
2. Lexique en production Fr /32		1	,253	,042	,060	-,209	,333*	,033
3. LUM			1	,313**	,411**	-,004	,415**	,588**
4. Suppression phonologique /12				1	,279**	-,126	,322**	,481**
5. Catégorisation phonologique /12					1	,256	,318**	,328**
6. Lexique en production arabe /32						1	-,282	-,312
7. Tedi-maths /8							1	,625**
8. Questionnaire enseignant /60								1

** La corrélation est significative au niveau bilatéral.0.01

* La corrélation est significative au niveau bilatéral 0.05.

Pour la classe de CP, la matrice des corrélations entre les épreuves montre que l'épreuve de l'efficacité générale non verbale CPM et l'épreuve de résolution de problèmes Tedi-Maths corrélaient significativement avec toutes les épreuves, exceptée l'épreuve de production verbale en arabe.

De plus, les épreuves de lecture LUM, de suppression phonologique, de catégorisation phonologique et le questionnaire adressé aux enseignants, corrélaient positivement et significativement avec toutes les épreuves à l'exception des épreuves de production verbale en français et en arabe.

Enfin, il n'existe aucune corrélation significative entre les scores en lexique en production en arabe et ceux des différentes épreuves.

Tableau 5 : Coefficients de corrélation de Bravais Pearson entre les différentes épreuves pour la classe de CE1

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. CPM /36	1	,353*	,390**	,431**	,367**	,472**	-,609**	,361**	,449**
2. Lexique en production Fr /32		1	,563**	,538**	,175	,182	-,498*	,487**	,509*
3. LUM			1	,808**	,286**	,418**	-,520*	,349**	,670**
4. Lobrot /36				1	,265*	,379**	-,568*	,337**	,627**
5. Suppression phonologique /12					1	,263*	-,513*	,473**	,387**
6. Catégorisation phonologique /12						1	-,681**	,431**	,389**
7. Lexique production arabe /32							1	-,434*	-,574*
8. Tedi-maths /8								1	,389**
9. Questionnaire enseignant /60									1

** La corrélation est significative au niveau bilatéral 0.01.

* La corrélation est significative au niveau bilatéral 0.05.

Pour la classe de CE1, la matrice des corrélations montre que les épreuves de l'efficacité générale non verbale CPM, de lecture LUM et de résolution de problèmes arithmétiques Tedi-maths corrélaient significativement et positivement avec toutes les épreuves, sauf pour l'épreuve de production verbale où la relation est négative et significative.

L'épreuve de lexique en production en arabe corréla négativement et significativement avec toutes les épreuves. Ainsi, plus l'enfant a de bonnes performances en lexique en production en arabe, moins ses performances sont élevées aux différentes épreuves.

Enfin, les performances aux deux épreuves de conscience phonologique (catégorisation et suppression phonologique) ne corrélaient pas significativement avec l'épreuve de lexique en production en français.

Ces analyses préliminaires de corrélations entre les épreuves permettent de mettre en évidence la forte association qui existe entre les scores aux différents indicateurs des performances scolaires et langagières et ceux de l'épreuve non verbale évaluant l'efficacité générale CPM. Ce résultat nous amène à considérer les scores obtenus à cette épreuve en la prenant comme covariable dans les traitements statistiques de comparaison de moyennes.

4.3 Comparaisons de moyennes ANCOVA aux indicateurs des performances scolaires

Des comparaisons de moyennes ANCOVA avec comme covariable le CPM ont été conduites afin de tester l'effet du groupe par rapport aux différents indicateurs de réussite scolaire (catégorisation phonologique, suppression phonologique, lecture, compréhension phonologique, résolution de problèmes arithmétiques et questionnaire aux enseignants). Cela permet de réduire la variation due à l'erreur en annulant la relation entre les différents indicateurs de la réussite scolaire et le CPM. Les conditions préalables à cette analyse, à savoir la distribution normale des échantillons, l'homogénéité des variances par le test de Levene, la fiabilité de la covariable CPM liée linéairement à la VD et l'aspect parallèle des droites de régression (Dancey & Reidy, 2007), ont été au préalable vérifiées pour chacune des VD.

4.3.1 Comparaisons de moyennes ANCOVA en conscience phonologique

4.3.1.1 Comparaisons de moyennes ANCOVA en suppression phonologique

La figure 3 présente les performances moyennes /12 en suppression phonologique pour chaque groupe.

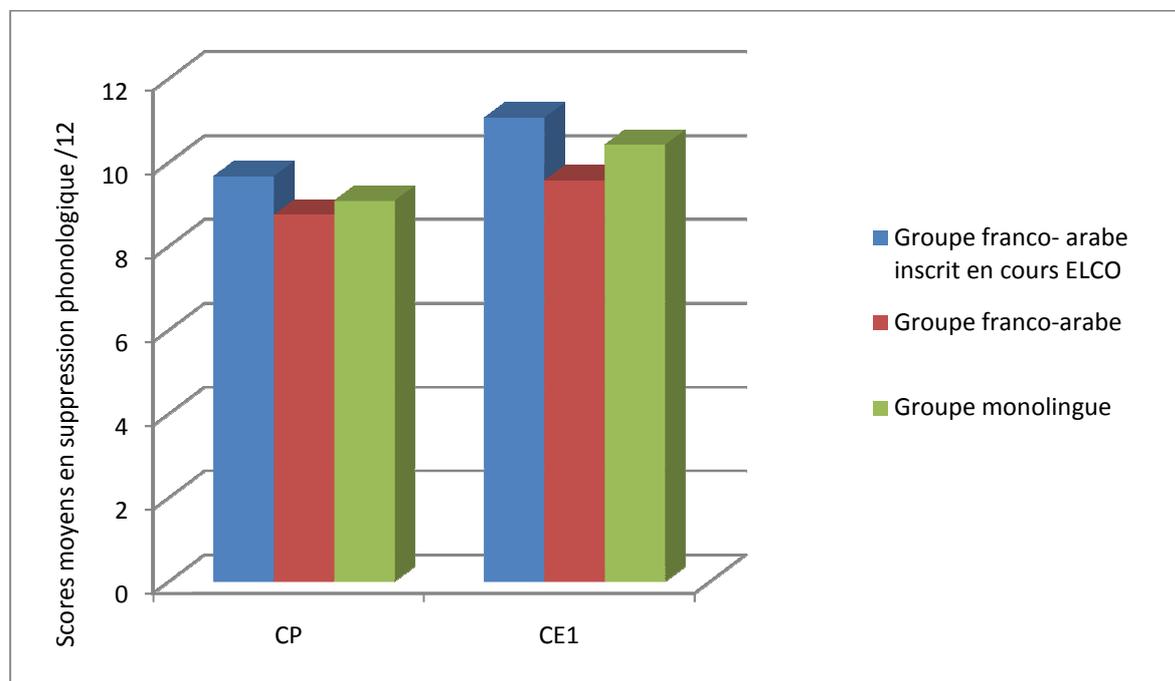


Figure 3: Scores moyens en suppression phonologique pour la classe de CP et CE1 en fonction des groupes

Les analyses de variances ANCOVA montrent les résultats suivants :

- En classe de CE1, on note un effet significatif du groupe [$F(2, 79)=3.29$; $p= .042$, $\eta^2 = 0.08$] sur les performances en suppression phonologique. Les analyses *a posteriori* de Bonferroni permettant la comparaison de moyennes 2 à 2 montrent que les enfants bilingues inscrits dans dispositif ELCO ont des compétences significativement supérieures par rapport au groupe bilingue qui ne suit pas de cours d'arabe.
- S'agissant du niveau scolaire CP, aucune différence significative n'est notée à partir de l'analyse de l'ANCOVA [$F(2,92)= 2.2$; $p= ns$]. Les trois groupes ont des performances similaires en suppression phonologique.

4.3.1.2 Comparaisons de moyennes ANCOVA en catégorisation phonologique

La figure 4 illustre les performances moyennes (/12) en catégorisation phonologique des élèves aux deux niveaux scolaires.

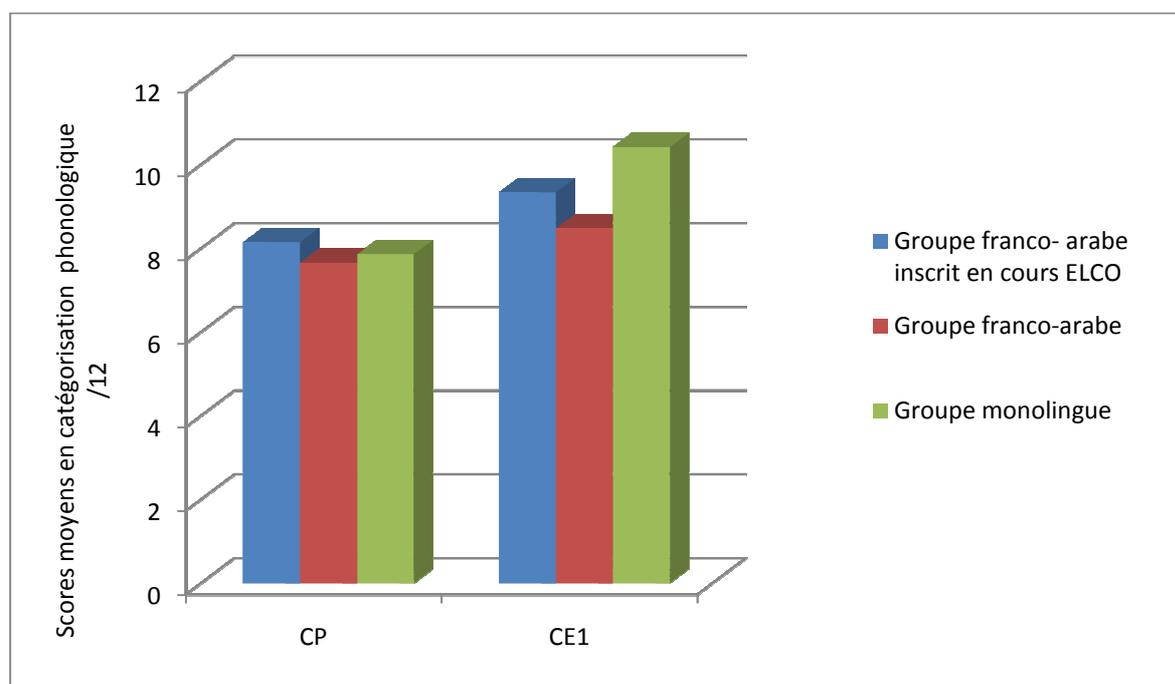


Figure 4 : Scores moyens en catégorisation phonologique pour la classe de CP et CE1 en fonction des groupes

Pour les deux niveaux scolaires de CE1 et de CP, aucune différence significative n'a été notée entre les trois groupes avec respectivement [$F(2,79)=2.12$; $p= ns$] et [$F(2,92)=.77$; $p= ns$] par les analyses de variance ANCOVA. Les trois groupes des performances similaires en catégorisation phonologique quelle que soit la classe.

4.3.2 Comparaisons de moyennes ANCOVA en lecture

4.3.2.1 Comparaisons de moyennes ANCOVA en lecture de mots isolés

Les scores moyens en lecture à l'épreuve du LUM sont illustrés dans le graphique 5

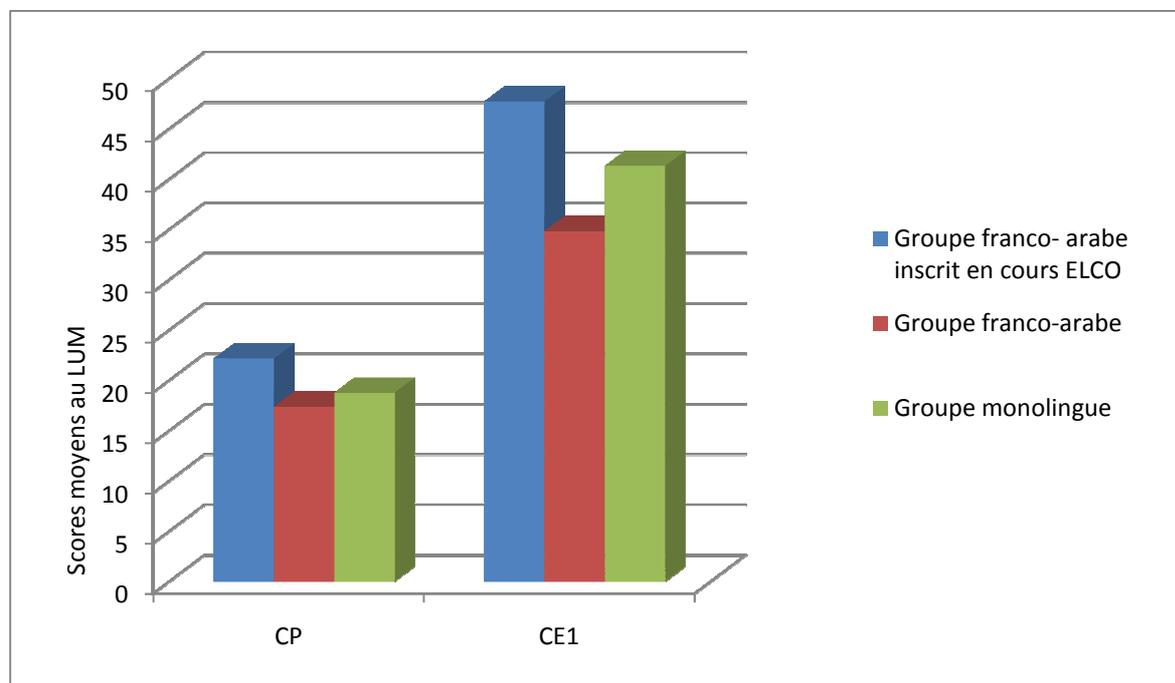


Figure 5 : Scores moyens au LUM pour les classes de CE1 et de CP en fonction des groupes

Les performances moyennes en identification des mots écrits (LUM) des élèves de la classe de CE1 montrent une différence significative entre les trois groupes [$F(2, 79)=4.5 ; p=.014, \eta^2 = 0.1$]. Le test a posteriori de comparaison de moyennes 2 à 2 de Bonferroni montre que cette différence se situe entre les deux groupes bilingues franco-arabes. Les enfants bilingues inscrits au dispositif ELCO, qui permet l'apprentissage de la langue arabe à l'école, ont des compétences significativement supérieures par rapport au groupe bilingue franco-arabes qui ne suit pas de cours d'arabe.

De même, pour la classe de CP, les comparaisons de moyennes Ancova aux scores du LUM mettent en évidence un effet significatif [$F(2, 92)=3,73; p=.028, \eta^2 = 0.08$]. Néanmoins, les analyses *a posteriori* de Bonferroni montre que cet effet est dû à la supériorité des enfants bilingues franco-arabes qui suivent des cours d'arabe par rapport à leurs pairs monolingues.

4.3.2.2 Comparaisons de moyennes ANCOVA en compréhension en lecture

La figure 6 présente les scores moyens obtenus par les trois groupes à l'épreuve du Lobrot (/36) en classe de CE1.

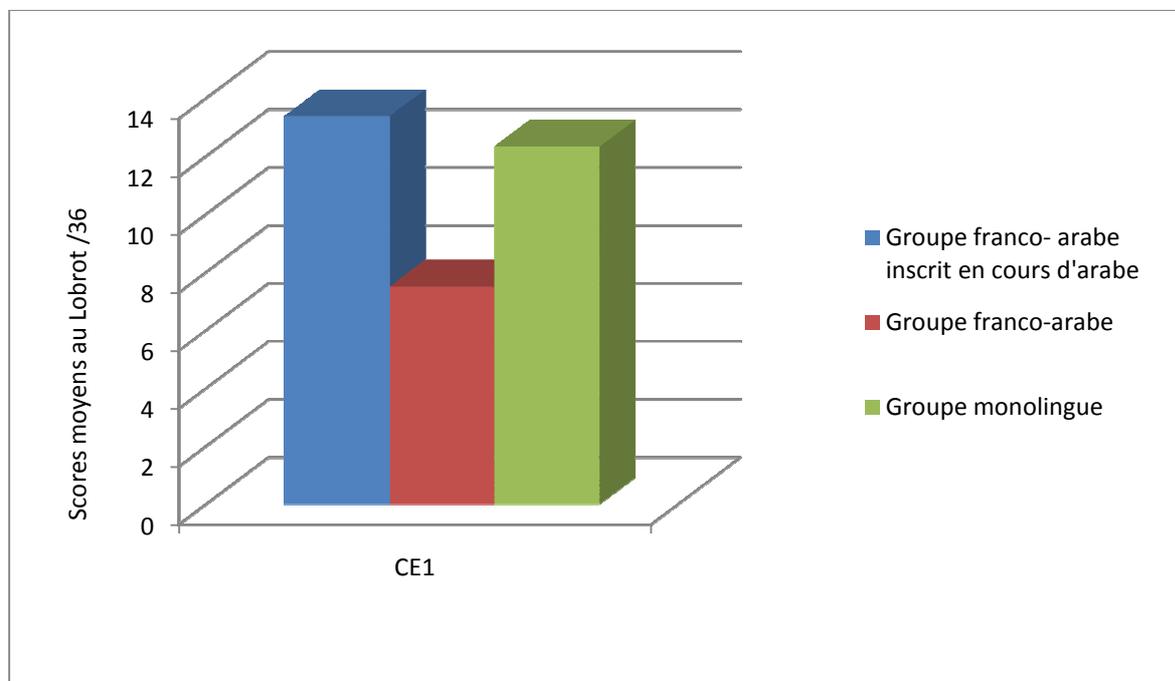


Figure 6 : Scores moyens en compréhension en lecture Lobrot pour la classe de CE1 en fonction des groupes

En compréhension en lecture évaluée à partir de l'épreuve du Lobrot en classe de CE1, la comparaison de moyennes révèle un effet de groupe [$F(2, 78) = 5.496; p < .01, \eta^2 = 0.12$]. Les analyses post-hoc montrent que cette différence est significative entre les enfants bilingues franco-arabes et une absence de différence entre ces groupes bilingues franco-arabes et le groupe monolingue. Ainsi, le groupe bilingue franco-arabe inscrit aux cours ELCO a des performances moyennes significativement supérieures en compréhension en lecture par rapport à leurs pairs bilingues franco-arabe non inscrits en cours d'arabe.

4.3.3 Comparaisons de moyennes ANCOVA en résolution de problèmes arithmétiques

La figure 7 présente les scores moyens obtenus à l'épreuve de résolution de problèmes arithmétiques (Tedi-Maths) en fonction du niveau scolaire des trois groupes.

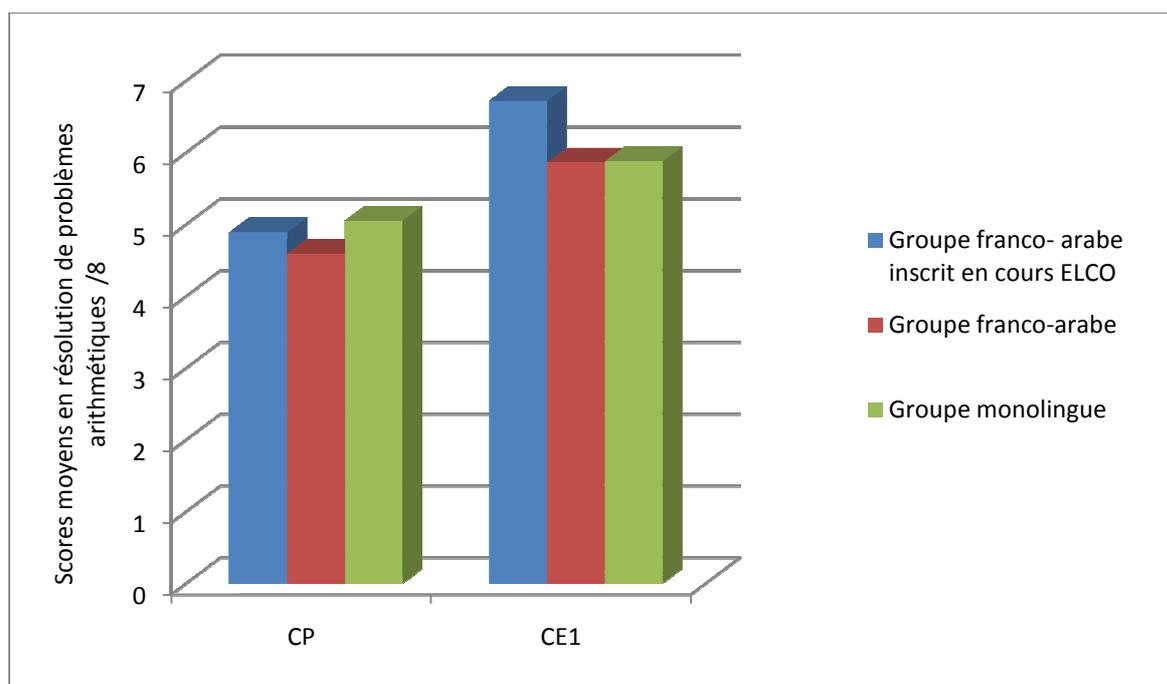


Figure 7 : Scores moyens en résolution de problèmes arithmétiques pour la classe de CP et CE1 en fonction des groupes

La comparaison des moyennes au Tedi-maths pour la classe de CE1 montre un effet significatif de groupe [$F(2, 79)=3.54$; $p= .034$, $\eta^2 = 0.08$]. Le test *a posteriori* de Bonferroni montre que cette différence est significative entre les deux groupes bilingues franco-arabes. Les élèves bilingues inscrits dans le dispositif ELCO ont de meilleures performances moyennes que le groupe bilingue franco-arabe non inscrits dans ce dispositif.

En revanche, pour la classe de CP, les analyses ne mettent en évidence aucun effet de groupe. Aucune différence significative n'a été notée entre les 3 groupes [$F(2, 92)= 0,66$; $p= ns$]. Les 3 groupes ont des performances moyennes similaires en résolution de problèmes arithmétiques.

Les scores moyens obtenus au questionnaire des enseignants qui permet d'avoir un indicateur sur les comportements et les compétences des enfants, tels qu'ils sont décrits par les enseignants sont représentés dans la figure 8.

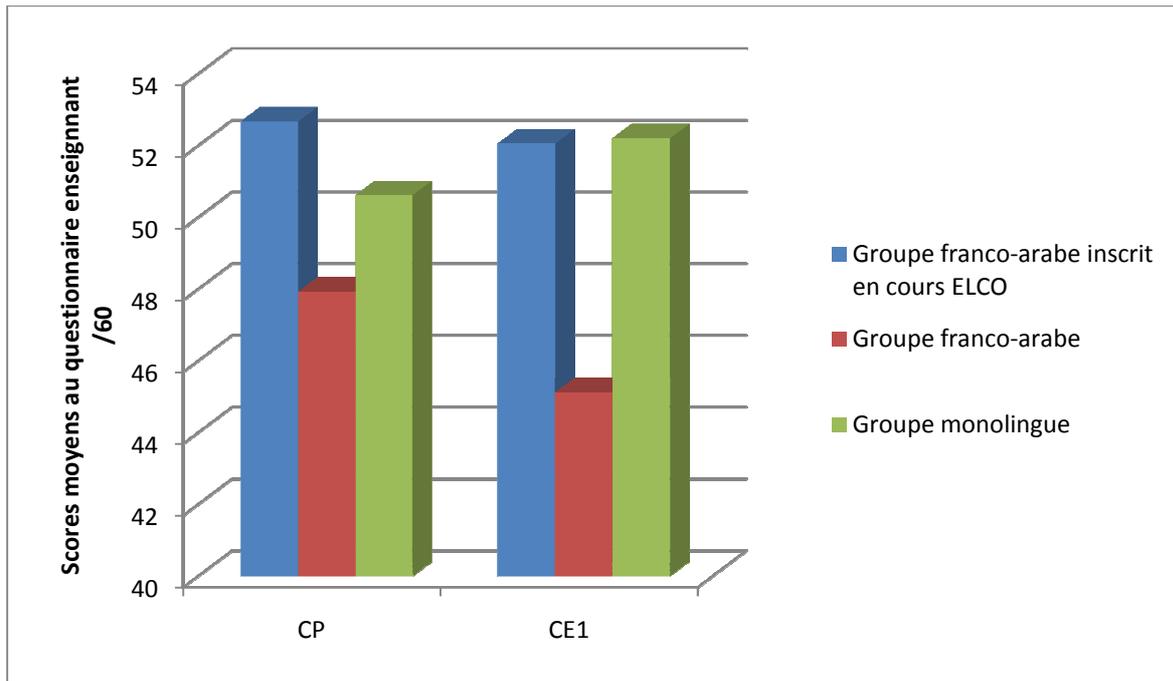


Figure 8 : Scores moyens au questionnaire enseignant /60 pour la classe de CP et de CE1 en fonction des groupes

Les analyses ANCOVA montrent, pour les deux niveaux scolaires, un effet significatif du groupe, avec respectivement pour la classe de CE1 [$F(2, 54) = 4.7; p = .013, \eta^2 = 0.15$] et la classe de CP [$F(2,74) = 3,24; p = .045, \eta^2 = 0.08$]. Les comparaisons 2 à 2 de moyennes du test post-hoc de Bonferroni mentionnent que les enfants bilingues franco-arabes inscrits dans le dispositif ELCO arabe à l'école ont des évaluations plus positives de la part des enseignants que le groupe bilingue franco-arabe non inscrit en cours d'arabe.

4.3.4 Comparaisons de moyennes ANCOVA des performances scolaires entre les bilingues et les monolingues

Le tableau 6 récapitule les performances moyennes aux différentes épreuves pour le groupe bilingue franco-arabe (tous ensembles) et le groupe des monolingues.

Tableau 6 : Performances moyennes (et écarts-types) aux différents indicateurs de réussite scolaire pour le groupe bilingue et le groupe monolingue pour chaque niveau scolaire

			LUM	Lobrot /36	Tedi-maths /8	Suppression /12	Catégorisati on /12	Questionnaire enseignant /60
Groupe bilingue français-arabe CE1	Moyenne		42,34	10,92	6,36	10,44	8,98	48,48
	(Ecart-type)		(17,46)	(6,96)	(1,60)	(2,42)	(2,26)	(9,63)
Groupe Monolingue CE 1	Moyenne		41,33	12,33	5,88	10,42	8,58	52,20
	(Ecart-type)		(15,28)	6.18	(1,73)	(1,68)	(2,26)	(6,86)
Groupe bilingue français-arabe CP	Moyenne		19,59	/	4,73	9,17	7,88	49,51
	(Ecart-type)		(13,18)	/	(1,92)	(2,46)	(2,65)	(9,48)
Groupe Monolingue CP	Moyenne		18,78	/	5,05	9,08	7,86	50,61
	(Ecart-type)		(12,82)	/	(2,03)	(2,11)	(2,66)	(8,86)

Les analyses de comparaison de moyennes ANCOVA (avec comme covariable le CPM) conduites entre les enfants bilingues franco-arabes tous confondus et les enfants monolingues montrent que, mise à part l'épreuve du Tedi-Maths où la différence entre les moyennes est tendancielle [$F(1, 80) = 3.65; p = .06$] en classe de CE1, il n'y a pas de différence significative entre le groupe bilingue franco-arabe et le groupe monolingue. Ainsi, pour la classe de CE1, les enfants bilingues franco-arabes ont des performances qui ont tendance à être supérieures en résolution de problèmes arithmétiques par rapport aux enfants monolingues.

Pour chaque niveau scolaire, les enfants bilingues franco-arabes tous confondus et les enfants monolingues ont des performances moyennes similaires pour le reste des différents indicateurs de la réussite scolaire (lecture, compréhension en lecture, suppression phonologique, catégorisation en lecture et questionnaire des enseignants).

Pour résumer, les analyses ANCOVA (avec comme covariable le CPM) indiquent les points suivants :

- **En classe de CE1, une différence significative** est mise en évidence entre les trois groupes en **identification des mots écrits (LUM)**, en **compréhension en lecture (Lobrot)**, en **résolution de problèmes arithmétique (Tedi-maths)**, en **suppression phonologique (Thapho)** et **au questionnaire des enseignants** alors qu'il n'y a pas de différence en catégorisation phonologique. Les analyses de comparaison a posteriori révèlent que cette différence significative se situe entre les deux groupes bilingues français-arabes. **Ainsi, comparativement à leurs pairs franco-arabes qui**

n'apprennent pas l'arabe à l'école, les enfants de la classe de CE1 inscrits au cours ELCO ont, exceptée pour la catégorisation phonologique, des performances scolaires supérieures. De plus, aucune différence n'est observée entre les 2 groupes bilingues franco-arabes et le groupe des élèves monolingues.

- **Aucune différence significative entre les 3 groupes n'est mise en évidence pour la classe de CP pour le reste des épreuves (résolution de problèmes arithmétiques Tedi-Maths, suppression phonologique et catégorisation phonologique), sauf pour l'épreuve de lecture LUM qui montre une différence significative en faveur du groupe bilingue franco-arabe inscrit en cours ELCO par rapport à leurs pairs monolingues,. En classe de CP, aucune différence n'est constatée entre les groupes bilingues franco-arabes aux différents indicateurs de la réussite scolaire. Aussi, aucune différence significative n'est observée entre les groupes bilingues franco-arabes et les monolingues, sauf pour l'épreuve de lecture qui montre un avantage pour les enfants bilingues franco-arabe ELCO par rapport à leurs pairs monolingues.**
- **Dans l'ensemble, aucun score moyen aux différentes épreuves ne laisse suggérer que les enfants bilingues franco-arabes inscrits en cours ELCO sont désavantagés par rapport aux autres groupes (bilingue franco-arabe et monolingue). Les résultats montrent soit un avantage, soit une absence de différence par rapport aux autres groupes.**
- **Enfin, lorsque les comparaisons sont conduites entre les enfants bilingues franco-arabes tous confondus et leurs pairs monolingues, les résultats montrent globalement, quel que soit le niveau scolaire, des performances moyennes similaires.**

4.4 Comparaisons de moyennes ANOVA en production orale en français ELO

Indépendamment de la classe et en tenant seulement compte des groupes d'élèves bilingues franco-arabes tous confondus et monolingues, les analyses de variance Anova montrent une différence significative entre les deux groupes pour l'épreuve de lexique en production ($F [1,73] = 8.16, p = .006, \eta^2 = 0.10$). Les enfants monolingues ont des

performances significativement supérieures en lexique de production en français par rapport aux enfants bilingues franco-arabes, indépendamment de la classe (cf. tableau 7).

Le tableau 7 présente les performances moyennes obtenues en lexique en production en français par le groupe bilingue franco-arabe et le groupe monolingue pour chaque classe.

Tableau 7 : Performances moyennes /32 en lexique production en français pour les 2 groupes bilingues et le groupe des monolingues

	CE1	CP	Total
Groupe bilingue franco-arabe	21,60 (5,305)	20,86 (3,652)	21,16 (4,365)
Groupe monolingue	24,21 (2,992)	23,50 (2,876)	23,88 (2,903)

Lorsqu'on tient compte de la variable de la classe, les analyses de comparaison de moyennes montrent une différence significative en classe de CP ($F [1,39]= 4.96, p= .032, \eta^2 = 0.11$), en faveur des enfants monolingues et pas de différence significative en classe de CE1 ($F [1,32]= 2.76, p=ns$). En production de lexique, la différence est seulement significative pour la classe de CP.

4.5 Comparaisons de moyennes en production lexicale en arabe

Des analyses du test t de Student ont été conduites afin de vérifier si l'apprentissage de l'arabe a un effet sur les performances en lexique en production en arabe pour chaque niveau scolaire.

Le tableau 8 présente les performances moyennes des deux groupes bilingues bilingues en fonction de leur inscription en cours ELCO pour chaque niveau scolaire.

Tableau 8 : Performances moyennes /32 en lexique production en arabe pour chaque groupe bilingue

	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
Groupe bilingue inscrit en cours ELCO CP (n= 27)	8,43	8,25	0	23
Groupe bilingue CP non inscrit en cours ELCO (n= 32)	3,92	7,03	0	23
Groupe bilingue ELCO inscrit en cours ELCO CE1 (n= 29)	10,00	9,13	0	26
Groupe bilingue CE1 non inscrit en cours ELCO (n=21)	6,50	7,67	0	20

Indépendamment de la classe, l'analyse du test t pour échantillons indépendants ne montre pas de différences significatives entre le groupe bilingue franco-arabe qui suit des cours d'arabe et le groupe bilingue franco-arabe qui n'en suit pas, $t(42) = 1,72$, $p = .092$.

De même pour chaque niveau scolaire, il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes (avec pour la classe de CP : $t(16) = .87$, $p = ns$ et pour la classe de CE1 $t(24) = 1.49$, $p = ns$).

Quels que soient la classe et le groupe bilingue franco-arabe, les enfants présentent des compétences similaires en production verbale en arabe. Il est à noter que pour cette épreuve, les performances moyennes sont basses et présentent un grand écart-type qui montre une grande variabilité des performances au sein des groupes.

Pour résumer, les comparaisons de moyennes au niveau des performances langagières en arabe et en français montrent les points suivants :

- Indépendamment de la classe, **les élèves monolingues présentent des résultats significativement supérieurs en production langagière de mots en français** par rapport au groupe d'enfants bilingues franco-arabes tous confondus.
- **Quels que soient la classe et le groupe bilingue franco-arabe, les enfants présentent des compétences basses et similaires en production verbale de mots en arabe.**

5. Discussion/conclusion

Cette étude avait pour objectif de vérifier si la valorisation du bilinguisme franco-arabe par l'apprentissage de l'arabe à l'école permettait aux enfants bilingues issus de familles maghrébines franco-arabes d'avoir de meilleures performances scolaires et langagières. Nous avons choisi d'étudier l'effet de l'apprentissage de l'arabe via le dispositif ELCO, le seul dispositif en France qui propose l'apprentissage de la langue d'origine dès la première année du primaire, sur différents indicateurs de la réussite scolaire et sur les performances langagières dans les deux langues. Notre hypothèse générale, en accord avec l'hypothèse de l'avantage bilingue, est que la valorisation de la langue par l'école permettrait aux enfants d'acquérir des connaissances autour de l'oral et de l'écrit sur la langue arabe, de devenir plus performant en langue arabe et d'améliorer leurs performances scolaires par rapport aux enfants bilingues issus du même milieu mais qui n'apprennent pas l'arabe à l'école. Dans notre étude, le groupe témoin est représenté par des enfants monolingues issus de familles

dont la langue d'origine est seulement le français. Dans la mesure où le dispositif ELCO n'est pas un dispositif bilingue (car il donne des cours de langue arabe mais pas des enseignements en langue arabe) et que le bilinguisme étudié n'est pas un bilinguisme additif, on ne s'attendait pas à ce que le groupe bilingue franco-arabe inscrit en cours ELCO ait des performances supérieures par rapport aux enfants monolingues. L'avantage attendu se situe plutôt entre les deux groupes bilingues franco-arabes.

Afin de vérifier cette hypothèse, cinq indicateurs des performances scolaires ont été pris en compte: la conscience phonologique, la lecture, la compréhension en lecture (uniquement pour la classe de CE1), la résolution de problèmes arithmétiques et l'évaluation des comportements et des compétences scolaires par les enseignants.

5.1 Effets de l'apprentissage de l'arabe sur les performances scolaires

En classe de CE1, notre hypothèse selon laquelle la valorisation de la langue familiale améliore les performances scolaires est vérifiée. En effet, hormis la catégorisation phonologique où il n'y a pas de différence entre les trois groupes, les enfants bilingues franco-arabes inscrits en cours ELCO présentent des performances moyennes significativement supérieures par rapport à leurs pairs bilingues qui n'apprennent pas l'arabe à l'école aux différents indicateurs des performances scolaires (lecture, compréhension en lecture, résolution de problèmes arithmétique et le questionnaire adressé aux enseignants). De plus, aucune différence significative n'est notée entre les deux groupes bilingues et le groupe des monolingues. Ainsi, nos résultats vont dans le sens des modèles de Hamers et Blanc (1989 ; 2000) et Cummins (1981 ; 1984) et les méta-analyses des dispositifs bilingues qui notent un effet positif de la valorisation de la langue familiale et de son apprentissage à l'école. En apprenant leur langue familiale à l'école, les enfants bilingues franco-arabes inscrits en cours ELCO semblent mieux réussir aux différentes épreuves que leurs pairs bilingues franco-arabes.

L'absence d'effet significatif sur la catégorisation phonologique pourrait être expliquée par le fait que cette épreuve demande moins de contrôle attentionnel pour les élèves que la suppression phonologique. Tandis que la catégorisation fait appel à un traitement épiphonologique ne nécessitant pas de contrôle intentionnel des unités linguistiques, la suppression phonologique nécessite un traitement réfléchi et intentionnel de suppression de la syllabe ou du phonème qui se trouve en position initiale (Ecalte, Magnan, Bouchafa, 2002). Or, les travaux tendent à montrer que les enfants bilingues sont plutôt avantagés dans les tâches qui demandent davantage de contrôle attentionnel (Bialystok, 2005).

Toutefois, en classe de CP, à l'exception des compétences en lecture où il existe un avantage des enfants bilingues franco-arabes inscrits en cours ELCO par rapport aux enfants monolingues, nos hypothèses ne sont pas confirmées car il n'y a aucune différence significative entre les trois groupes. Globalement, cette absence de différence révèle que l'apprentissage de la langue arabe en première année du primaire n'influence pas les performances scolaires des enfants bilingues franco-arabes. Cette absence d'effet nous amène à supposer que les enfants n'ont pas atteint un seuil suffisant leur permettant une maîtrise et un transfert de compétences entre les deux langues. L'effet de l'apprentissage de l'arabe à l'école sur les performances scolaires des enfants bilingues franco-arabes est différé et l'avantage bilingue n'est relevé qu'au bout de la deuxième année d'apprentissage de l'arabe (en CE1).

5.2 Effet de l'apprentissage de l'arabe sur les performances langagières en arabe

Concernant les performances en langue arabe, aucune différence n'a été notée entre les deux groupes bilingues franco-arabes avec des moyennes qui sont basses. Ce résultat signifie que les enfants qui apprennent la langue arabe à l'école présentent des compétences faibles et similaires au niveau du lexique en production en arabe que ceux qui ne l'apprennent pas et donc que les cours d'arabe ne permettent pas aux élèves d'acquérir de meilleures compétences communicatives à l'oral.

D'une part, cette absence de différence révèle que le dispositif ELCO ne permet pas aux enfants bilingues franco-arabes d'améliorer leurs compétences à l'oral en langue arabe dialectale. D'autre part, ce résultat souligne la complexité de l'apprentissage de la langue arabe à l'école en raison de la situation de diglossie dans laquelle se trouvent l'arabe dialectal et l'arabe littéral de l'écrit. Comme nous l'avons précisé en chapitre 2, l'arabe littéral de l'écrit représente pour certains auteurs une deuxième langue pour les enfants arabophones (Eviatar & Ibrahim, 2000 ; Ammar, 2002), ce qui laisse supposer que l'exposition à la langue arabe littéral entraîne l'enfant bilingue franco-arabe à une situation de trilinguisme. Autrement dit, ce n'est pas parce que l'enfant apprend l'arabe à l'écrit, qu'il renforce ses connaissances et améliore ses compétences communicationnelles en arabe à l'oral avec ses parents. De plus, les analyses de corrélation révèlent un résultat surprenant qui émet un lien significativement négatif entre les compétences en production orale en arabe et les indicateurs de réussite scolaire. Ainsi, plus l'enfant bilingue obtient un score élevé en production orale en arabe, moins il présente des bons résultats aux différents indicateurs de la réussite scolaire. Ce

résultat est à relativiser par les limites de l'épreuve elle-même et la grande hétérogénéité des compétences à l'intérieur des groupes.

5.3 Effet du bilinguisme franco-arabe sur les performances langagières et scolaires en français

Enfin, notre étude montre que malgré des compétences en production orale significativement inférieures pour les enfants bilingues franco-arabes tous confondus, il n'y a pas de différence significative entre le groupe bilingue franco-arabe et les monolingues aux différents indicateurs des performances scolaires. Lorsqu'on distingue les deux groupes bilingues franco-arabes selon leur inscription au cours d'arabe, hormis les compétences en lecture en classe de CP où l'on note un avantage des enfants bilingues ELCO par rapport aux enfants monolingues, il n'y a pas de différence significative aux autres épreuves.

Globalement, à milieu social égal, les enfants bilingues franco-arabes présentent des résultats similaires par rapport à leurs pairs monolingues. Tout comme un certain nombre de recherches (Armand, 2000 ; Bialystok, 2001 ; Lesaux et Siegel, 2003 ; Perregaux, 1994 ; 1995), ces résultats attestent que les enfants de notre échantillon présentent un type de bilinguisme qui ne désavantage pas leur performances scolaires comparativement à leurs pairs monolingues issus du même milieu défavorisé. Ces résultats vont aussi dans le sens de travaux en sociologie de l'éducation (Caille et Rosenwald, 2006 ; Lorcerie, 1999 ; Payet & Van Zanten, 1996 ; Vallet et Caille, 1996 ; Gregory & Williams, 2000) qui montrent qu'à milieu social équivalent les enfants issus de l'immigration ne sont pas désavantagés au niveau de la réussite scolaire par rapport aux autres enfants.

5.4 Hypothèses expliquant l'avantage bilingue en classe de CE1

L'ensemble des résultats décrits permet de relativiser l'interprétation de l'avantage bilingue constaté en classe de CE1. En effet, étant donné le faible niveau des enfants en arabe (compétences limitées à des connaissances de mots, difficultés sur le plan phonologique en arabe et la situation de diglossie entre l'arabe dialectal et l'arabe classique) et l'hétérogénéité des niveaux en lexique en production au sein des groupes bilingues, l'explication linguistique d'une meilleure maîtrise de l'arabe qui va permettre un transfert des compétences de l'arabe au français ne peut être mise en avant.

Ce résultat ne peut donc faire référence à la théorie de Cummins (1981 ; 1984) des « seuils minimaux des compétences linguistiques » qui considère que le fait de ne pas dépasser un seuil minimal en langue première entraîne des difficultés scolaires et un handicap

pour les enfants bilingues. D'une part, parce que les résultats ne vont pas dans le sens de ce modèle et d'autre part, la complexité du contexte de développement du bilinguisme franco-arabe en France ne nous autorise pas à qualifier l'arabe comme la langue première des enfants que nous avons interrogés. À cet effet, Bouziri (2002) considère que la langue française est l'autre langue maternelle des enfants issus de l'immigration maghrébine. Lucchini (2006 ; 2007), pour sa part, précise que les langues enseignées en cours ELCO représentent souvent des langues secondes ou étrangères pour l'enfant car elles sont généralement différentes de la langue parlée par les parents. En effet, même si c'est leur langue familiale, les enfants dans cette étude ont globalement une meilleure maîtrise du français par rapport à l'arabe. La majorité des enfants interrogés ne savent pas construire des énoncés en arabe et sont limités à des connaissances lexicales d'objets. C'est un bilinguisme qui pourrait être qualifié de « passif » car il est souvent arrivé pendant la passation du lexique en production en arabe que les enfants soient persuadés de connaître le mot, de l'avoir au bout de la langue et de ne pas réussir à le retrouver. Il semble, pour la majorité des enfants évalués, que la communication langagière se limite à la réception plutôt qu'à la production en langue arabe et que leur bilinguisme est un bilinguisme symbolique qui a une forte valeur identitaire mais qui n'est pas forcément accompagné d'une bonne maîtrise de la langue, ce qui correspond bien aux caractéristiques du bilinguisme des « migrants » dont le contexte de développement est soustractif. Par ailleurs, au cours de nos observations en classe d'ELCO, nous avons constaté que l'apprentissage de certaines règles grammaticales en arabe, par exemple, se basent sur la comparaison avec celles qui sont acquises en français (par exemple : le placement du verbe en arabe qui peut être en début de phrase alors qu'en français, les phrases commencent toujours par le sujet).

Ces observations soulignent la complexité de ce bilinguisme et de la valorisation de la langue arabe dans ce contexte « soustractif ». Valoriser la langue familiale par un apprentissage de la langue arabe à l'école reviendrait à réapprendre une langue arabe littéraire différente de l'arabe dialectal qu'il entend à la maison. Paradoxalement, l'enfant va se baser sur les connaissances déjà acquises en français pour comprendre le fonctionnement de l'arabe car ses connaissances sont tellement faibles en arabe dialectal qu'il est obligé de les compenser par ses connaissances en français. Il est donc difficile de qualifier le dispositif ELCO de dispositif de compensation où l'apprentissage de l'arabe permettrait de mieux apprendre le français. Cela rejoint les réflexions de Lucchini (2006 ; 2007) qui considèrent que le standard de la langue d'origine enseigné en cours ELCO est souvent différent de la langue familiale. De ce fait, cet enseignement ne peut représenter une remédiation pour

l'acquisition de la langue de la scolarisation, il permet plutôt de promouvoir la richesse culturelle, linguistique et le développement des compétences multilingues.

Comment expliquer alors l'avantage d'enfants bilingues en classe de CE1 par rapport à leurs pairs bilingues non inscrits en cours d'arabe ?

Différentes interprétations peuvent être proposées pour expliquer cet avantage.

Tout d'abord, nous pouvons supposer un lien entre cet avantage et les activités littéraires proposés dans le cadre des cours d'arabe. En effet, les cours ELCO initient les enfants à l'écrit d'une langue alphabétique transparente. Conformément aux modèles de Hamers et Blanc (1989 ; 2000), l'apprentissage de la langue arabe à l'écrit fait appel à des tâches qui sont cognitivement exigeantes et qui permettent une meilleure prise de conscience de la structure formelle de la langue à l'écrit. Ainsi, l'enfant peut comparer les deux langues entre elles et avoir une représentation plus explicite de la structure de la langue qui facilite la mise en place du lien entre les formes visuelles de l'écrit et leurs caractéristiques linguistiques abstraites (Bialystok, 2007a). Nous pouvons aussi postuler que l'enfant développe une plus grande automatisation des règles de correspondances graphèmes-phonèmes grâce à cet apprentissage qui entraîne possiblement un effet de surentraînement à ces règles.

Le fait que l'avantage bilingue concerne plutôt les enfants bilingues franco-arabes entre eux pousse aussi à interpréter les résultats obtenus en termes de valorisation de la langue d'origine et ses répercussions sur les dimensions motivationnelles et affectives. Tout comme l'ont noté Baker (2006) et Lee et Suarez (2009), l'apprentissage de la langue d'origine joue un rôle positif sur la réussite académique, sur le développement personnel (l'estime de soi, concept de soi, etc.) et le développement social (le développement identitaire, les relations sociales avec la famille et les pairs). La reconnaissance de la langue familiale à l'école pourrait entraîner une plus grande estime de soi, sens de l'identité pour l'enfant. De plus, la reconnaissance de la langue familiale permettrait l'établissement d'une plus grande relation de confiance entre la famille et l'école dans la mesure où l'enseignant ELCO partage la même culture.

Enfin, nous pouvons postuler que cet avantage pourrait aussi se situer sur le plan des pratiques éducatives familiales dans la mesure où le fait d'inscrire son enfant en classe ELCO indique indirectement une implication de la famille dans la scolarité de l'enfant. L'inscription à cet enseignement n'étant pas obligatoire, il est possible que les parents qui inscrivent leurs enfants en cours ELCO soient plus conscients des enjeux du bilinguisme et impliqués dans le suivi scolaire de leurs enfants que ceux qui ne le font pas, et que cela ait un impact significatif sur la réussite scolaire des enfants.

5.5 Conclusion

En conclusion, nous pouvons dire que l'apprentissage de l'arabe auprès d'enfants bilingues issus de familles migrantes maghrébines n'a pas d'effet négatif sur les performances scolaires des élèves en classe de CP et montre un effet positif pour la classe de CE1. Ce résultat est encourageant et montre l'existence d'effets positifs de l'apprentissage de la langue familiale à l'école sur les performances scolaires dès la classe de CE1. Ainsi, même en situation de bilinguisme « soustractif », qui se caractérise par une faible maîtrise de la langue d'origine par rapport à celle du pays d'accueil, et avec un nombre limité d'heures d'enseignement de l'arabe, les résultats vont dans le sens d'une meilleure réussite scolaire.

Néanmoins, les résultats ne permettent pas d'émettre un lien positif entre les performances scolaires et une meilleure maîtrise de la langue arabe à l'oral. Nous ne pouvons avancer l'idée que la supériorité des performances des enfants bilingues qui apprennent la langue arabe en classe de CE1 est le résultat d'une meilleure maîtrise de la langue arabe à l'oral. Il semble, toutefois, que cet avantage est tributaire de l'apprentissage de la langue arabe à l'écrit. En étant en contact avec deux codes langagiers alphabétiques suivant des règles de correspondance graphème-phonème, les élèves bilingues franco-arabes inscrits en cours d'arabe développeraient de meilleures stratégies en lecture qui vont faciliter leur réussite scolaire. Aussi, il est important de nuancer ce résultat et de noter la contribution possible d'autres facteurs (facteurs sociaux, profil bilingue, situation de diglossie, etc.) sur cet avantage. Ainsi, nous pouvons conclure que cette étude permet clairement de mettre en évidence l'absence d'effet négatif de la mise en place d'un dispositif de valorisation de la langue familial sur les performances scolaires des enfants bilingues franco-arabes par rapport aux enfants monolingues.

D'autres questions restent en suspens concernant les effets de la valorisation de l'arabe en contexte familial sur les performances scolaires et langagières et les effets de la valorisation de l'arabe sur des dimensions, plus conatives, en lien avec la perception de soi de l'enfant en langue arabe. Les deux études suivantes proposent de s'intéresser à ces dimensions.

CHAPITRE 3

EFFETS DES PRATIQUES LANGAGIERES FAMILIALES SUR LES PERFORMANCES SCOLAIRES ET LANGAGIERES

CHAPITRE 3: EFFETS DES PRATIQUES LANGAGIERES FAMILIALES SUR LES PERFORMANCES SCOLAIRES ET LANGAGIERES

1. Approche théorique

Cette étude propose d'explorer le phénomène du bilinguisme tel qu'il se manifeste dans certains contextes familiaux bilingues, en particulier les familles immigrées. Après une brève présentation des différents types de pratiques langagières bilingues familiales, seront abordés les facteurs de maintien de la pratique des langues minoritaires. Enfin, le dernier point va présenter des travaux évaluant les effets des pratiques langagières bilingues sur la réussite scolaire et sur les performances langagières.

1.1 Les pratiques langagières des familles bilingues

Lorsque les parents possèdent plusieurs langues dans leur répertoire, ils développent des stratégies conscientes, inconscientes ou spontanées dans leur choix langagier (Pavlenko, 2004). Piller (2001; 2002) nomme cela « *private language planning* », qui pourrait être traduit par « planification linguistique » par Hélot (2007) ou par l'expression « politiques linguistiques familiales » utilisée par Deprez (1994).

Certains parents envisagent des stratégies permettant de séparer leurs deux systèmes linguistiques. Par exemple : la stratégie « une personne/une langue », connue sous le nom de « loi de Grammont », permettant à chaque langue d'être associée à une personne. Cependant, Piller (2002) constate globalement que plusieurs couples ne prennent pas de décision réfléchie de(s) langue(s) utilisées à la maison.

Nous allons prendre connaissance des quatre types de pratiques langagières bilingues décrites Piller (2001).

1.1.1 Les quatre types de pratiques langagières bilingues selon Piller (2001)

Piller (2001) propose une classification de quatre configurations de pratiques langagières bilingues qui mènent à une maîtrise différente des langues concernées. Cette classification prend en compte des langues maîtrisées par les parents (si les parents sont bilingues ou non), du statut de la langue dans la communauté (si la langue des parents est dominante ou minoritaire) et des stratégies adoptées par les parents lorsqu'ils s'adressent à

leur enfant (savoir si chaque parent s'adresse à l'enfant dans sa langue maternelle, si les parents passent d'une langue à l'autre, etc.).

La prise en compte de ces facteurs permet de dégager les 4 types de pratiques langagières familiales suivantes :

Type 1 : « Une personne, une langue »

Les deux parents parlent plusieurs langues, dont l'une est dominante dans la communauté. Chacun parle sa propre langue avec l'enfant depuis la naissance. Cette stratégie, connue sous le nom de « loi de Grammont », a longtemps été recommandée aux parents et considérée comme la plus efficace pour le développement du bilinguisme précoce. Cependant, cette approche ne tient pas compte de l'influence des facteurs extérieurs (mass média, le pré-scolaire, les amis, la famille) et l'efficacité de cette stratégie n'a pas vraiment été prouvée sur le plan empirique.

Type 2 : « Langue de la maison versus langue dominante de la communauté »

Les deux parents utilisent la même langue à la maison alors que l'enfant pourra apprendre une autre langue de manière formelle ou informelle à l'extérieur de la maison. Ce type de pratiques langagières amène l'enfant à acquérir une langue à la maison qui est différente de celle du monde extérieur.

Type 3 : « Mélange des langues »

Les parents pratiquent deux langues (ayant un statut plus ou moins dominant) avec l'enfant. Celui-ci est amené à faire l'usage d'un « parler bilingue » avec sa communauté linguistique mais dans certains cadres, tels que celui de l'école, il doit séparer les deux langues.

Type 4 : « Bilinguisme consécutif : introduction différée de la deuxième langue »

Cette stratégie a pour objectif d'assurer une base solide d'une langue héritée avant l'introduction de la langue dominante. Ainsi, lorsque le voisinage, la communauté et la langue de l'école ont un statut dominant, certains parents choisissent de retarder l'exposition de la langue dominante.

Piller (2001) et Baker (2006) suggèrent que les types de stratégies 1 (une personne – une langue) et 2 (langue de maison versus langue de la communauté) sont associés au bilinguisme d'élite représentant les classes sociales moyennes et favorisées. Les pratiques

langagières bilingues types 3 (mélange des langues) et 4 (bilinguisme consécutif) sont, selon ces auteurs, plutôt associés au bilinguisme de masse et évaluées négativement car elles correspondent aux classes sociales défavorisées composées d'immigrants. Toutefois, on peut noter une limite à ce constat et noter la présence d'enfants en situation de bilinguisme consécutif, développé en contexte scolaire, qui ne sont pas forcément issus des classes sociales défavorisées.

Après cette description qui porte sur les différentes configurations des pratiques langagières des familles bilingues, le point suivant propose de s'intéresser en particulier à la pratique bilingue « mélange des langues », la pratique la plus souvent observée au sein des familles immigrées.

1.1.2 Le mélange des langues

Le fonctionnement des familles bilingues sur un mode exclusivement monolingue est plutôt rare. Deprez (1994, 2000) et Leconte (1997) observent la « cohabitation » des deux langues, un « parler bilingue », utilisé à la maison par la majorité des familles bilingues : présence des deux langues dans les trois quarts des familles, voire dans 80% des familles observées.

Au sein d'une même famille, les valeurs et les fonctions des langues peuvent être différentes, ce que Mackey (1981, cité par Hélot, 2007) appelle la « répartition fonctionnelle des codes ». Le changement de langue dépend des intentions de communication, de la situation d'énonciation, des relations avec l'interlocuteur, tout comme le locuteur monolingue peut changer de registres à l'intérieur d'une même langue (Hélot, 2007).

Selon Deprez (2000), les changements de langues ne sont pas à interpréter comme le signe d'une incompetence dans une langue ou l'autre, mais plutôt comme des choix au sein d'un double registre. Les règles d'utilisation des deux langues sont pragmatiques et flexibles en fonction des situations et des différents contextes de leur application (exemple : visites d'amis monolingues). De plus, elles sont susceptibles d'évoluer avec l'âge des enfants et de changer selon le vécu de la famille.

Les émotions peuvent aussi affecter les choix langagiers et les stratégies développées par les parents. Les langues utilisées par les parents peuvent s'adapter à différents registres, tels que la discipline, l'affection, l'instruction, au point que les interactions parents/enfants sont souvent amenées à être multilingues et non monolingues (Pavlenko, 2004; 2005). Ainsi, certains parents peuvent utiliser un répertoire linguistique multilingue différent selon que le parent dit à son enfant : « je t'aime » ou bien « range ta chambre ».

Les enfants peuvent eux-mêmes contrôler les pratiques langagières familiales, et leurs préférences ont une grande influence dans la mesure où ils sont aussi partie prenante dans les stratégies linguistiques familiales et qu'ils peuvent refuser de parler l'une des deux langues à différents stades de leur développement (Tuominen, 1999). Les langues peuvent même parfois devenir objet de conflits au sein de la famille, conflits qui recouvrent des enjeux dont les langues sont des symboles; refuser de parler une langue peut être un refus de l'autorité paternelle, par exemple, ou un désir d'intégration dans la société d'accueil. Ces refus de parler la langue (le plus souvent la moins prestigieuse) par les enfants sont fréquents et c'est souvent à ce stade que les parents, à force de rencontrer des difficultés, vont abandonner leur projet de parler les deux langues ou changer de stratégie pour assurer une coexistence des langues au sein de la famille (Hélot, 2007).

Compte tenu du fait que les langues de la migration sont souvent décrites comme des langues menacées de disparition, la partie suivante va s'intéresser aux facteurs qui favorisent le maintien de la langue d'origine auprès de la population immigrée et ainsi influencer leurs pratiques langagières bilingues.

1.2 Les facteurs de maintien des langues minoritaires

1.2.1 Le modèle de Landry et Allard (1990)

Le modèle macroscopique de Landry et Allard (1990) a pour avantage d'intégrer différents facteurs sociaux et psychologiques qui influencent le maintien de la langue d'origine et le développement du bilinguisme « additif » ou « soustractif ». Ce modèle identifie et catégorise les facteurs selon trois dimensions : sociologique, sociopsychologique et psychologique.

Sur le plan sociologique, le maintien de la langue d'origine, en situation de contact des langues, est conditionné par un ensemble de facteurs sociostructuraux, tels que **la démographie** (e.g. le nombre absolu de membres du groupe, la proportion de mariages exogames et endogames, le taux de fécondité et de mortalité), **le soutien institutionnel** (e.g. le degré auquel les institutions municipales, régionales et nationales participent au maintien et à l'épanouissement du groupe ethnolinguistique) et le **statut social** (à savoir le prestige socio-historique, le statut social et économique de la langue et de la culture à l'échelle municipale, régionale, nationale et internationale).

La dimension sociopsychologique, pour sa part, relève des variables qui marquent la présence de la langue minoritaire dans la société telles que : le réseau interpersonnel de

contacts linguistiques, les contacts par la voie des médias électroniques, la télévision, la radio, l'expérience langagière dans les établissements d'enseignement, tant dans les activités de scolarisation que dans les activités parascolaires et les contacts avec divers éléments langagiers du paysage ou de l'environnement visuel, comme l'affichage public et commercial.

Enfin, *la dimension psychologique* note les variables du développement psycholangagier et du comportement langagier qui concernent la communication orale et les tâches cognitivo-académiques qui sont plus exigeantes (e.g. apprentissage de la langue à l'écrit).

Même si ce modèle a pour avantage d'énumérer tout un ensemble de facteurs ayant une influence sur le maintien de la langue d'origine et le développement bilingue, deux limites lui sont reprochées par les auteurs eux-mêmes : d'une part, le soutien institutionnel dans les domaines économique, politique et culturel sont difficilement quantifiables, et d'autre part, ce modèle ne peut nous renseigner sur les effets spécifiques de chacune des variables, ce qui le rend difficilement prédictif.

1.2.2 Les facteurs de maintien des langues selon Conklin et Lourie (1983)

Conklin et Lourie (1983, cité par Baker, 2006), répertorient une liste différente de facteurs favorisant le maintien ou la disparition de la pratique de la langue d'origine. Cette liste se subdivise en trois grands types de facteurs (cf. tableau 9) :

- les facteurs politiques, sociaux et démographiques
- les facteurs culturels
- les facteurs linguistiques

Tableau 9 : Les facteurs de maintien des langues (d'après Baker, 2006, p. 76-77)

Facteurs favorisant le maintien de la langue d'origine	Facteurs ne favorisant pas le maintien de la langue d'origine
A. les facteurs politiques, sociaux et démographiques	
<ul style="list-style-type: none"> - Nombre important de locuteurs parlant la même langue vivant à proximité. - Immigration récente et/ ou qui se renouvelle - Proximité par rapport au pays d'origine - Visites fréquentes du pays d'origine - Stabilité dans la profession - Emploi dans lequel la langue d'origine peut être pratiquée quotidiennement. - Stabilité économique et sociale du métier. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre limité de locuteurs parlant la même langue. - Immigration ancienne et stable - Pays d'origine inaccessible ou lointain - Pays d'origine peu visité - Professions instables - Emploi qui requiert l'usage de la langue dominante - Instabilité économique et sociale du métier
B. Facteurs culturels	
<ul style="list-style-type: none"> - Soutien institutionnel : écoles, organisations communautaires, mass média - Cérémonies culturelles et religieuses dans la langue d'origine - Identités ethnique et personnelle très attachées à la pratique de la langue d'origine. - Revendications nationalistes de la langue en tant que langue de la communauté - La langue maternelle est la langue nationale du pays d'origine. - Cohésion communautaire et familiale - Différences culturelles par rapport à la culture majoritaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Manque de soutien institutionnel - Cérémonies culturelles et religieuses dans la langue dominante - Identités ethnique et personnelle définies par des facteurs autres que la langue - Peu de nationalisme - La langue maternelle n'est pas la langue nationale du pays d'origine. - Manque de cohésion communautaire et familiale. Focalisation sur la réussite individuelle - Culture et religion proche de celle de la langue majoritaire
C. Facteurs linguistiques	
<ul style="list-style-type: none"> - La langue d'origine est formalisée et se présente sous forme écrite. - Alphabets accessibles et facilitant le système de lecture et d'écriture. - La langue d'origine a un statut reconnu à l'échelle internationale. - Activités de littéracie en langue d'origine - Usage limité de nouveaux termes issus la langue dominante 	<ul style="list-style-type: none"> - La langue d'origine n'est pas formalisée et/ou ne se présente pas sous forme écrite. - L'apprentissage et la reproduction du système d'écriture ayant un accès difficile. - La langue d'origine a un statut peu reconnu à l'échelle internationale. - Pas ou peu d'activités de littéracie en langue d'origine - Beaucoup de mélange de mots de la langue dominante ou pas de tolérance au mélange

De même, la liste décrite par Conklin et Lourie (1983) a pour avantage d'énumérer un nombre important de facteurs qui peuvent avoir un effet sur le maintien de la langue d'origine. Néanmoins, elle présente un certain nombre de limites : l'importance relative de chacun de ces facteurs n'est pas précisée, les interactions que peuvent avoir ces différents facteurs manquent, de plus les mécanismes et les processus du maintien de la langue ne sont pas décrits. Ainsi, l'ensemble de ces facteurs présentent un intérêt descriptif et ne permet ni de prédire ni de prévenir les langues minoritaires.

1.2.3 Les facteurs intergénérationnels d'attrition de la langue

Enfin, la revue de la littérature permet de noter des facteurs dits « générationnels » en lien avec le maintien de la langue. Garcia et Diaz (1992) considèrent que l'attrition de la langue d'origine des familles immigrées (définie comme un phénomène d'érosion linguistique au niveau individuel) a lieu au bout de la troisième génération. Fishman (1971) considère le bilinguisme de migrants comme une phase transitoire entre deux unilinguismes. A titre d'exemple, les résultats des enquêtes de Tribalat (1996), menées sur 135000 personnes, montrent qu'à la troisième génération, il reste environ un tiers de jeunes d'origine étrangère en France qui peuvent comprendre ou parler l'arabe, l'espagnol et le portugais. Paradoxalement, dans la mesure où l'école est entièrement orientée vers la maîtrise de la langue de scolarisation, les enfants risquent de perdre leur langue maternelle à cause de leur scolarisation (Hélot, 2007).

Les points précédents ont permis d'énumérer un ensemble de facteurs qui agissent sur le maintien des langues minoritaires de faible statut ethnolinguistique. Même si cette énumération de facteurs est limitée par sa fonction descriptive qui ne peut permettre la prédiction des comportements langagiers des familles immigrées, elle a pour avantage de nous renseigner sur les différents facteurs qui peuvent influencer les pratiques langagières familiales en langue minoritaire. La partie suivante se donne pour objectif de faire le point sur les enjeux identitaires du bilinguisme des migrants.

1.2.4 Les enjeux du bilinguisme sur la construction identitaire

L'enfant plurilingue et pluriculturel est confronté à plusieurs langues et cultures qui participent à sa construction identitaire. Cette dimension affective constitue un enjeu important au niveau des apprentissages langagiers de l'enfant (Duchêne, 2001).

Abdallah-Preteille (1991) décrit la langue comme un indice d'appartenance qui joue un rôle d'intégration, d'affirmation individuelle et qui participe à la construction de l'identité culturelle et à la structuration profonde de la personnalité. Elle est le symbole visible d'appartenance à un groupe et peut parfois, être revendiquée même si elle n'est pas parlée (Hélot, 2007).

Varro (2003) utilise la notion de bilinguisme « symbolique » pour décrire le cas de certains adolescents qui, bien qu'ils ne parlent que la langue dominante, s'identifient à la langue de leur famille qu'ils n'ont jamais apprise mais qui représente pour eux un idéal et le symbole d'une identité. Billiez (1989) note que la langue d'origine a une valeur symbolique qui retrace les racines, alors que le français, même s'il est mieux maîtrisé, est limité à son rôle utilitaire.

Aussi, à partir de corpus produits par des bilingues parlant arabe/français, lors d'interactions dans le milieu familial et au sein des groupes de pairs, Dabène (1991) conclut que les alternances codiques dans le discours bilingue sont les signes visibles de liens culturels particuliers qui font partie de l'héritage familial et qui subsistent même lorsque le sujet abandonne le parler familial pour la langue du groupe dominant. Ainsi, les « parlars bilingues », qui souvent ont été désignés de manière dépréciative ont été réhabilités en les considérant en tant que ressources identitaires des bilingues entre eux (Lüdi & Py, 2003).

En résumé, les points précédents permettent d'établir le constat qu'il existe une diversité de configurations de pratiques langagières familiales bilingues et qu'elles dépendent de différents facteurs : statut de la langue, langues maîtrisées, stratégies développées par les parents et classe sociale des familles. Malgré cette diversité de configurations des pratiques bilingues, la majorité des échanges observés dans les familles bilingues, et en particulier les familles issues de l'immigration, montrent que le « parler bilingue » était une caractéristique saillante dans les échanges familiaux.

Par ailleurs, les modèles cités mentionnent la coexistence de facteurs qui jouent un rôle dans le maintien des langues de migrations d'une génération à l'autre. Parmi les facteurs cités, on peut globalement retenir :

- Les facteurs sociostructuraux (par exemple : la démographie du groupe, le soutien institutionnel et le statut social de la langue),
- les facteurs culturels (par exemple : attachement identitaire à la langue d'origine),
- les facteurs en lien avec la présence de la langue dans la société (e.g. la télévision, les activités scolaires),

- les comportements langagiers qu'ils soient limités à l'expression à l'oral ou dans des tâches de l'écrit qui sont plus exigeantes,
- et les facteurs intergénérationnels qui favorisent la perte de la langue d'origine avec le temps.

Enfin, la présentation des enjeux identitaires liés au bilinguisme nous a permis de relever que, même si le bilinguisme en contexte « soustractif » ne favorise pas le maintien et la maîtrise de la langue d'origine, celle-ci continue de jouer un rôle identitaire et symbolique important.

Qu'en est-il des pratiques langagières familiales bilingues sur la réussite scolaire?

1.3 Les effets des pratiques familiales bilingues sur la réussite scolaire

1.3.1 Les déterminants de la réussite scolaire

Selon Armand, Gagné, De Koninck et Dutil (2005), il existe deux types de facteurs qui influencent la réussite scolaire d'enfants en situation de bilinguisme et en particulier l'apprentissage de la lecture et écriture : les facteurs cognitivo-langagiers et les facteurs socioculturels.

Les facteurs socio-langagiers cités sont la maîtrise des capacités métalinguistiques et l'acquisition de compétences à l'oral d'une langue décontextualisée et abstraite (Armand, 2000 ; Gombert et Colé, 2000). Ces facteurs sont aussi décrits dans les modèles de Hamers et Blanc (1989 ; 2000, cf. chapitre 2, p 46-48).

Les facteurs socioculturels, pour leur part, concernent les caractéristiques du milieu dans lequel vit l'enfant. Ceux-ci incluent :

- les catégories socio-professionnelles de l'environnement familial, où les enfants issus d'un milieu défavorisé (comprenant des parents peu diplômés) sont désavantagés au niveau de leurs compétences à l'écrit,
- l'implication familiale dans les apprentissages scolaires (Fantuzzo, Tighe et Childs, 2000),
- l'intérêt accordé par les parents aux activités destinées à stimuler la littéracie ou le langage oral qui sont d'autant plus bénéfiques qu'elles sont fréquentes, précoces et qu'elles se rapprochent de celles vécues par les enfants en milieu scolaire (Burgess, Hecht et Lonigan, 2002). À titre d'illustration, Armand et *al.* (2005) citent une méta-analyse de Pellegrini (1995) qui montre l'existence d'un

coefficient de corrélation modéré (entre .27 et .33) entre la littéracie en milieu familial et les compétences langagières orales et écrites.

- Enfin, l'une des activités littéraciées familiales la plus souvent citée et qui présente un effet notable sur le développement du langage oral est la lecture des livres. L'intérêt principal de cette activité, selon Sénéchal et Lefèvre (2002), est qu'elle introduit l'enfant dans un environnement conceptuel plus complexe, décontextualisé et diversifié que celui des interactions conversationnelles.

Notons, cependant, que les déterminants de la réussite scolaires des enfants bilingues qui sont cités par Armand et *al.* (2005) sont majoritairement issus de travaux portant sur des populations monolingues dans la mesure où il existe très peu de recherches étudiant les effets des pratiques bilingues familiales sur le développement langagier de l'enfant et la réussite scolaire (Duursma, Romero-Contreras, Szuber, Proctor & Snow, 2007).

1.3.2 Les effets du maintien de la langue d'origine sur la réussite scolaire

Parmi les rares travaux qui s'intéressent aux pratiques langagières bilingues de l'enfant et la réussite scolaire, on trouve les évaluations PISA (OCDE, 2006). Celles-ci notent que, parmi les élèves issus de l'immigration, ceux qui parlent le plus souvent la langue du test obtiennent de meilleurs résultats dans les domaines d'évaluation de PISA que ceux qui parlent généralement une autre langue avec leurs parents et leurs frères et sœurs (cf. annexe 3, p. XIII). Ainsi, ces résultats vont dans le sens d'une moindre réussite scolaire des enfants qui pratiquent leur langue d'origine avec leur famille. Cependant, ce résultat est à relativiser dans la mesure où les évaluations PISA sont des études macroscopiques incluant une diversité de pays de l'immigration, de langues et de situations de bilinguisme de l'immigration (configurations différentes d'enfants nés dans leur pays d'origine de première génération et qui sont arrivés dans leur pays d'accueil à un âge indéterminé et les enfants de deuxième génération qui sont nés dans le pays d'accueil).

A l'opposé, Hamers (2005) défend l'idée que le maintien de la langue maternelle dans le milieu familial est un facteur important de réussite scolaire. Bhatnagar (1980, cité par Hamers, 2005) démontre, notamment, que les élèves italophones de Montréal dont le milieu familial maintient la langue maternelle présentent une meilleure réussite. Dolson (1985) obtient des résultats similaires avec des enfants hispano-américains en Californie. Enfin, Hamers (1992) démontre que des enfants Canadiens d'origines arabe et grecque développent une meilleure compétence bilingue lorsque la langue d'origine est utilisée dans le milieu

familial dans des activités liées à la littéracie, par rapport aux enfants qui limitent leurs pratiques langagières aux activités sociales. Elle conclut que la valorisation de la langue familiale, surtout par des activités liées à la littéracie, a une influence positive sur les résultats scolaires et sur la maîtrise de la L2, qu'elle soit produite par la scolarisation, par l'enseignement de la L1 en dehors du programme scolaire ou par une valorisation dans le milieu familial.

Duursma, Romero-Contreras, Szuber, Proctor et Snow (2007) examinent les facteurs en lien avec les pratiques langagières et les pratiques de la littéracie de familles bilingues anglo-espagnoles habitant aux Etats-Unis qui présentent un effet significatif sur les performances des enfants en lexique en production dans les deux langues. Pour ce faire, ils ont évalué le lexique en production à l'oral de 96 enfants, tout en soumettant leurs parents à un questionnaire sur leurs pratiques langagières (langues les plus souvent utilisées par les membres de la famille avec l'enfant et inversement) et sur les activités littéraciées (e.g. nombre de livres à la maison, raconter des histoires dans les deux langues, aide aux devoirs, etc.). Les analyses de corrélation et de régression menées suggèrent que les préférences langagières des familles déterminent le niveau des enfants dans les deux langues. Ainsi, les enfants dont les familles préfèrent utiliser l'anglais tendent à avoir les meilleurs scores en lexique en production en anglais alors que ceux dont les familles préfèrent l'espagnol sont les meilleurs en espagnol. En revanche, les auteurs de cette recherche remarquent que la maîtrise de la langue minoritaire (espagnol) requiert conjointement le support de l'école (apprentissage de la langue à l'école) et celui de la famille (par les pratiques langagières familiales en faveur de cette langue) alors que pour l'anglais le support par les pratiques familiales n'est pas essentiel. Ainsi, lorsque les parents ne parlent pas leur langue d'origine, l'enfant est plutôt exposé au risque de ne pas être performant dans cette langue (même s'il l'apprend à l'école) alors que ce risque ne se retrouve pas pour la langue du pays d'accueil.

Enfin, Maltais (2007) montre que l'école peut compenser les lacunes des pratiques littéraciées familiales en situation d'apprentissage d'une langue minoritaire. En effet, les résultats de son étude longitudinale d'une durée de quatre ans indiquent que la mise en place d'un programme de maternelle à temps plein, permet, dans un contexte canadien où le français est minoritaire (en Ontario), de compenser les performances des enfants dont les activités de littéracie familiale en français sont peu présentes par rapport à ceux dont les activités littéraciées des familles en français sont très présentes. Sauf pour la compréhension en lecture, cette compensation touche différentes compétences, à savoir le langage réceptif, les aspects fonctionnels et formels de la conscience de l'écrit, la qualité de la lecture. Ainsi,

les enfants dont les parents développent peu d'activités littéraciées dans la langue de l'école peuvent avoir des compétences similaires à celles des autres enfants. Ce résultat montre le rôle fondamental et compensatoire que peut jouer l'école dans l'apprentissage de la langue du pays d'accueil en situation minoritaire.

En résumé, nous pouvons retenir que la réussite scolaire des enfants bilingues est tributaire, au même titre que pour les enfants monolingues, de facteurs cognitivo-langagiers et socioculturels. Plus particulièrement, en contexte familial bilingue, des effets positifs sont observés sur la réussite scolaire et sur les performances en L1 lorsque les deux langues sont valorisées dans des activités littéraciées, telles que la lecture d'histoire, la stimulation par des livres et l'introduction de l'enfant dans un environnement conceptuel complexe, décontextualisé et diversifié. Enfin, il semble que les performances de l'enfant en langue minoritaire, la langue la plus susceptible d'être abandonnée, dépendent conjointement des pratiques langagières familiales et des dispositifs proposés par l'école.

2. Problématique et hypothèses générales

2.1 Problématique

Afin de mieux connaître le type de bilinguisme développé par les enfants issus de l'immigration et ses effets sur le plan scolaire, il est important de s'intéresser au contexte familial et en particulier à la langue des interactions familiales.

La revue de la littérature décrit les langues des familles immigrées comme des langues menacées de disparition au bout de la troisième génération (Garcia et Diaz, 1992 ; Fishman, 1971; Tribalat, 1996). De plus, dans la mesure où l'école est entièrement orientée vers la maîtrise de la langue de scolarisation, celle-ci renforce l'abandon de la langue maternelle (Hélot, 2007). Malgré ce phénomène d'érosion linguistique de la langue d'origine, un ensemble de travaux tendent à montrer qu'elle continue de jouer un rôle important dans la construction identitaire (Billiez, 1989 ; Dabène, 1991; Hélot, 2007 ; Varro, 2003) et que son maintien est tributaire des pratiques langagières et littéraciées des familles (Duursma et *al.*, 2007; Pearson, 2002).

Par ailleurs, la littérature souligne l'importance du contexte familial, en particulier des pratiques littéraciées familiales, sur la transmission de la langue d'origine et sur la réussite scolaire (Armand et *al.*, 2005; Bhatnagar, 1980, cité par Hamers, 2005 ; Dolson, 1985 ; Duursma et *al.*, 2007; Hamers, 2005 ; 1992). Néanmoins, la majorité des travaux évaluant

les effets des pratiques littéraciées familiales sur la réussite scolaire sont peu nombreuses car elles ont majoritairement concerné les enfants monolingues. De plus, les liens entre les pratiques langagières familiales, la maîtrise de la langue d'origine et la réussite scolaire ne sont pas toujours vérifiés dans les travaux (OCDE, 2006 ; Bhatnagar, 1980, cité par Hamers, 2005 ; Dolson, 1985 ; Duursuma et *al.*, 2007; Hamers, 2005 ; 1992). L'intérêt de cette étude est donc de s'intéresser à un champ d'étude peu étudié et qui concerne les effets des pratiques langagières et littéraciées des familles bilingues franco-arabes issues de l'immigration maghrébine sur les performances scolaires et langagières de l'enfant.

2.2 Objectifs et hypothèses générales

L'objectif général de cette étude est d'explorer les pratiques langagières et littéraciées de familles maghrébines bilingues franco-arabes et d'examiner les effets de ces pratiques langagières sur leurs performances langagières dans les deux langues et les performances scolaires.

Plus spécifiquement, la première partie de cette étude cherche à mieux connaître les langues auxquelles l'enfant est sensibilisée, en explorant les pratiques langagières de familles bilingues franco-arabes. Celles-ci comprennent les langues utilisées par les parents et la sensibilisation aux deux langues par différents supports langagiers et par les pratiques littéraciées bilingues (lecture d'histoires et nombre de livres à disposition).

En outre, elle a pour objectif d'évaluer les effets des pratiques langagières sur les performances langagières en arabe et en français et de dégager les facteurs qui contribuent à expliquer ces compétences. Nous émettons l'hypothèse que les pratiques langagières vont avoir un effet sur les performances langagières des deux langues. Ainsi, on s'attend, d'une part, à ce que les enfants aient de meilleures performances en français qu'en arabe, dans la mesure où le français est la langue dominante dans le contexte de développement de ce bilinguisme et que la langue arabe a un statut dévalorisé. D'autre part, nous postulons que plus les parents vont sensibiliser leurs enfants dans chaque langue, plus ils seront performants dans chacune des deux langues à l'instar des travaux préalablement présentés (Bhatnagar, 1980, cité par Hamers, 2005 ; Dolson, 1985 ; Duursuma et *al.*, 2007; Hamers, 1992 ; Hamers 2005).

Un autre objectif consiste à étudier les effets des langues utilisées par les parents sur les performances scolaires. Nous émettons l'hypothèse que les langues familiales auront un effet sur les performances scolaires. Cette hypothèse se réfère aux travaux qui montrent l'impact de l'environnement familial sur les compétences orales et la réussite scolaire

(Armand, Gagné, De Koninck et Dutil, 2005; Genelot, Negro et Perslages, 2005 ; Fantuzzo, Tighe et Childs, 2000 ; OCDE, 2006) et ceux qui établissent des liens positifs entre les performances à l'oral et la réussite scolaire (Florin, 1999; Khomsi, 1995; Florin et Véronique, 2003).

Enfin, notre dernier objectif est d'évaluer les effets d'activités bilingues autour de l'écrit sur la réussite scolaire. On s'attend à ce que les pratiques littéraciées en faveur des deux langues (lecture d'histoires, livres, aide aux devoirs et inscription en cours ELCO) aient un effet positif sur les performances scolaires. Cette hypothèse prend appui sur le modèle de Hamers et Blanc (2000) et sur des travaux qui mettent en évidence que les activités autour de l'écrit favorisent la réussite scolaire (Burgess, Hecht et Lonigan, 2002 ; Fantuzzo, Tighe et Childs, 2000 ; Hamers 2005 ; Maltais, 2007 ; Sénéchal et Lefèvre, 2002).

3. Méthode

3.1 Participants

50 enfants (issus du même échantillon que la première étude) et leurs parents respectifs issus de familles maghrébines franco-arabes ont participé à cette étude. Au départ, nous avons soumis le questionnaire à 109 familles bilingues franco-arabes qui ont été contactées par l'intermédiaire de l'école ou de l'enseignant en classe ELCO. Le taux de réponse est approximativement égal à 47%.

3.1.1 Les parents

Les critères inclus dans le questionnaire (cf. annexe 10, p. XXX) nous permettent de décrire notre population en fonction de la catégorie socio-professionnelle, du pays d'origine, des diplômes du père et de la mère, du type de génération d'immigration (première, deuxième ou troisième génération) et du degré de maîtrise des deux langues.

Tableau 10 : Répartition (en pourcentages) des catégories socio-professionnelles des parents

Catégories Socio-Professionnelles	Pourcentages	
	Père	Mère
1. Agriculteur	0	0
2. Artisan, commerçant et chef d'entreprise	6	0
3. Cadres et professions intellectuelles supérieures	2	0
4. Professions intermédiaires	22	6
5. Employés	10	42
6. Ouvriers	56	10
7. Retraité	0	0
8. Sans activité	4	40

Dans cet échantillon, les catégories qui représentent le plus les pères sont celles des « ouvriers » (avec 56%), des « professions intermédiaires » (avec 22%) et des « employés » (avec 10 %), alors que les mères sont surreprésentées dans les catégories « employées » (avec 42%), « sans activités » (avec 40%) et les « ouvriers » (avec 10%). En considérant la typologie des catégories proposée par le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN-DEPP, 2010), nous pouvons constater, dans l'ensemble, que le milieu dont sont issus les enfants et les familles que nous avons interrogés est plutôt défavorisé. De plus, il est à noter qu'il existe un nombre élevé dans cet échantillon (40%) de mères « sans activité », par rapport aux pères (4%).

Le tableau 11 présente les diplômes obtenus par les parents.

Tableau 11: Répartition (en pourcentages) des diplômes obtenus par les pères et les mères

Diplôme	Pourcentages	
	Père	Mère
Moins que le BEP/CAP	18	18
Niveau BEP/CAP	34	26
Bac ou équivalent	22	32
Bac + 2	6	12
Supérieur à Bac+2	20	12

L'exploration de ce tableau permet d'observer que les diplômes obtenus par les parents sont hétérogènes. Environ, la moitié des parents ont un niveau inférieur ou égal au BEP/CAP (52 % des pères et 44 % des mères), alors que ceux qui possèdent un diplôme supérieur au bac représentent un quart de notre échantillon (26% pour les pères et 24 % pour les mères). Globalement, nous pouvons dire que les parents ont majoritairement un diplôme inférieur ou égal au baccalauréat (74 % pour les pères et 76 % pour les mères).

Tableau 12 : Répartition (en pourcentages) des parents en fonction de leur pays d'origine

Pays d'origine	Père	Mère
<i>France</i>	22	32
<i>Algérie</i>	18	20
<i>Maroc</i>	36	30
<i>Tunisie</i>	24	18

Les pays de naissance des parents qui ont répondu à notre questionnaire sont majoritairement représentés par les pays du Maghreb, à savoir le Maroc, l'Algérie et la Tunisie (avec 78 % pour les pères et 68 % pour les mères). Dans cet échantillon, les parents nés en France sont majoritairement issus de familles maghrébines. Parmi les parents nés en France, seuls 4 % des mères sont nées en France de familles non maghrébines.

La prise en considération des pays de naissance des parents nous permet d'observer que les enfants représentés dans cette étude sont à 90 % de première génération (au moins l'un des deux parents est né à l'étranger) et à 10 % de deuxième génération (les deux parents sont nés en France).

Aussi, 86% des parents visitent au moins une fois tous les deux ans (dont 50 % chaque année) leur pays d'origine pour les vacances. Cette proportion permet de considérer que les contacts avec la famille et le pays d'origine ne sont pas perdus et sont assez fréquents (seulement 6 déclarent ne jamais y retourner).

Le tableau 13 permet de décrire les langues d'origine déclarées par les parents.

Tableau 13: Répartition de la langue d'origine (en pourcentages) pour chaque parent

Langue d'origine	Père	Mère
<i>Arabe</i>	64 %	60 %
<i>Français</i>	12 %	16 %
<i>Arabe + Français</i>	10 %	4 %
<i>Autres (= langues berbères)</i>	14 %	20 %

On peut noter que la majorité des parents ont pour langue d'origine l'arabe (74 % des pères et 64 % des mères). De plus, un nombre non négligeable de parents ont pour langues d'origine les langues berbères (14% pour les pères et 20 % les mères).

Le tableau 14 permet de décrire le degré de maîtrise de l'arabe et du français par les parents.

Tableau 14 : niveau de maîtrise (en pourcentages) des parents en français et en arabe à l'oral et à l'écrit

<i>Niveau à l'oral en</i>	Père (%)		Mère (%)	
	Arabe	Français	Arabe	Français
1. Aucune maîtrise	2	0	8	0
2. Faible maîtrise	16	2	10	8
3. Bonne maîtrise	10	12	12	24
4. Excellente maîtrise	72	86	70	68
<i>Niveau à l'écrit en</i>				
1. Aucune maîtrise	26	0	38	6
2. Faible maîtrise	8	8	8	10
3. Bonne maîtrise	6	12	8	22
4. Excellente maîtrise	60	80	46	62

Au niveau de l'expression orale, la majorité des parents déclarent avoir une excellente maîtrise de l'arabe et du français (avec respectivement 86 % et 72 % pour les pères et 70 % et 68 % pour les mères). Alors qu'aucun parent ne se considère comme n'ayant aucune maîtrise du français à l'oral, 2 % des pères et 8 % des mères le pensent pour l'arabe.

Au niveau de l'expression à l'écrit, les parents se considèrent comme ayant une meilleure maîtrise du français par rapport à l'arabe (92 % de pères ayant une maîtrise bonne ou excellente en français contre 66 % en arabe et 84 % contre 54 % pour les mères). De plus, il existe une proportion importante de parents qui ont une maîtrise allant d'aucune à faible en arabe de l'écrit (34 % pour les pères et 46 % pour les mères).

Dans l'ensemble, les caractéristiques familiales que nous venons de décrire montrent que l'échantillon des parents n'est pas homogène. Cette hétérogénéité se retrouve au niveau de la langue d'origine (allant des différents dialectes de l'arabe aux langues berbères et au français), la maîtrise des langues à l'oral et à l'écrit (où les parents semblent avoir une meilleure maîtrise du français par rapport à l'arabe surtout au niveau de l'écrit), des pays de naissance (incluant les pays du Maghreb et de la France) et des diplômes obtenus. De plus, notons que les CSP se situent au niveau « défavorisé » et qu'une différence nette est constatée entre les pères et les mères qui sont plus nombreuses à se retrouver dans la situation « sans emploi ».

3.1.2 Les enfants

Le tableau 15 expose les caractéristiques générales des enfants (sexe, âge et écart-type) qui ont participé à cette étude pour chaque niveau scolaire.

Tableau 15 : Caractéristiques générales des enfants (sexe, âge et écart-type) en classe de CP et de CE1

	<i>Groupe bilingue français-arabe inscrit au cours ELCO</i>					<i>Groupe bilingue Français-Arabe</i>				
	<i>N</i>	<i>Sexe</i>		<i>Age moyen</i>	<i>Ecart-type</i>	<i>N</i>	<i>Sexe</i>		<i>Age moyen</i>	<i>Ecart-type</i>
		<i>F</i>	<i>M</i>				<i>F</i>	<i>M</i>		
CP	15	8	7	6,81	0,36	12	11	1	6,75	0,27
CE 1	18	8	10	7,84	0,44	5	2	3	7,63	0,34
Total	33	16	17	7,37	0,66	17	13	4	7.01	0,50

Cet échantillon est constitué de 50 enfants répartis en deux groupes (un groupe bilingue franco-arabe inscrit en cours d'arabe n=33 et un groupe bilingue franco-arabe non inscrit en cours d'arabe n=17).

La quasi-totalité des enfants qui ont été évalués est née en France (94 %). De plus, aucun des enfants de notre échantillon n'est arrivé après l'âge de trois ans en France. De plus, excepté deux enfants dont l'âge de première scolarisation est de 4 ans et 6 ans et demi, les autres enfants y sont entrés à l'âge de 2 à 3 ans. L'âge moyen d'entrée à l'école est de 2 ans et 8 mois, ce qui signifie que les premiers contacts établis avec l'école sont précoces.

3.2 Matériel

Le matériel utilisé dans cette étude se présente sous forme d'un questionnaire adressé aux familles portant sur leurs pratiques langagières et des épreuves proposées aux enfants pour évaluer leurs performances scolaires et langagières.

3.2.1 Questionnaire sur les pratiques langagières familiales

Ce questionnaire d'enquête, élaboré pour les besoins de cette recherche (cf. annexe 10, p. XXX), s'inspire des travaux d'Akinci (2006)¹⁸ et de Tannenbaum (2003)¹⁹. Il vise globalement à explorer les pratiques langagières bilingues de familles franco-arabes et, à

¹⁸ Akinci (2006) a élaboré un questionnaire dans le cadre d'un projet intitulé « Etude psycho-sociolinguistique du développement de la littéracie chez les bilingues et les monolingues ». Ce questionnaire a été conçu pour évaluer les pratiques langagières et bilittéraciées d'enfants et d'adolescents bilingues turc-français, de monolingues francophones et de turcophones

¹⁹ Le questionnaire de Tannenbaum (2003) a pour objectif d'évaluer les choix langagiers de familles immigrées dans différentes situations quotidiennes. Ces situations interrogent des variables considérées comme ayant un effet sur les choix langagiers et qui sont : l'état émotionnel des familles (neutre ou fort) et le caractère privé ou public de la situation.

partir d'une hétéro-évaluation des parents sur les compétences des enfants dans les deux langues à différentes tâches, à avoir une indication sur le degré de bilinguisme des enfants.

Il comporte trois grandes parties :

- Une première partie qui s'intéresse aux langues utilisées par les familles dans différentes situations de communication.
- Une seconde partie qui interroge la sensibilisation aux deux langues par différents supports (livres, lecture d'histoires, télévision, etc.).
- Et une troisième partie où il est demandé aux parents d'évaluer le niveau de l'enfant dans les deux langues.

3.2.1.1 Les langues utilisées par la famille dans différentes situations de communication

Dans cette partie du questionnaire, il est demandé aux parents d'indiquer les langues les plus souvent utilisées entre eux, avec l'enfant et entre l'enfant et son entourage (frères et sœurs et amis).

Les réponses proposées à ces questions se situent sur une échelle sur 5 points allant de « exclusivement en arabe » à « exclusivement en français ». En cas de mélange des deux langues, les parents devaient préciser le type de mélange utilisé (plutôt équilibré ou en faveur de l'arabe ou du français), afin de vérifier s'il existe une langue prédominante dans ce mélange.

Exemples d'items :

- 1) Quelle(s) langue(s) parle (ent) le plus souvent ?

	L'arabe seulement	Arabe avec un peu de français	Arabe et français de manière équilibrée	Français avec un peu d' arabe	Français seulement	Autres : préciser
Les parents entre eux						
La mère à l'enfant						

Pour avoir plus d'indications sur les langues utilisées, on demande aux parents de préciser leurs choix langagiers dans différentes situations quotidiennes d'interaction avec l'enfant. Cette partie est inspirée d'un certain nombre de travaux qui ont mis en évidence une

distinction entre les situations privées où les parents sont plus enclins à utiliser leur langue d'origine avec leurs enfants, et les situations publiques où ils préfèrent utiliser la langue du pays d'accueil (Baldauf, 1993; De Vries, 1993 ; Fishman, 1991 ; Hakuta & D'Andrea, 1992, Pütz, 1991 cités par Tannenbaum, 2003). Nous avons proposé deux situations pour chacune des conditions : la condition d'échanges en privé (lorsque l'enfant se trouve à la maison) et la condition dans la sphère publique (lorsque l'enfant se trouve à l'école ou au supermarché). La variable de l'état émotionnel des parents a aussi été prise en considération dans les situations d'interaction de la vie quotidienne. En effet, une étude de Pavlenko (2004) a observé que l'usage langagier pouvait varier en fonction de l'état émotionnel des parents, qu'il soit fort (colère, tristesse) ou neutre. Nous avons posé quatre situations proposant un état émotionnel fort (une situation où le parent est en colère, une situation où il est triste, une autre où il est heureux et enfin quand il joue avec l'enfant). Cette partie du questionnaire nous permet de prendre connaissance de facteurs qui favorisent les échanges en arabe ou en français dans les interactions au quotidien.

Les réponses proposées à ces questions se situent sur une échelle à 5 réponses allant de « exclusivement en arabe » à « exclusivement en français ».

Exemples d'items :

Quelle (s) langue (s) utilisez-vous dans les situations suivantes ?

	Arabe seulement	Arabe avec un peu de Français	Arabe et français manière équilibrée	et de Français avec un peu d' arabe	Français seulement	Autres : préciser
Lorsque vous êtes à la maison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En dehors de la maison (école, supermarché, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lorsque vous êtes en colère	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2.1.2 La sensibilisation langagière aux deux langues

Cette partie du questionnaire permet d'avoir un éclairage sur la sensibilisation de l'enfant dans les deux langues via différents supports langagiers (télévision, chant de berceuses, musique, livres, lecture d'histoire).

La cotation de chaque item va de 0 (pour une absence de sensibilisation) à 3 (pour une sensibilisation très importante). Les réponses aux cinq questions de cette partie du questionnaire (la sensibilisation par la télévision, la musique, le chant de berceuses au cours de l'enfance, la lecture d'histoire et le nombre de livres que l'enfant possède) permet de calculer un score de sensibilisation en langue arabe et en français (/15).

Exemple d'item :

<i>Est-ce que votre enfant regarde la télévision (films ou dessins animés) ?</i>				
en arabe ?	jamais <input type="checkbox"/>	jusqu'à 2 fois/sem <input type="checkbox"/>	3 à 4 fois/sem <input type="checkbox"/>	5 fois et plus/sem <input type="checkbox"/>
en français ?	jamais <input type="checkbox"/>	jusqu'à 2 fois/sem <input type="checkbox"/>	3 à 4 fois/sem <input type="checkbox"/>	5 fois et plus/sem <input type="checkbox"/>

Une autre question s'intéresse au nombre de personnes arabophones dans l'entourage proche de la famille :

<i>Dans votre entourage proche (amis et voisins), y a-t-il des personnes qui parlent l'arabe ?</i>			
Aucune personne <input type="checkbox"/>	Peu de personnes <input type="checkbox"/>	Quelques personnes <input type="checkbox"/>	Plusieurs personnes <input type="checkbox"/>

Enfin, deux questions interrogent les représentations des parents quant à l'importance de leur langue d'origine et de la langue française en France et de la transmission de cette langue à leurs enfants. Les réponses à ces questions donnent un éclairage sur le statut valorisé ou pas de l'arabe en France et sur l'implication des parents dans la transmission de cette langue.

Ces deux questions sont les suivantes :

<i>- À votre avis, quelle est l'importance de bien parler chacune de ces deux langues en France?</i>				
<u>Le français</u> :	Pas important <input type="checkbox"/>	Peu important <input type="checkbox"/>	Important <input type="checkbox"/>	Très important <input type="checkbox"/>
<u>L'arabe</u> :	Pas important <input type="checkbox"/>	Peu important <input type="checkbox"/>	Important <input type="checkbox"/>	Très important <input type="checkbox"/>

- Pour vous, **parler et transmettre l'arabe** à votre enfant, c'est :

Pas important Peu important Important Très important

3.2.1.3 Evaluation des compétences langagières de l'enfant dans les deux langues par les parents

Cette partie du questionnaire s'intéresse aux performances langagières de l'enfant à l'oral et à l'écrit à différentes tâches en français et en arabe (donner son nom et son âge, compter, dire les jours de la semaine, etc.). L'objectif est d'avoir, à partir des déclarations des parents, une information sur les compétences langagières de l'enfant dans les deux langues et une idée sur son degré de bilinguisme.

Pour chacune des deux langues, cette partie est constituée de 10 items. Huit d'entre eux s'intéressent à l'aspect communicationnel (dire son prénom, son âge, les jours de la semaine, compter, raconter sa journée, chanter, se faire comprendre et s'exprimer) et 2 items concernent les compétences au niveau de l'écrit (la lecture et l'écriture). La cotation varie entre 0 et 3 pour chaque item (0= aucune maîtrise et 3= maîtrise couramment). Pour chaque langue, l'addition des réponses aux dix items nous permet d'avoir un score total /30 des compétences acquises de l'enfant, selon les déclarations des parents.

Exemple d'item :

Votre enfant peut en général	Pas du tout	Difficilement	Facilement	Couramment
<i>Dire son âge en :</i>				
- Arabe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2.2 Les épreuves proposées aux enfants

Alors que les parents ont répondu à un questionnaire que nous avons élaboré en vue d'évaluer les pratiques langagières familiales et le degré de bilinguisme des enfants, ceux-ci, pour leur part, ont été soumis à différentes épreuves utilisées à l'étude 1 (p. 91-98) permettant d'évaluer leurs performances scolaires et langagières. Ces performances regroupent : la conscience phonologique, la lecture, la résolution de problèmes arithmétiques et le lexique en production de mots en français et en arabe. Enfin, nous avons tenu compte des évaluations des enseignants sur les comportements et compétences scolaires de l'enfant.

Pour rappel, les épreuves se présentent comme suit :

- **Deux épreuves en lecture** : Lecture en une minute (Lecture en Une Minute, Khomsi, (1999) qui consiste à lire le maximum de mots en une minute) et l'épreuve de compréhension en lecture pour la classe de CE1 (Lobrot, 1980). Celle-ci consiste à faire une lecture silencieuse de 36 phrases lacunaires, l'enfant devant choisir un mot parmi 5 proposés pour donner un sens à la phrase.
- **Deux épreuves évaluant la conscience phonologique** issues de la batterie du **ThaPho (Ecalte, 2007)** : une épreuve de suppression phonologique (/12) qui consiste à faire une manipulation phonologique par suppression (en position initiale) de syllabes ou de phonèmes de mots présentés oralement et une épreuve de catégorisation phonologique /12 où l'enfant doit réaliser une tâche de catégorisation de deux mots qui présentent des syllabes ou des phonèmes en commun, soit au début soit à la fin de mot.
- **Une épreuve en résolution de problèmes arithmétiques** (/8) issue de la batterie du Tedi-maths (Van Nieuwenhoven, Noël & Grégoire, 2001) qui consiste à résoudre 8 problèmes mathématiques présentés verbalement à l'enfant.
- **Des épreuves en lexique en production à l'oral** : Lexique en production (/32) (issue de la batterie de l'évaluation du Langage Oral de Khomsi (2001) qui consiste à dénommer des images se rapportant à des objets concrets) et une adaptation de l'épreuve Lexique en production en arabe /32 que nous avons élaborée.
- **Un questionnaire d'évaluation des compétences et des comportements scolaires des enfants (/60) (Florin, Guimard & Nocus, 2002)** qui se présente sous forme de 20 questions renseignées par les enseignants pour évaluer les comportements et l'adaptation scolaire de l'enfant selon différentes dimensions : les comportements langagiers (quantité et qualité de la participation verbale en classe), les compétences langagières (vocabulaire, syntaxe, prononciation), les compétences dans les activités mettant en jeu l'approche du nombre, les capacités cognitives (compréhension des consignes, mémoire, attention, raisonnement), les comportements en classe et aux tâches scolaires (autonomie, fatigue, suivi du rythme de la classe, respect des règles, organisation, rapidité), la confiance en soi, la maîtrise des gestes, les compétences physiques et sportives et l'adaptation scolaire ultérieure des élèves.

3.2.3 Procédure

Les évaluations ont eu lieu deux années de suite en 2009/2010 dans 7 écoles à Nantes situées majoritairement en zone d'éducation prioritaire. Les épreuves adressées aux enfants ont été administrées à l'école dans des salles calmes sous forme de 2 passations semi-collectives constituées de 5 à 6 enfants (de 25 min chacune) et 2 passations individuelles (de 25 min). L'ordre de présentation des épreuves a été contre-balancé pour éviter un effet lié à l'ordre de présentation (cf. annexe 5, p. XV).

Le questionnaire adressé aux parents a été distribué aux parents par l'intermédiaire de l'école ou de l'enseignant de la classe ELCO. Suite à un faible taux de réponses initial, nous avons privilégié la prise de contact directe avec les parents, afin de leur expliquer l'objectif de cette étude et son importance. Afin de maximiser les chances de réponses, nous leur avons proposé, soit de répondre au questionnaire par écrit, soit, en cas de difficulté de compréhension du questionnaire, de le faire passer oralement avec une traduction à l'arabe à la sortie de l'école, au domicile familial ou par téléphone. Au final, 34 % des réponses au questionnaire sont remplies par les parents (26 % par la mère, 6 % par le père et 2 % par les deux parents), le reste des réponses 66 % sont remplies en ma présence (52% avec la mère, 12 % avec le père et 2 % en présence des deux parents).

4. Résultats

4.1 Démarche statistique

Dans un premier temps, le calcul des pourcentages et les analyses de conformité du χ^2 (permettant de décider si une distribution d'effectifs observés diffère significativement d'une série d'effectifs théorique uniforme) nous permettront d'explorer des caractéristiques principales des pratiques langagières familiales. En outre, les analyses descriptives ont pour but d'explorer les caractéristiques générales des résultats obtenus au niveau des pratiques langagières pendant que les analyses inférentielles non paramétriques Kruskal-Wallis (pour l'analyse des différences de rangs moyens entre plus de 2 groupes) et de Mann-Whitney (pour l'analyse des différences entre 2 groupes) nous permettront de vérifier si les performances langagières des enfants en arabe et en français et les performances scolaires diffèrent significativement selon les pratiques langagières familiales. Les tests non paramétriques sont choisis car les critères de normalité ne sont pas vérifiés à cause de l'asymétrie des données (la variance entre les groupes n'est pas respectée), du petit échantillon de cette étude ($n= 50$) et

des différences de taille entre les groupes. De plus, des analyses de corrélation sont conduites pour mesurer la force de l'association entre les scores de sensibilisation aux deux langues et ceux des compétences langagières. Enfin, des analyses de régression multiples pas à pas sont utilisées pour déterminer la contribution d'un ensemble de facteurs recueillis dans le questionnaire aux capacités langagières de l'enfant en arabe et en français et donc de confirmer une relation de causes à effets entre ces facteurs. Dans ces analyses, les variables qui contribuent le plus à la variable à prédire sont extraites dans l'ordre croissant de leur importance jusqu'à ce que la variable ne réponde plus au critère d'inclusion dans la régression.

4.2 Exploration des pratiques langagières familiales

4.2.1 Exploration des langues entendues par l'enfant dans son environnement familial

Le tableau 16 permet d'explorer (en %) les langues utilisées globalement par les deux parents entre eux, les deux parents avec l'enfant et celles utilisées par l'enfant et ses parents, l'enfant et sa fratrie et l'enfant et ses amis.

Tableau 16: Langues utilisées par les familles (en pourcentages)

	<i>Exclusivement l'arabe</i>	<i>Exclusivement le français</i>	<i>Mélange des langues</i>
<i>Parents entre eux</i>	16	18	66
<i>Mère-enfant</i>	2	18	80
<i>Père-enfant</i>	12	28	60
<i>Enfant-mère</i>	2	56	42
<i>Enfant-père</i>	4	60	36
<i>Enfant-fratrie</i>	2	80	20
<i>Enfant-amis</i>	0	98	2

Globalement, la proportion des familles qui parlent exclusivement l'arabe est de 2% pour les mères et 12% pour les pères alors que celles qui parlent exclusivement le français avec les enfants est de 18% pour les mères et 28 % pour les pères. Les mères (80 %) ont plus tendance à utiliser un mélange des deux langues que les pères (avec 60%). Les enfants ont plus souvent tendance à utiliser le français exclusivement avec leur entourage, surtout avec les frères et sœurs (80%) et les amis (98%).

Tandis que les parents ont tendance à utiliser un mélange des langues avec leur enfant, les enfants ont tendance à utiliser plus souvent le français de manière exclusive.

Étant donné le faible nombre de parents qui pratiquent exclusivement l'arabe avec leurs enfants, nous avons réparti les langues utilisées par les familles en trois catégories:

- plutôt en arabe (utilisation par les parents d'un mélange où l'arabe est prédominant),
- plutôt en français (utilisation d'un mélange où le français est prédominant),
- et mélange égal des deux langues.

Le tableau 17 montre (en %) les proportions des pratiques langagières familiales en fonction des catégories qui viennent d'être citées.

Tableau 17 : Langues utilisées par les familles selon les catégories de mélange des langues (en %)

	Plutôt en arabe	Mélange égal des deux langues	Plutôt en Français	Autres	Test conformité du chi2
<i>Entre les parents</i>	38	14	42	6	$\chi^2 (3, N=50)=18.8 ; p<.001$
<i>Père-Enfant</i>	28	10	62	0	$\chi^2 (2, N=50)= 20.9 ; p<.001$
<i>Mère-Enfant</i>	26	14	60	0	$\chi^2 (2, N=50)= 17.9 ; p<.001$
<i>Enfant-Père</i>	4	10	86	0	$\chi^2 (2, N=50)= 62.7 ; p<.001$
<i>Enfant-Mère</i>	4	8	88	0	$\chi^2 (2, N=50)= 67.4 ; p<.001$
<i>Enfant-Fratrie</i>	2	6	90	0	$\chi^2 (2, N=50)=112,8 ; p<.001$
<i>Enfant-Amis</i>	0	0	100	0	

Dans cet échantillon, parler « plutôt l'arabe » entre les parents (38%) est presque aussi fréquent que parler « plutôt le français » (42 %).

Concernant les pratiques langagières avec l'enfant, les parents parlent plutôt le français avec les enfants pour 62% des pères et 60 % des cas de mères.

Pour ce qui est des pratiques langagières des enfants, la majorité des échanges sont « plutôt en français » que ce soit avec le père (86%), la mère (88 %), la fratrie (90%) ou les amis (100 %).

Ainsi, même s'il y a autant de parents qui se parlent « plutôt l'arabe » que de parents parlant « plutôt le français » entre eux, nous pouvons noter que la majorité des échanges entre les parents et l'enfant, entre l'enfant et ses frères et ses amis se présentent sous forme d'un mélange caractérisé par une prédominance de langue française.

Les tests de conformité du Chi2 correspondent à une significativité inférieure à 0,001. Ce qui montre très significativement que les pratiques langagières ne sont pas équivalentes pour chacune des trois catégories. Il apparaît clairement que les échanges « plutôt en français » sont préférés par rapport aux autres.

4.2.2 Exploration des pratiques langagières familiales en fonction des situations

Le tableau 18 propose de présenter les langues utilisées préférentiellement par les parents (en %) dans différentes situations de la vie quotidienne.

Tableau 18 : Langues utilisées par les familles selon la situation en (pourcentages)

	Plutôt en arabe	Mélange égal des deux langues	Plutôt en Français	Test conformité du chi2
<i>À la maison</i>	30	30	40	$\chi^2 (2, N=50)= 1 ; p=.60= ns$
<i>À l'extérieur</i>	12	12	76	$\chi^2 (2, N=50)=41 ; p^{***}<.001$
<i>Colère</i>	58	12	30	$\chi^2 (2, N=50)= 16.1 ; p^{***}<.001$
<i>Tristesse</i>	34	28	38	$\chi^2 (2, N=50)=.8 ; p=.68=ns$
<i>Joie</i>	28	28	44	$\chi^2 (2, N=50)=2.6 ; p=.28=ns$
<i>Jeu</i>	16	26	58	$\chi^2(2,N=50)=14.4 ; p^{**}=.001$

L'exploration du tableau 18 permet de relever que les langues utilisées diffèrent selon les situations d'interaction avec l'enfant. En effet, les analyses de tests de conformité du Chi2 montrent une significativité au moins égale à 0,001 dans les situations de jeu, de colère et à l'extérieur de la maison. Il semble que la situation de « jeu » et celle « à l'extérieur de la maison » favorisent très significativement les échanges « plutôt en français » alors que la colère favorise les « échanges plutôt en arabe ». Les situations dans la sphère privée « maison », et des états émotionnels de « la tristesse » et la « joie » n'ont pas d'incidence sur les langues préférentiellement utilisées. Il y a autant de familles qui s'adressent à leurs enfants « plutôt en arabe » que celles qui s'adressent à leurs enfants « plutôt en français » ou en « mélange égal des deux langues ».

Ainsi, les résultats montrent que les parents sont plutôt amenés à parler l'arabe lorsqu'ils sont « en colère » alors que, dans la sphère publique, à « l'extérieur de la maison » ou pour « jouer » avec les enfants, ils ont tendance à favoriser l'utilisation du français.

4.2.3 Exploration de la sensibilisation à l'arabe et au français par différents supports langagiers

Le tableau 19 montre les réponses pour l'ensemble des familles (en %) aux questions concernant les différents supports de sensibilisation aux des deux langues (télévision, musique, berceuse, lecture d'histoire et le nombre de livres).

Tableau 19 : Réponses (en pourcentages) des parents au degré de stimulation en arabe et en français par les supports de la télévision, la musique, le chant de berceuse, la lecture d'histoires et le nombre de livres.

Degré de fréquence	TV (%)		Musique (%)		Berceuse (%)		Lecture d'histoires (%)		Nombre de livres (%)	
	Ar	Fr	Ar	Fr	Ar	Fr	Ar	Fr	Ar	Fr
1. Jamais	48	0	20	20	28	38	78	4	50	0
2. Rarement	42	8	20	24	18	14	20	32	32	20
3. Souvent	8	14	32	36	18	24	2	30	14	20
4. Très souvent	2	78	28	20	36	24	0	34	4	60
Analyses de conformité	χ^2 (3,50)= 32,7**	χ^2 (2,50)= 45,1**	χ^2 (3,50)= =2.16	χ^2 (3,50)= 3.44	χ^2 (3,50)= 4,56	χ^2 (3,50)= 5.84	χ^2 (2,50)= 47,3**	χ^2 (3,50)= 11,92**	χ^2 (3,50)= 24,7**	χ^2 (2,50)= 16**

* pour $p < .01$; ** $p < .01$ (Ar=arabe ; Fr=français)

Les analyses du χ^2 de conformité ne mentionnent pas une différence significative n de sensibilisation aux deux langues par la musique et le chant de berceuse. Ainsi, nous pouvons dire, indépendamment de la langue, que la sensibilisation par la musique et le chant de berceuse se retrouve de manière homogène à tous les degrés de fréquence. Quelle que soit la langue, il y a autant de parents qui pratiquent peu ou pas la musique et le chant de berceuse que ceux qui les pratiquent souvent ou très souvent.

Par contre, il existe des différences au niveau de la sensibilisation aux deux langues par la télévision, la lecture d'histoires et le nombre de livres. Il semble que les familles sensibilisent plus les enfants en français par les supports de : la télévision (92 % en français contre 10 % en arabe la regardent souvent à très souvent), la lecture d'histoires (2 % en arabe contre 64 % de parents qui lisent souvent à très souvent des histoires en français) et le nombre de livres (18 % des enfants beaucoup à assez de livres en arabe contre 80 % de livres en français).

Au regard de ces résultats, nous pouvons observer qu'à part la sensibilisation par la musique et le chant de berceuse où les réponses sont réparties de manière homogène dans les deux langues, la sensibilisation par la télévision, la lecture d'histoires et le

nombre de livres est plutôt « fréquente » à « très fréquente » en français alors que pour ces mêmes supports, la sensibilisation est plutôt « absente » ou « rare » en arabe. Dans l'ensemble, les enfants sont plus sensibilisés au français par les supports de la télévision, la lecture d'histoires et le nombre de livres.

4.2.4 Exploration de l'importance des langues et celle de la transmission de la langue arabe

Le tableau 20 suivant propose de présenter les réponses des parents (en %) aux questions concernant l'importance de la langue arabe et la langue française en France et celle de la transmission de l'arabe.

Pour rappel les questions sont :

À votre avis, quelle est l'importance de bien parler chacune de ces deux langues en France?				
Le français :	Pas important <input type="checkbox"/>	Peu important <input type="checkbox"/>	Important <input type="checkbox"/>	Très important <input type="checkbox"/>
L'arabe :	Pas important <input type="checkbox"/>	Peu important <input type="checkbox"/>	Important <input type="checkbox"/>	Très important <input type="checkbox"/>
Pour vous parler et transmettre l'arabe à votre enfant c'est :				
	Pas important <input type="checkbox"/>	Peu important <input type="checkbox"/>	Important <input type="checkbox"/>	Très important <input type="checkbox"/>

Tableau 20: Degré d'importance des langues et de la transmission (en pourcentages) de la langue arabe pour les parents

Degré d'importance	Importance de l'arabe	Importance du français	Importance de la transmission de l'arabe
Pas important	0	0	0
Peu important	14	18	2
Important	86	60	30
Très important	0	22	68

Globalement, les parents considèrent que la langue arabe est importante en France (86 %) alors que le français occupe une place « importante » pour 60 % des parents et « très importante » pour 22% d'entre eux. On constate que 18 % des parents interrogés considèrent que la langue française est une langue « peu importante » en France. En ce qui concerne l'importance de la transmission de l'arabe, la majorité des parents considèrent qu'elle est « très importante » (68 %) alors que seulement 2 % des parents pensent qu'elle est « peu importante » à transmettre.

Les déclarations des parents indiquent, dans leur quasi-totalité, qu'ils tiennent fortement à la transmission de la langue arabe et reconnaissent un statut plutôt « important » à l'arabe en France.

4.2.5 Exploration du nombre d'arabophones autour de la famille

Seulement 2 % des parents déclarent n'avoir aucun contact avec des personnes qui parlent l'arabe alors que 82 % déclarent avoir un nombre allant d'« important » à « très important » de personnes arabophones dans leur environnement proche. **Ainsi, il peut être observé que les enfants interrogés présentent autour d'eux un nombre important de personnes parlant la langue arabe et donc que la sensibilisation à l'arabe passe aussi par leur environnement proche.**

4.3 Liens entre les pratiques langagières familiales et les performances langagières en arabe et en français

Afin d'étudier les liens entre les pratiques langagières familiales et les performances langagières en arabe et en français, nous allons tenir compte de 2 indicateurs pour chaque langue : le lexique en production de mots en arabe (/32) et en français (/32) (Khomsî, 2001) et le score déclaré par les parents des compétences de l'enfant en français (/30) et en arabe (/30).

De plus, concernant les langues utilisées, nous tenons compte de chacun des parents pris séparément et des deux parents ensemble. En revanche, les analyses de comparaison ne concerneront pas les langues utilisées par l'enfant dans la mesure où elles ne présentent pas une grande variabilité et qu'elles sont majoritairement « à prédominance en français ».

Comme l'échantillon est petit, les groupes de tailles inégales et les variances hétérogènes (Test de Levene significatif), les comparaisons intergroupes des performances des enfants aux différents indicateurs des compétences langagières en arabe et en français en fonction des pratiques langagières à 3 modalités (prédominance en français, prédominance en arabe et mélange égal des deux langues) sont menées avec le test non paramétrique de Kruskal-Wallis et le test U de Mann-Withney (pour les comparaisons intergroupes deux à deux).

4.3.1 Analyses préliminaires sur les performances langagières en arabe et en français

Le tableau 21 décrit la moyenne, l'écart-type, le minimum et le maximum pour chaque indicateur des performances langagières en français et en arabe en fonction du niveau scolaire.

Tableau 21 : Statistiques descriptives aux épreuves du langage en arabe et en français pour chaque classe

	Classe CE1 N=23				Classe CP N=27			
	Moyenne	Ecart- type	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart- type	Minimum	Maximum
1. ELO production Fr / 32	21,88	5,11	14	30	20,45	2,81	14	25
2. Lexique en production en arabe /32	8,75	8,01	0	24	7,11	9,68	0	23
3. Score déclaré en arabe /30	12	6,8	2	23	10,30	5,25	0	20
4. Score déclaré en français	29,26	2,05	21	30	28,96	1,65	25	30

L'analyse descriptive des données montre les points suivants :

- Quelle que soit la classe, les performances en lexique en production en arabe présentent une moyenne basse (8,75/32 pour la classe de CE1 et 7,11/32 pour la classe de CP) et un écart-type élevé (8.01 pour une moyenne de 8,75 en classe de CE1 et 9,68 pour une moyenne de 7,11). Ainsi, ces résultats révèlent que les enfants présentent globalement un niveau faible en lexique en production en arabe et une hétérogénéité de performances au sein de chaque groupe.

- De même, le score déclaré par les parents en arabe montre une moyenne faible (12/30 pour la classe de CE1 et 10,30/30 pour la classe de CP) et un écart-type élevé (6,8 pour une moyenne de 12 en classe de CE1 et 5,25 pour une moyenne de 10,30).

- S'agissant du score déclaré en français, les résultats montrent un effet plafond pour les deux classes (29,26 /30 pour la classe de CE1 et 28,96/30 pour la classe de CP). Selon les déclarations des parents, tous les enfants semblent avoir atteint les compétences basiques à l'oral et à l'écrit en français. Nous n'allons pas tenir compte de ce score dans le traitement de nos données étant donné qu'il ne présente pas un caractère différentiel entre les enfants.

Par ailleurs, l'effet de la classe a été analysé par le test non paramétrique de Mann-Whitney. Ce test n'a pas relevé de différences significatives entre les groupes aux deux niveaux scolaires (CP et CE1) en lexique en production en français ($U=32,5$, $z=-,958$; $p=ns$), en lexique production en arabe ($U=27$, $z=-878$; $p=ns$), au score déclaré par les parents des compétences en français ($U=262,5$, $z=-1,21$; $p=ns$) et celui déclaré en arabe ($U= 271$, $z=-$

771 ; $p=ns$). Par conséquent, nous pouvons dire que les performances langagières en français et en arabe ne diffèrent significativement pas d'une classe à l'autre.

Ainsi, ces analyses descriptives montrent que les performances en arabe sont basses et hétérogènes contrairement à celles obtenues en français et que les performances langagières sont similaires d'une classe à l'autre.

4.3.2 Liens entre les langues utilisées par les deux parents et les performances langagières en arabe et en français

La figure 9 présente les performances moyennes aux épreuves du langage oral en arabe et en français (ELO prod et lexique en production en arabe) et au score déclaré en arabe des enfants répartis selon les langues utilisées par les deux parents²⁰.

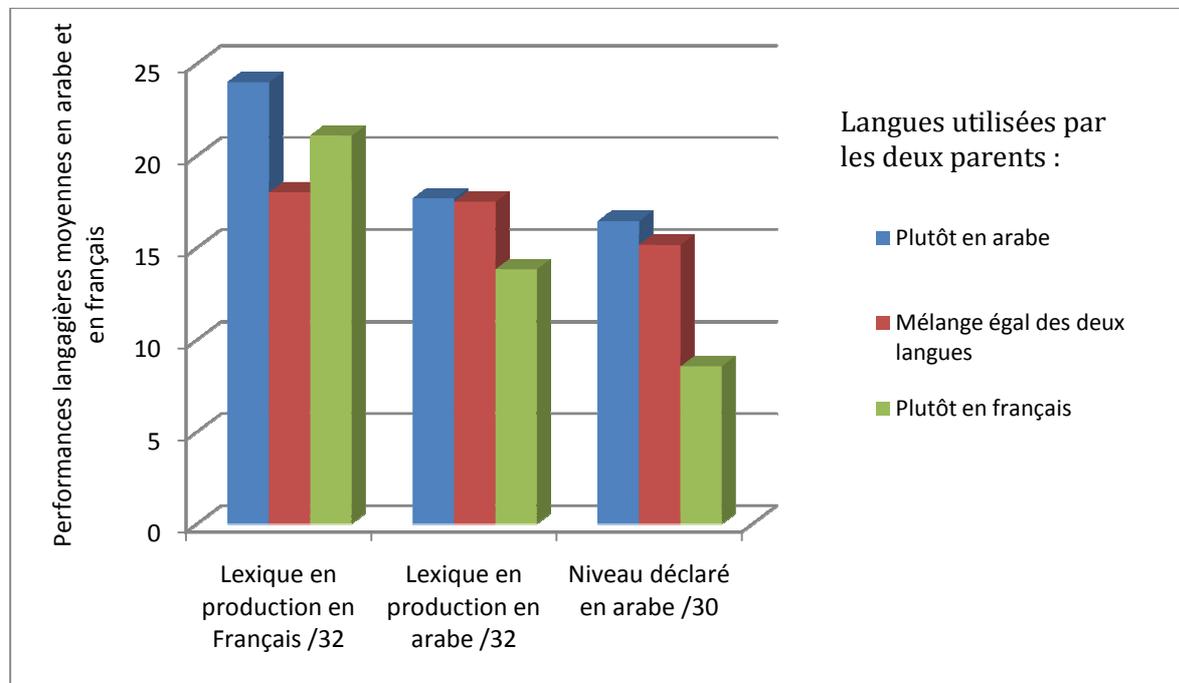


Figure 9 : Performances moyennes en production à l'oral en français et en arabe en fonction des langues utilisées par les deux parents.

Les résultats au test de Kruskal-Wallis mené sur le facteur à trois modalités des langues utilisées par les parents mettent en évidence :

²⁰ Remarque : Les langues utilisées par la famille sont le résultat de la combinaison de la caractéristique de la langue utilisée par le père et de celle utilisée par la mère (prédominance en langue arabe, en français ou mélange égal des deux langues). Exemple : un père qui parle plus le français que l'arabe et une mère qui parle également les deux langues correspond à une pratique langagière familiale à prédominance en français.

- Un effet significatif [$H(2, N=50) = 7.2, p = .03$] au niveau des performances en lexique en production en arabe et au score déclaré du niveau en arabe [$H(2, N=50) = 16.9, p < .001$] et un effet tendanciel pour le lexique en production en français [$H(2, N=50) = 5.87, p = .053$]
- Pour le lexique en production en arabe, les comparaisons intergroupes deux à deux par test U de Mann-Whitney indiquent que les enfants dont les parents parlent « plutôt en arabe » sont plus performants que les enfants dont les parents parlent « plutôt en français » ($U = 4, z = -2.06 ; p = .039$).
- Ce résultat se retrouve au niveau du score déclaré en arabe par les parents ($U = 44, z = -3.74; p < .001$) où les enfants dont les parents parlent plutôt en arabe sont avantagés. Exceptée la compétence « écrire en arabe » ($U = 117, z = -1.96 ; p = ns$), ces différences se situent au niveau des aptitudes à l'oral telles que: donner son âge ($U = 92.5, z = -2.52; p = .012$), compter ($U = 95.5, z = -2.58; p < .01$), chanter ($U = 100, z = -2.35; p < .05$), raconter sa journée ($U = 81., z = -3.24; p < .001$), comprendre ($U = 72.5, z = -3.17; p < .01$), s'exprimer en arabe ($U = 90, z = -2.63; p < .05$), donner les jours de la semaine ($U = 82, z = -3.02; p < .01$), dire son prénom ($U = 108.5, z = -2.06 ; p < .05$) et au niveau de la lecture ($U = 99, z = -2.49; p < .05$),
- Les différences se situent aussi entre le groupe où les deux parents parlent « plutôt français » et celui dont les deux parents mélangent les deux langues, au niveau des scores du lexique en production en arabe ($U = 1, z = -2.06; p = .044$) et aux compétences déclarées en arabe ($U = 37.5, z = -2.4; p < .05$). Ces différences se situent au niveau des aptitudes communicationnelles suivantes : compter ($U = 50, z = -2.13; p < .05$), raconter sa journée ($U = 54.5, z = -2.20; p < .05$), comprendre ($U = 44, z = -2.32; p < .05$) et s'exprimer en arabe ($U = 25, z = -3.05; p < .01$). Ainsi, les enfants dont les parents font un mélange égal des deux langues ont de meilleures performances en arabe (lexique en production et le niveau déclaré par les parents en arabe) que le groupe dont les deux parents parlent plutôt le français.

Ainsi, ces analyses montrent un effet positif des langues utilisées par les parents sur les compétences langagières en arabe (lexique en production et score déclaré par les parents en arabe) des groupes d'enfants dont les deux parents parlent « plutôt l'arabe » ou pratiquent un « mélange égal des deux langues » comparativement à ceux dont les parents parlent « plutôt le français ».

4.3.3 Liens entre les langues utilisées par la mère et les performances en arabe et en français

La figure 10 présente les performances moyennes aux épreuves du langage oral en arabe et en français (lexique en production en français et en arabe) et au score déclaré en arabe des enfants répartis selon les langues utilisées par la mère.

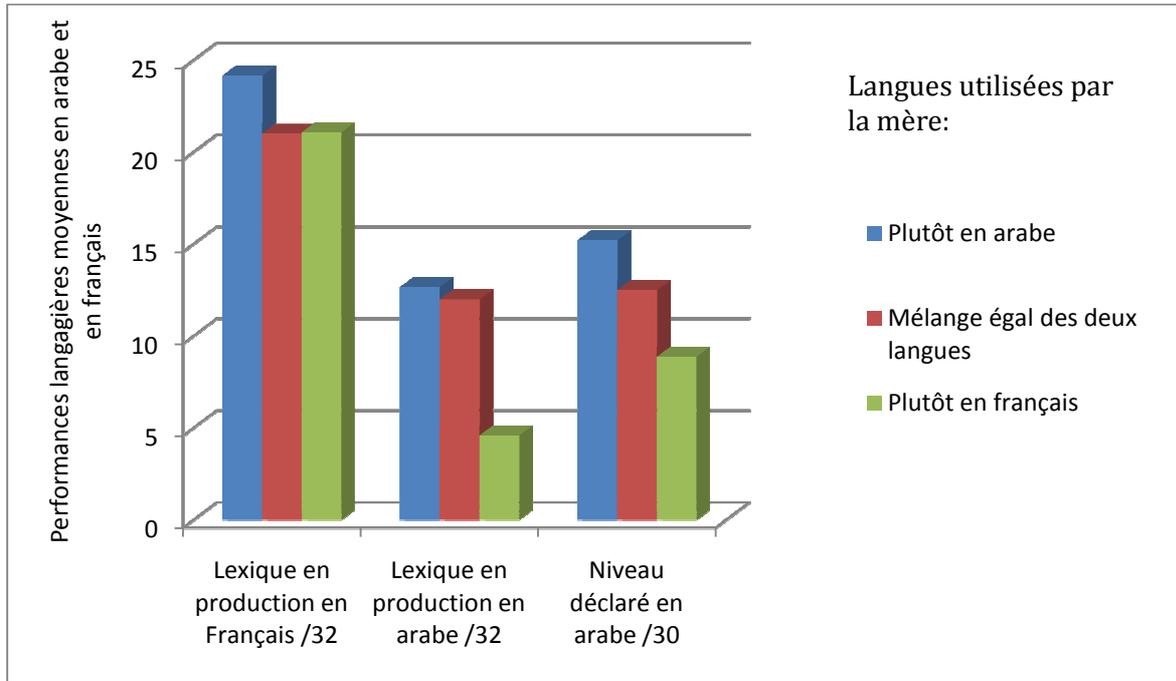


Figure 10 : Performances langagières moyennes en français et en arabe en fonction des langues utilisées par la mère

Les résultats au test de Kruskal-Wallis mené sur le facteur langues utilisées par la mère mettent en évidence :

- Un effet significatif [$H(2, N=50) = 6.88, p = .032$] au niveau des performances en lexique en production en français et au score déclaré du niveau en arabe [$H(2, N=50) = 10.53, p < .01$].
- Les comparaisons deux à deux par test U de Mann-Whitney indiquent pour le lexique en production en français que les enfants dont la mère parle « plutôt en arabe » sont plus performants que les enfants dont la mère « plutôt en français » ($U = 11.5, z = -2.18; p = .029$).
- De même, les enfants dont la mère parle « plutôt en arabe » ont un score significativement supérieur au niveau déclaré en arabe que les enfants dont la mère « plutôt en français » ($U = 89, z = -3.06; p = .002$). Ces différences se situent au niveau des aptitudes à : donner son âge ($U = 118.5, z = -2.41; p < .05$), raconter sa journée

($U=123,5$, $z=-2,53$; $p<.05$), lire ($U=128,5$, $z=-2,29$; $p<.05$), comprendre ($U= 94$, $z=-3,15$; $p<.01$), s'exprimer en arabe ($U= 90$, $z=-3,20$; $p<.001$) et dire les jours de la semaine ($U=138$, $z=-2,03$; $p <.05$).

- Aussi les différences se situent entre le groupe à « prédominance en français » avec celui dont la mère mélange les deux langues en lexique en production en arabe ($U= 1$, $z= -2,06$; $p=.044$) et pas au niveau déclaré en arabe ($U= 51$, $z= -1,66$; $p= ns$). Les enfants dont les parents font un « mélange égal des deux langues » ont de meilleures performances que le groupe dont les deux parents parlent « plutôt le français » à l'épreuve du lexique en production en arabe.

Ainsi, les résultats mentionnent un effet des langues utilisées par la mère sur les performances langagières en français et en arabe. Les enfants dont la mère parle « plutôt l'arabe » ont des performances significativement supérieures en arabe (score déclaré) et en français (lexique en production) par rapport à ceux dont la mère parle « plutôt le français ». De même, les enfants dont la mère parle un « mélange égal des deux langues » ont de meilleures performances en arabe (lexique en production) que ceux dont la mère parle « plutôt français ».

4.3.4 Liens entre les langues utilisées par le père et les performances en arabe et en français

La figure 11 présente les performances moyennes en lexique en production en arabe et en français et au score déclaré en arabe des enfants répartis selon les langues utilisées par le père.

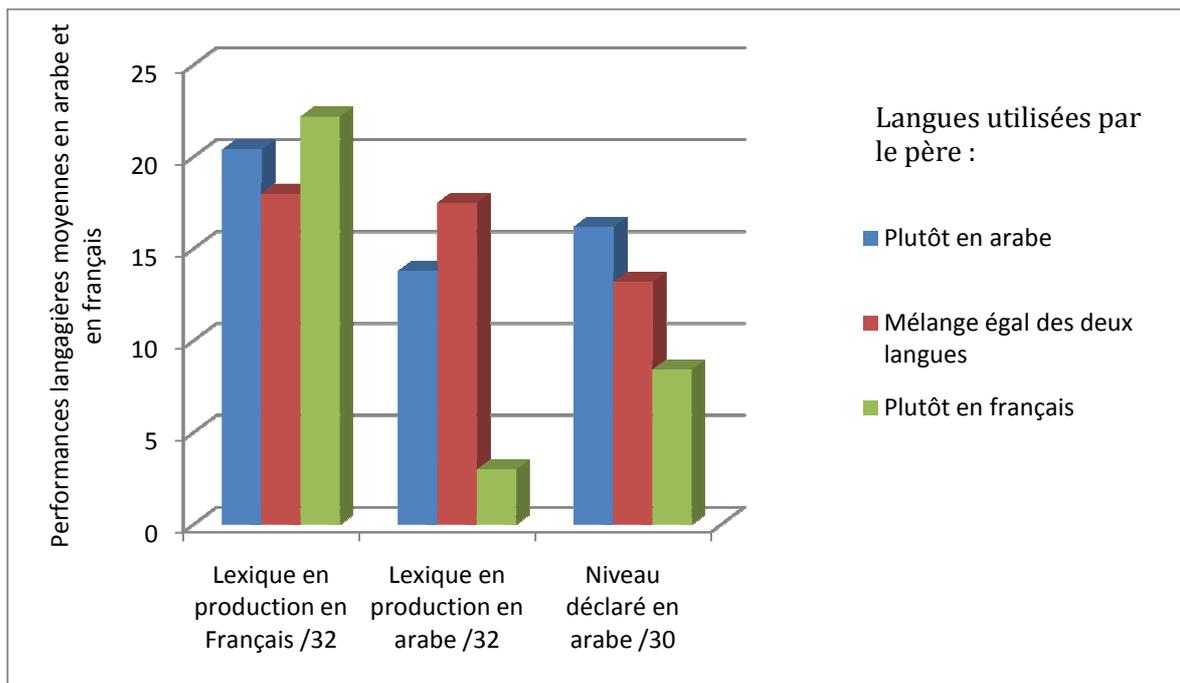


Figure 11 : Performances moyennes en production à l'oral en français et en arabe en fonction des langues utilisées par le père

Les résultats au test de Kruskal-Wallis mené sur le facteur des pratiques langagières du père mettent en évidence :

- Un effet significatif [$H(2, N=50) = 7.86, p = .02$] au niveau des performances en lexique en production en arabe et au score déclaré du niveau en arabe [$H(2, N=50) = 18.55, p < .001$] et une absence d'effet significatif en lexique en production en français [$H(2, N=50) = 3.13, p = .31 = ns$].
- Les comparaisons deux à deux par test U de Mann-Whitney indiquent que les enfants dont le père parle « plutôt l'arabe » sont plus performants que les enfants dont le père parle « plutôt le français » en lexique en production en arabe ($U = 6, z = -2.37; p = .018$) et au score déclaré par les parents du niveau en arabe ($U = 48, z = -4.15; p < .001$). Plus précisément, exceptée la compétence lire ($U = 165.5; p = ns$) et écrire en arabe ($U = 196; p = ns$), les différences se situent au reste des performances langagières, à savoir dire son âge ($U = 93.5, z = -3.60; p < .01$), compter ($U = 104, z = -3.02; p < .01$), chanter ($U = 103.5, z = -2.96; p < .01$), raconter sa journée ($U = 67, z = -4.26; p < .001$), comprendre ($U = 96.5, z = -3.18; p < .01$), s'exprimer en arabe ($U = 124, z = -2.42; p < .05$), donner les jours de la semaine ($U = 83.5, z = -3.60; p < .001$) et dire son prénom ($U = 95.5, z = -3.11; p < .01$).
- Aussi les différences se situent entre le groupe d'enfants dont le père parle « plutôt français » avec celui dont le père fait « un mélange des deux langues » avec en lexique en production en arabe ($U = 1, z = -2.01; p = .045$) et de manière tendancielle par rapport au niveau déclaré en arabe ($U = 37, z = -1.86; p = .063$). Les enfants dont les parents font un mélange égal entre les deux langues ont de meilleures performances que le groupe dont les deux parents parlent plutôt le français en lexique en production en arabe.

Au vu de ces résultats, nous pouvons dire que les langues parlées par les familles ont un effet sur les compétences langagières des enfants et que les résultats montrent :

- **Un effet positif des langues utilisées par les deux parents sur les performances en arabe (lexique en production et les scores déclarés). Ainsi, les enfants dont les parents parlent « plutôt arabe » sont plus performants aux épreuves de production langagière en arabe que les enfants dont les parents parlent « plutôt français ».**
- **De plus, ces derniers sont moins performants en production de mots en arabe par rapport aux enfants dont les parents font un « mélange égal » des deux langues.**

- **Enfin, aucune différence n'est relevée entre les enfants dont les deux parents font un « mélange égal des deux langues » et ceux dont les parents parlent « plutôt l'arabe ».**
- **Aussi, les enfants dont les mères ou les pères parlent « plutôt arabe » ont des scores significativement supérieurs en arabe par rapport aux enfants dont les mères ou les pères parlent « plutôt français » (score déclaré pour les mères et aux deux épreuves pour le père).**
- **Enfin, quelle que soient les langues utilisées par le père, les performances sont similaires en lexique en production en français alors que les langues utilisées par les mères ont un effet sur ces performances. Les enfants dont les mères utilisent « plutôt l'arabe » ont des scores significativement supérieur en lexique en production en français par rapport à ceux dont les mères utilisent « plutôt le français ».**

4.3.5 Liens entre les scores de sensibilisation aux deux langues et les compétences langagières

Nous avons réalisé des analyses de corrélations entre le score de stimulation en arabe et en français et les performances dans ces deux langues (épreuve du lexique en production en arabe et de lexique en production en français (Khomsi, 2001) et le score de compétences en arabe déclaré par les parents). Ces analyses nous permettent de vérifier l'existence d'un lien significatif croissant ou décroissant entre ces différents scores.

Rappelons que le score global (/15) de stimulation en arabe ou en français correspond à la somme des réponses déclarées par les parents aux cinq questions suivantes (/3) : la fréquence de regarder la télévision /3, la fréquence de la musique /3, la fréquence du chant des berceuses au cours de l'enfance /3, le nombre de livres /3 et la fréquence de lecture d'histoires /3 par les parents dans chacune des deux langues.

Le tableau 22 présente les indices de corrélation entre les scores globaux de stimulation en arabe et en français et les scores obtenus en lexique en production en arabe, en français et le niveau déclaré par les parents.

Tableau 22 : Coefficients de corrélations entre les scores de stimulation en arabe et en français, les scores aux épreuves du lexique en production et le niveau déclaré en arabe

	1	2	3	4	5
1. Score stimulation en arabe /15	1	,315**	,084	,187	,449**
2. Score stimulation en français /15		1	-,051	,331	,251
3. Lexique en production en français /32			1	-,068	-,088
4. Lexique en production en arabe /32				1	,691**
5. Niveau déclaré en arabe par les parents /30					1

** La corrélation est significative au niveau bilatéral 0.01.

Les analyses de corrélation permettent de mentionner :

- un lien positif significatif entre la stimulation en arabe et les performances déclarées par les parents sur le niveau de l'enfant en arabe.
- Malgré un lien positif fort entre le lexique en production en arabe et le niveau déclaré par les parents ($r = ,691$, $p < .01$), il n'existe pas de lien entre le lexique en production en arabe et la stimulation globale en arabe.
- Enfin, les analyses ne permettent ni d'établir un lien de corrélation entre la stimulation en français et les performances en lexique en production en français ni entre la stimulation en français avec les performances langagières en arabe. Les variations de la stimulation en français ne correspondent ni à celles du score du lexique en production en français ni à celles des scores en arabe.

Le tableau 23 présente les indices de corrélation entre les scores aux différents supports de stimulation à la langue arabe (télévision, musique, berceuse, lecture d'histoires, et les scores obtenus en lexique en production en arabe et le niveau déclaré par les parents.

Tableau 23 : Coefficients de corrélations entre les scores de stimulation en arabe (télévision, musique, berceuse, lecture d'histoires et le nombre de livres), le score aux épreuves du lexique en production en arabe et le score déclaré en arabe.

	Télévision en arabe	Musique en arabe	Berceuse en arabe	Lecture d'histoires en arabe	Nombre de livres en arabe
Lexique en production en ar /32	,718**	-,210	,227	,160	-,222
Niveau déclaré en arabe	,495**	,123	,312*	,431**	,280*

- * La corrélation est significative au niveau bilatéral 0.05.

- ** La corrélation est significative au niveau bilatéral 0.01.

D'une part, les résultats montrent un lien significatif de corrélation entre la stimulation par la télévision en arabe et le score obtenu en lexique en production en arabe ($r = ,718$, $p < .01$).

D'autre part, les corrélations sont significatives entre les performances déclarées par les parents et la stimulation en arabe par les supports langagiers suivants:

- la télévision ($r=,495$; $p<.01$),
- la lecture d'histoires ($r=,431$; $p<.01$),
- le chant de berceuse en arabe ($r=,312$; $p<.05$),
- et le nombre de livres en arabe ($r=,280$; $p<.05$).

Ainsi, plus l'enfant est stimulé par la télévision en arabe, plus il a des compétences élevées à l'épreuve de lexique en production en arabe. En outre, plus la stimulation en arabe est importante (surtout par le support de la télévision, la lecture d'histoire en arabe, le nombre de livres en arabe et le chant de berceuse), plus les compétences en arabe déclarées par les parents sont élevées.

4.3.6 Analyses de régression expliquant le niveau atteint en arabe

Nous avons mené des analyses de régression pas à pas afin d'extraire les variables les plus prédictives des performances langagières en français et en arabe. Pour les performances langagières en français, nous avons utilisé dans le modèle de régression comme variable à prédire le lexique en production alors que pour les performances langagières en arabe nous avons choisi comme variables à prédire le lexique en production en arabe et le niveau déclaré en arabe par les parents.

Concernant les variables en production langagière en arabe, nous avons entré comme variables explicatives un ensemble de données en lien avec le contexte familial de l'enfant et la stimulation en langue arabe suivantes : ordre dans la fratrie²¹, diplôme du père, diplôme de la mère, langue utilisée par les deux parents avec l'enfant, niveau du père en arabe, niveau de la mère en arabe, nombre de livres en arabe, fréquence de la lecture d'histoires en arabe, du chant de berceuse en arabe, de musique en arabe et l'inscription ou pas aux cours d'arabe ELCO.

²¹ Nous avons tenu compte du rang dans la fratrie car selon les travaux de Filhon (2009) et de Lahire (1995), celui-ci a un effet sur l'utilisation de la langue d'origine. Il a été observé que les aînés ont tendance à utiliser plus longtemps leur langue d'origine que les autres rangs dans la fratrie.

Le tableau 24 présente l'ensemble des variables extraites des régressions multiples pas à pas pour prédire les performances en lexique en production en arabe.

Tableau 24 : Contribution des différentes variables dans le modèle de régression sur les performances en lexique en production en arabe

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	F	P
1 Stimulation par la télévision en arabe	,634	,402	,362	10,07	p<.01
2. Télévision en arabe + niveau de la mère en arabe	,840	,705	,663	16,71	p<.001
3. Télévision en arabe + niveau de la mère en arabe + diplôme de la mère	,920	,847	,812	23,98	p<.001

D'après le tableau 24, les variables extraites parmi les variables entrées comme prédictives des performances en lexique en production en arabe sont : la sensibilisation par la télévision à l'arabe avec une valeur prédictive forte (qui explique 40,2 % de la variance), le niveau de la mère en arabe (qui ajoute 30 % d'explication à la variance) et le diplôme de la mère (qui ajoute à son tour une part explicative de 14 %). Ainsi, plus l'enfant est sensibilisé à l'arabe par la télévision, plus le niveau de la mère en arabe est élevé et plus son diplôme est important, meilleures sont ses performances en lexique en production arabe.

Le tableau 25 présente l'ensemble des variables extraites des régressions multiples pas à pas pour prédire les performances en lexique en production en arabe.

Tableau 25 : Contribution des différentes variables dans le modèle de régression sur les scores du niveau en arabe déclaré par les parents

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	F	P
1 Lecture d'histoire en arabe	,471	,221	,205	13,65	p<.01
2. Lecture d'histoire en arabe + niveau du père en arabe	,629	,395	,370	15,36	p<.001
3. Lecture d'histoire en arabe + niveau du père en arabe+importance de la transmission de l'arabe	,742	,551	,521	18,78	p<.001
4. Lecture d'histoire en arabe + niveau du père en arabe+importance de la transmission de l'arabe+ télévision en arabe	,778	,605	,570	17,22	p<.001

Le tableau 25 montre que parmi les variables entrées comme variables prédictives des scores du niveau en arabe déclaré par les parents il y a la lecture d'histoires en arabe avec une valeur prédictive la plus forte (qui explique 22,1 % de la variance), le niveau du père en arabe (qui ajoute 17 % d'explication à la variance), l'importance de la transmission de la langue arabe (qui ajoute à son tour une part explicative de 15 %) et la sensibilisation par la télévision en arabe.

Ainsi, plus l'enfant est sensibilisé à l'arabe par la lecture d'histoires, plus le niveau du père est élevé en arabe, plus la transmission de la langue arabe est considérée comme importante et qu'il est exposé à la télévision en arabe, meilleure est le niveau déclaré en arabe par les parents (à l'écrit et à l'oral).

4.3.7 Analyses de régression expliquant le niveau atteint en français

Pour le niveau en lexique en production en français, nous avons entré comme variables explicatives un ensemble de données en lien avec le contexte familial de l'enfant et la sensibilisation au français : ordre dans la fratrie, diplôme du père, diplôme de la mère, langue utilisée par les parents avec l'enfant, niveau du père en français, niveau de la mère en français, nombre de livres en français, fréquence de la lecture d'histoires, de berceuses, et de musique en français et l'inscription en cours ELCO ou pas.

Les analyses de régression pas à pas ne permettent de relever aucune variable explicative permettant de prédire les performances en lexique en production en français. Ainsi, aucun des facteurs entrés dans le modèle de la régression ne permet d'expliquer les performances en lexique en production en français.

Dans l'ensemble, les analyses de régression pas à pas avec comme variables à prédire les performances en production langagière en arabe montrent que les variables les plus prédictives sont la sensibilisation par le support de la télévision et la lecture d'histoires en arabe, le diplôme de la mère, le niveau de la mère et du père en arabe et l'importance de la transmission de la langue arabe pour les parents, alors qu'aucune des variables entrées ne nous permet de prédire les performances en lexique en production en français.

4.4 Liens entre les langues utilisées par les familles et les performances scolaires

Afin de tester notre hypothèse sur les effets des langues utilisées par les familles sur les performances scolaires, nous avons mené des analyses comparatives des performances des enfants aux différentes épreuves en tenant compte de la prédominance des langues utilisées par les parents pour chaque niveau scolaire.

4.4.1 Effet des langues parlées par les parents sur les performances scolaires de l'enfant

Le tableau 26 présente les moyennes, écart-types et médianes aux différentes épreuves et au questionnaire enseignant.

Tableau 26 : Compétences aux différentes épreuves en fonction des pratiques langagières familiales pour la classe de CE1.

Pratiques langagières de la famille		Score LUM	Tedi-maths /8	Lobrot /36	Suppression phonologique /12	Catégorisation phonologique /12	Questionnaire enseignant /60
Prédominance en arabe	N	5	5	5	5	5	5
	Moyenne	47,2	6,6	11,8	10,4	9,6	51,4
	Ecart-type	13,85	1,14	5,63	1,52	1,34	6,35
	Médiane	48	7	12	9	9	49
Prédominance en français	N	16	16	16	16	16	8
	Moyenne	47,31	6,56	13,31	11,44	9,06	50,13
	Ecart-type	19,31	1,37	7,45	1,32	2,38	11,08
	Médiane	48,5	7	13	12	9,5	54
Mélange des langues égal deux	N	2	2	2	2	2	1
	Moyenne	49,5	7	15,50	10,5	11,5	55
	Ecart-type	23,34	,000	10,61	2,12	0,71	.
	Médiane	49,5	7	15,5	10,5	11,5	55

Les analyses statistiques de comparaison intergroupes de Mann-Whitney ne mettent en évidence aucun effet significatif du groupe sur les scores en lecture LUM [H (2, N=23)=.071, p=.97=ns], en compréhension en lecture [H (2, N=23)=.271, p=.87=ns], en résolution de problèmes arithmétiques [H (2, N=23)=.125, p=.94=ns], au niveau des performances en catégorisation phonologique [H (2, N=23)= 2.59, p=.27=ns], des performances en suppression phonologique [H (2, N=23)= 4.26, p=.12=ns], et au score au questionnaire enseignant [H (2, N=14)=.115, p=.94=ns].

Au vu de ces résultats nous pouvons dire que quelles que soient les pratiques langagières des parents, les enfants présentent des performances scolaires similaires pour la

classe de CE1. Il n’y a donc pas d’effet relevé des langues utilisées par les parents sur les performances scolaires pour le niveau scolaire du CE1.

Le tableau 27 présente les moyennes, écart-types et médianes aux différentes épreuves et au questionnaire adressé aux enseignants pour la classe de CP.

Tableau 27 : Compétences aux différentes épreuves en fonction des pratiques langagières familiales pour la classe de CP.

Pratiques langagières de la famille		Score LUM	Tedi-maths /8	Suppression phonologique /12	Catégorisation phonologique /12	Questionnaire enseignant /60
Prédominance en arabe	N	6	6	6	6	4
	Moyenne	23,5	5,50	9,33	7,67	53,5
	Ecart-type	11.62	1,87	2,25	3,14	6,76
	Médiane	22	6	9,5	7,5	55
Prédominance en français	N	17	17	17	17	13
	Moyenne	19,41	5.12	9,18	7,88	50,38
	Ecart-type	14.33	2.06	2,53	3,1	8,62
	Médiane	15	5	10	9	51
Mélange des langues égal des deux	N	4	4	4	4	4
	Moyenne	16.75	4.75	8,5	9	44,75
	Ecart-type	16.78	2.63	4,35	2,71	21,47
	Médiane	10.5	5	9,5	10	52,50

Les mêmes résultats se retrouvent pour la classe de CP. Aucun effet significatif n’est noté au niveau du score de lecture LUM [H (2, N= 27)= 1.32, p=.52=ns], en résolution de problèmes arithmétiques [H (2, N=27)=.39, p=.82=ns], au niveau des performances en catégorisation phonologique [H (2, N=27)= .46, p=.80=ns], au niveau des performances en suppression phonologique [H (2, N=27)= .002, p=.99=ns] et au score questionnaire enseignant [H (2, N=21)=.379 p=.83=ns].

Au regard de ces résultats concernant les deux niveaux scolaires, nous pouvons conclure que quelle que soit la classe, les langues utilisées par les parents n’ont pas d’effet significatif sur les différents indicateurs des performances scolaires. Notre hypothèse selon laquelle les langues utilisées par les parents ont un effet sur les performances scolaires est donc rejetée.

4.5 Liens entre les activités littéraciées dans les deux langues et les performances scolaires

Nous avons, dans un premier temps, conduit des analyses de corrélations pour vérifier s'il existe des liens entre les scores aux activités autour de l'écrit (nombre de livres et lecture d'histoire dans les deux langues ainsi que l'aide aux devoirs) et les performances scolaires.

Étant donné que notre échantillon est constitué d'enfants qui apprennent l'arabe à l'école (cours d'arabe ELCO) et d'autres qui ne l'apprennent pas, nous avons, dans un second temps, conduit des analyses comparatives entre les deux groupes sur ces pratiques et réalisé des analyses de corrélations séparément par chaque niveau scolaire et pour chaque groupe.

4.5.1 Liens entre les activités littéraciées dans les deux langues et les performances scolaires

Le tableau 28 présente les indices de corrélation entre les scores aux différents indicateurs des performances scolaires et les pratiques familiales en lien avec la littéracie (lecture d'histoire en français et en arabe, nombre de livres en arabe et en français et l'aide aux devoirs) pour la classe de CE1.

Tableau 28 : Coefficients de corrélations entre les scores aux différentes épreuves et les pratiques familiales en lien avec la littéracie en classe de CE1.

	<i>Score LUM</i>	<i>Lobrot /36</i>	<i>Tedi-maths /8</i>	<i>Suppression phonologique /12</i>	<i>Catégorisation phonologique /12</i>	<i>Questionnaire enseignant /60</i>
<i>Nombre de livres en arabe</i>	-, 087	-,016	-,022	,188	,169	,087
<i>Nombre de livres en français</i>	,032	,081	,202	,132	,236	-,05
<i>Lecture d'histoires en arabe</i>	,233	,286	,160	,190	,180	,255
<i>Lecture d'histoires en français</i>	-,174	-,186	-,207	,132	,236	,135
<i>Aide aux devoirs</i>	-,103	-,043	-,012	-,050	,078	,166

En classe de CE1, nous ne retrouvons aucune corrélation significative entre les performances scolaires et le nombre de livres déclarés en arabe et en français, la fréquence de la lecture d'histoires par les parents en français et en arabe et la fréquence de l'aide aux devoirs.

Le tableau 29 présente les indices de corrélation entre les scores aux différents indicateurs des performances scolaires et les pratiques familiales en lien avec la littéracie (lecture d'histoire en français et en arabe, nombre de livres en arabe et en français et l'aide aux devoirs) pour la classe de CP.

Tableau 29 : Coefficients de corrélations entre les scores aux différentes épreuves et les pratiques familiales en lien avec la littéracie en classe de CP.

	Score LUM	Tedi-maths /8	Suppression phonologique /12	Catégorisation phonologique /12	Questionnaire enseignant /60
<i>Nombre de livres en arabe</i>	-, 197	-,347	-,143	-,131	-,382
<i>Nombre de livres en français</i>	,285	,064	,133	,384*	,181
<i>Lecture d'histoires en arabe</i>	,102	-,084	-,192	,153	-,270
<i>Lecture d'histoires en français</i>	,012	-,123	,016	,112	-,106
<i>Aide aux devoirs</i>	-,317	-,069	,233	342	,272

*= La corrélation est significative au niveau 0.05 bilatéral

Sauf pour les performances en catégorisation phonologique qui présente un lien de corrélation moyennement positif et significatif avec le nombre de livres en français ($r=,384$; $p<.05$), en classe de CP, les analyses ne montrent aucun lien corrélationnel entre les autres pratiques littéraciées des familles et les performances scolaires.

Quelle que soit la classe, la majorité des scores concernant les pratiques familiales autour de l'écrit (sauf pour le lien entre la catégorisation phonologique pour la classe de CP et le nombre de livres en français) ne présentent pas de lien de corrélations significatives avec les différentes évaluations des performances scolaires.

4.5.2 Exploration des activités littéraciées dans les deux langues selon l'inscription en cours ELCO

Dans ces analyses, nous tenons compte d'un autre type d'activité littéraciée qui est représentée par l'apprentissage de l'arabe à l'école. Avant de conduire les analyses de corrélation pour chaque groupe d'enfants (inscrit en cours ELCO/non inscrit en cours ELCO), nous allons explorer les pratiques littéraciées (lecture d'histoires, nombre de livres et aide aux devoirs) des familles pour chaque groupe.

Le tableau 30 décrit la répartition en (%) du degré de fréquence des pratiques familiales autour de l'écrit dans les deux langues (nombre de livres, lecture d'histoires) et l'aide aux devoirs en fonction du groupe qui apprend l'arabe à l'école (ELCO) et celui qui ne l'apprend pas (sans ELCO).

Tableau 30 : Répartition en (%) de la fréquence du nombre de livres, lecture d'histoires dans les deux langues et l'aide aux devoirs en fonction du groupe qui apprend l'arabe à l'école (ELCO) et celui qui ne l'apprend pas (Sans ELCO).

Degré d'importance	Nombre de livres (%)				Lecture d'histoire (%)				Aide aux devoirs (%)	
	Cours ELCO N=33		Sans ELCO N=17		Cours ELCO N=33		Sans ELCO N=17		ELCO N=33	Sans ELCO N=17
	Fr	Ar	Fr	Ar	Fr	Ar	Fr	Ar		
1. Jamais	0	39,4	0	70,6	6,1	72,7	0	88,2	15,2	0
2. Rarement	12,1	42,4	35,3	11,8	27,3	24,2	41,2	11,8	12,1	23,5
3. Souvent	21,2	12,1	17,6	17,6	30,3	3	29,4	0	24,2	23,5
4. Très souvent	66,7	6,1	47,1	0	36,4	0	29,4	0	48,5	52,9

Fr= français et Ar= arabe

L'exploration de ce tableau et les analyses d'indépendance du χ^2 ²² nous permettent de relever les points suivants :

- Quel que soit le groupe, la stimulation en nombre de livres et en lecture d'histoires par les familles est plus forte en français qu'en arabe.
- De plus, la lecture d'histoires en arabe est peu fréquente dans les deux groupes (100% le font peu de fois ou jamais) et les analyses d'indépendance du χ^2 ne montrent pas de différences significatives entre les deux groupes (χ^2 (1, N=50)= ,53 ; p=.47= ns). Ainsi, pour l'ensemble des deux groupes, il y a une très faible pratique de lecture d'histoires en arabe.
- Concernant le nombre de livres en arabe, les analyses d'indépendance du χ^2 ne permettent pas de conclure que le groupe ELCO et le groupe non inscrit en cours d'ELCO possèdent un nombre de livres significativement différent (χ^2 (1, N=50)= ,002 ; p=.96= ns). Nous pouvons dire que les enfants issus des deux groupes sont sensibilisés faiblement (pour chaque groupe à peu près 82 % des enfants possèdent entre « aucun à quelques livres » en arabe) et de manière similaire en nombre de livres en arabe.
- De plus, nous constatons une plus grande proportion d'enfants qui possèdent un nombre de livres en français « important » à « très important » (avec 87,9 %) pour le groupe qui suit des cours ELCO par rapport au deuxième groupe (avec 64,8 %). Les

²² Pour éviter d'avoir des cellules ayant un effectif théorique inférieur à 5, nous avons été contraint pour les analyses d'indépendance du χ^2 de fusionner les catégories de réponses « jamais » avec « rarement » et celle de « souvent » avec « très souvent »

analyses d'indépendance du χ^2 montrent une différence tendancielle entre les deux groupes ($\chi^2 (1, N=50)= 3.77 ; p=.052= ns$). Les enfants du groupe ELCO possèdent de manière tendancielle plus de livres en français par rapport aux enfants non inscrits en cours ELCO.

- Enfin, les analyses d'indépendance du χ^2 ne révèlent pas de différences significatives entre les deux groupes au niveau de la fréquence à l'aide aux devoirs ($\chi^2 (1, N=50)= .082 ; p=.78= ns$) et la lecture d'histoires en français ($\chi^2 (1, N=50)= .30 ; p=.58= ns$). L'aide aux devoirs et la lecture d'histoires sont des pratiques qui se manifestent de manière similaire au sein des deux groupes

Mis à part le nombre de livres en français qui présente une différence tendancielle en faveur du groupe ELCO, les deux groupes ne se différencient pas dans l'aide aux devoirs, la stimulation en nombre de livres en arabe et en lecture d'histoires en arabe et en français. Globalement, les parents du groupe ELCO et ceux du groupe non ELCO ne manifestent pas des pratiques significativement différentes autour de l'écrit.

4.5.3 Liens entre les activités littéraciées dans les deux langues et les performances scolaires selon l'inscription en cours ELCO

Les analyses de corrélations conduites entre les différentes pratiques autour de l'écrit et les scores aux différentes épreuves montrent les résultats suivants :

- Quelle que soit la classe, il n'y a aucun lien de corrélation significatif entre ces différents facteurs pour le groupe bilingue franco-arabe qui n'est pas inscrit en classe ELCO.
- S'agissant du groupe bilingue français-arabe inscrit en cours ELCO, il existe un lien de corrélation significativement positif entre le nombre de livres en français et la catégorisation phonologique ($r=.491, p<.05$) pour la classe de CE1.
- Pour la classe de CP, on retrouve un lien fort et significatif entre le nombre de livres en français et le questionnaire enseignant ($r=.853, p<.01$), qui permet d'avoir un jugement des enseignants sur les compétences et comportements scolaires des enfants.

Ainsi, au sein du groupe bilingue franco-arabe inscrit en cours ELCO, plus l'enfant est stimulé par les livres en français, meilleures sont ses performances en catégorisation phonologique pour la classe de CE1 et les évaluations des enseignants

pour la classe de CP. En ce qui concerne le groupe non inscrit en cours d'arabe ELCO, il n'y a aucun lien relevé entre les pratiques autour de l'écrit et les scores aux différentes épreuves évaluant les performances scolaires.

5. Discussion/conclusion

L'objectif de cette étude était d'explorer les pratiques langagières de familles bilingues franco-arabes issues de l'immigration maghrébine et d'étudier l'effet de ces pratiques langagières sur les performances scolaires et langagières en arabe et en français d'enfants qui sont en début de scolarisation (classes de CP et de CE1).

Pour ce faire, les parents de 50 enfants ont été soumis à un questionnaire évaluant leurs pratiques langagières, celles de leur enfant, la sensibilisation par différents supports aux deux langues (e.g. livres, lecture d'histoires, télévision, etc.), le degré d'importance de la transmission de l'arabe et une hétéro-évaluation des compétences de l'enfant dans les deux langues. Les enfants, quant à eux, ont été évalués à l'aide de différentes épreuves évaluant les performances scolaires (la lecture, la conscience phonologique et la résolution de problèmes arithmétiques) et à des épreuves de lexique en production langagière en arabe et en français. Enfin, un questionnaire a été adressé aux enseignants pour avoir leur jugement sur les performances et comportements scolaires de l'enfant.

5.1 Exploration des pratiques langagières familiales

L'exploration des pratiques langagières met en évidence l'usage préférentiel par les deux parents et l'enfant d'un mélange des deux langues présentant une prédominance en langue française. Il s'avère, cependant, que cette pratique varie selon les situations. Ainsi, les parents sont plus amenés à pratiquer un mélange où l'arabe est prédominant dans les situations où ils présentent l'état émotionnel de la colère alors que les situations de jeu et de sortie à l'extérieur de la maison renforcent l'utilisation d'un mélange « plutôt en français ».

Aussi, les réponses données par les parents montrent un attachement à la transmission de leur langue d'origine et une préservation des contacts avec le pays d'origine (visite annuelle pour presque la moitié de notre population).

Enfin, la sensibilisation aux deux langues par différents supports montrent une supériorité de la sensibilisation au français (en livres, lecture d'histoire, télévision) par rapport

à l'arabe alors qu'elle ne présente pas de différences pour ce qui est de la musique et du chant de berceuse.

Ces résultats sont conformes avec ceux de la littérature. Généralement les parents immigrés adoptent un comportement d'assimilation linguistique qui se manifeste par un plus grand usage de la langue du pays d'accueil par rapport à celle du pays d'origine. Ce comportement est favorisé par le contexte dit « soustractif » dans lequel se développe ce type bilinguisme. Conformément aux modèles de Landry et Allard (1990), de Lambert (1974) et de Hamers et Blanc (1989 ; 2000), il s'avère que le statut minoritaire et dévalorisé de la langue d'origine, l'arabe, a une influence sur leurs pratiques langagières. Aussi, ce constat va dans le sens des résultats d'enquête qui présentent les langues de la migration comme des langues menacées de disparition (Garcia et Diaz, 1992 ; Tribalat, 1996) et des observations réalisées auprès des familles bilingues issues de l'immigration maghrébine qui montrent que ces familles pratiquent un « parler bilingue » qui est fortement associé au français (Deprez, 1994, 2000; Filhon, 2009; Leconte, 1997).

5.2 Effets des langues utilisées par les familles sur les compétences langagières

5.2.1 Effets des langues utilisées par les familles sur les compétences langagières en arabe

De plus, les comparaisons intergroupes tenant compte de la prédominance de la langue utilisée (arabe, français ou mélange égal des deux langues) révèlent que l'effet des langues utilisées par les familles se situe plutôt au niveau des compétences langagières des enfants en langue arabe.

Ainsi, les enfants dont les parents parlent « plutôt l'arabe » sont plus performants aux épreuves de production langagière en arabe que les enfants dont les parents parlent « plutôt le français ». Ces derniers sont eux-mêmes moins performants comparativement aux enfants dont les parents font un « mélange égal des deux langues ». En somme, le groupe qui semble le moins performant en langue arabe est celui dont les parents utilisent de manière prédominante le français. Notre hypothèse selon laquelle les pratiques langagières ont un effet sur les performances en langue arabe est donc vérifiée. Ce résultat est facilement interprétable dans la mesure où plus l'« *input* » en arabe est important, meilleures seront les performances dans cette langue. De plus, ce résultat est en concordance avec les résultats de recherches antérieures (Bhatnagar, 1980, cité par Hamers, 2005 ; Dolson, 1985 ; Duursuma et *al.*, 2007; Hamers, 1992 ; Hamers, 2005) qui montrent que le niveau en langue d'origine est d'autant

plus fort que les pratiques langagières familiales sont en faveur de la transmission de cette langue et sont accompagnées d'activités autour de l'écrit.

Cependant, ce résultat doit être relativisé dans la mesure où les performances des enfants dont les parents parlent « plutôt l'arabe » ou « mélangent de manière égale » les deux langues ont un niveau similaire et peu élevé. Le niveau reste bas, hétérogène et les compétences des enfants qui ont été interrogés se situent au stade du mot et ils n'ont majoritairement pas atteint le stade de construction de phrases simples.

5.2.2 Effets des langues utilisées par les familles sur les compétences langagières en français

D'autre part, notre hypothèse qui stipule que les pratiques langagières ont un effet sur les performances langagières en français est en partie validée. Elle se vérifie seulement chez la mère car aucun effet n'est noté des langues utilisées par le père ou des deux parents ensemble sur le lexique en production en français. D'une part, les analyses montrent que quelles que soient les langues utilisées par le père, les enfants présentent des performances similaires en lexique en production en français. D'autre part, les enfants dont la mère parle « plutôt l'arabe » ont de meilleures performances en français que ceux dont la mère parle « plutôt le français ».

Ce résultat est à un certain degré congruent avec le modèle de Cummins (1981 ; 1984) qui considère que lorsque l'enfant a une bonne maîtrise de sa langue première, il acquiert une meilleure connaissance de la langue seconde. On peut facilement supposer qu'en parlant plus souvent l'arabe avec leurs enfants, les mères transmettent plus cette langue à leurs enfants comparativement à celles qui utilisent préférentiellement le français et que cela a un effet plutôt positif sur l'apprentissage du français. Aussi, à l'instar des travaux de Lucchini (1997 ; 2000), on pourrait supposer, qu'en parlant leur langue d'origine, les mères parlent une langue moins hybride, moins fluctuante sur le plan phonologique, plus normée et qui ne va pas interférer dans l'apprentissage du français de l'école. Globalement, même si ce résultat ne se retrouve pas chez les pères, il n'est pas en défaveur de la transmission de la langue d'origine car il montre qu'au lieu de pénaliser les apprentissages de l'enfant en français, les pratiques langagières en arabe pourraient les faciliter.

5.2.3 Liens entre la sensibilisation aux deux langues et les performances langagières en arabe

Par ailleurs, notre hypothèse selon laquelle la sensibilisation en langue présente un lien significatif avec les performances langagières en français et en arabe est validée partiellement et seulement pour la langue arabe.

En effet, les analyses entre les scores de sensibilisation aux langues et les performances langagières mentionnent un lien positif significatif entre la sensibilisation à l'arabe et les performances déclarées par les parents sur le niveau de l'enfant en arabe. De plus, la stimulation par la télévision en arabe a un lien significativement positif avec le lexique en production en arabe. Ce résultat valide notre hypothèse pour la langue arabe. Plus l'enfant est sensibilisé à l'arabe par différents supports, plus il arrive à produire des mots dans cette langue.

De plus, les analyses réalisées de régression pas à pas avec comme variables à prédire les performances en production langagière en langue arabe montrent que les variables les plus prédictives des performances en arabe sont : la sensibilisation par le support de la télévision, la lecture d'histoires en arabe, le diplôme de la mère, le niveau de la mère et du père en arabe et l'importance de la transmission de la langue arabe pour les parents. En plus de la sensibilisation à la langue arabe par la télévision et la lecture d'histoires, ce résultat suggère que le niveau de la mère et du père et l'importance de la transmission de la langue jouent un rôle important dans l'apprentissage de la langue. Ainsi, plus les enfants sont sensibilisés à l'arabe par les supports de la télévision et la lecture d'histoires et que leurs parents sont performants dans cette langue et souhaitent transmettre cette langue, plus ils sont susceptibles de maîtriser cette langue, même si c'est en contexte soustractif.

5.2.4 Liens entre la sensibilisation aux deux langues et les performances langagières en français

Néanmoins, les analyses de corrélations ne permettent pas d'établir un lien entre la sensibilisation au français et les performances en lexique en production en français, ce qui invalide notre hypothèse selon laquelle la sensibilisation aux deux langues présente un effet sur les performances langagières à ces deux langues. Cette absence de lien se vérifie aussi au niveau des analyses de régression pas à pas où il n'a pas été possible de trouver une variable qui permettait de prédire le niveau de performance en lexique en production en français.

Pour expliquer ce résultat, on pourrait postuler que la sensibilisation au français est équivalente d'une famille à l'autre et qu'elle permet à l'ensemble des enfants d'acquérir les

bases du lexique en production. D'ailleurs, l'exploration des pratiques langagières familiales en français ne permet pas de relever une différence dans ces pratiques entre les familles. Aussi, il peut être supposé que l'école permet à l'enfant d'acquérir les bases langagières en français, à l'instar de l'étude de Maltais (2007) qui note un effet compensatoire de l'école lorsque la littéracie des familles est faible, et celle de Duursuma et *al.* (2007) qui montre que le niveau en langue de l'école (anglais) n'est pas altéré par les pratiques langagières en langue d'origine des parents (espagnol). De plus, les enfants sont globalement issus d'un même milieu (plutôt défavorisé) et les pratiques langagières familiales ne présentent pas de différences significatives selon les métiers et les diplômes des parents (on constate une absence de corrélation entre les diplômes des parents, leurs catégories socioprofessionnelles et la sensibilisation aux deux langues).

Ainsi, en contexte « soustractif » qui favorise l'apprentissage du français au détriment de l'arabe, les performances de l'enfant en arabe, aussi faibles soient elles, sont plus sensibles à la sensibilisation à l'arabe que ne le sont ses performances en français vis-à-vis de la sensibilisation au français.

5.3 Effets des pratiques langagières sur les performances scolaires

S'agissant de l'effet des pratiques langagières sur les performances scolaires, les résultats ne permettent pas de valider notre hypothèse. En effet, quelle que soit la classe, les langues utilisées par les familles ne révèlent pas d'effet sur les performances aux différentes épreuves et sur le score au questionnaire enseignant. Pareillement, ce résultat se retrouve au niveau des activités de l'écrit qui, sauf pour la catégorisation phonologique qui présente un lien de corrélation positif avec le nombre de livres en français pour la classe de CP, elles ne montrent pas de liens significatifs avec les performances scolaires.

En revanche, lorsque la distinction est opérée entre le groupe qui apprend la langue arabe et celui qui ne l'apprend pas, les analyses de corrélations montrent un lien significatif entre le nombre de livres en français et la catégorisation phonologique pour la classe de CE1 et le nombre de livres en français et les scores au questionnaire enseignant alors qu'aucun lien n'est observé pour le groupe non inscrit en cours d'arabe. Ainsi, il ressort de ces analyses que lorsque les enfants apprennent l'arabe à l'école, plus les pratiques autour de l'écrit sont développées par la famille (en particulier le nombre de livres) meilleures sont les scores à certains indicateurs de la réussite scolaire, à savoir les évaluations des enseignants en classe

de CP et les compétences métalinguistiques (suppression phonologique) pour la classe de CE1. Ce résultat pourrait être interprété comme le fruit d'une plus grande sensibilisation des enfants du groupe ELCO aux livres en français par rapport aux autres enfants, comme le révèle la différence tendancielle en nombre de livres en français lorsqu'on compare les pratiques autour de l'écrit des deux groupes. Les enfants inscrits en cours ELCO appartiennent à un groupe d'enfants qui ont tendanciellement à leur disposition un plus grand nombre de livres en français alors que le nombre de livres en arabe ne se différencie pas par rapport au groupe qui n'apprend pas l'arabe à l'école. Ce constat laisse supposer un investissement plus important de la part des familles du groupe inscrit en cours d'arabe dans l'achat de livres en français.

Ainsi, les pratiques langagières familiales montrent globalement un effet positif sur les performances langagières en arabe et une absence d'effet sur les performances langagières en français et sur les performances scolaires. La spécificité de cet effet sur les performances langagières en arabe pourrait être interprétée comme résultant d'une plus grande sensibilisation à l'arabe pour certaines familles (surtout au niveau des langues utilisées) alors qu'en français, on pourrait postuler que la sensibilisation est soit similaire soit compensée par les apprentissages en français dans les établissements scolaires. Enfin, l'absence d'effet des pratiques langagières sur les performances scolaires pourraient être expliquée par la quasi-absence d'activités à l'écrit en arabe (lecture d'histoires et nombre de livres à disposition de l'enfant). Or, pour Hamers et Blanc (1989 ; 2000) et Cummins (1981 ; 1984), pour que le bilinguisme des familles immigrées soit avantageux, il faut que la langue soit valorisée et utilisée dans des tâches décontextualisées et abstraites permettant d'atteindre un seuil minimal de compétences dans différents domaines dans cette langue.

5.4 Limites de l'étude

Il est essentiel que les résultats que nous venons de décrire soient interprétés avec une prise en considération des limites de notre étude et de la spécificité de la population étudiée.

En effet, l'une des limites de notre étude est la taille de l'échantillon, son hétérogénéité et un grand nombre d'analyses tiennent compte de déclarations données par les parents. L'échantillon limité s'explique par une méfiance de certaines familles à l'égard de l'institution scolaire et la peur de la stigmatisation de leurs origines ainsi que la difficulté de répondre à notre questionnaire qui est relativement long. En outre, comme le montrent les analyses exploratoires de notre échantillon, il est difficile de parler de familles franco-arabes

issues de l'immigration maghrébine en tant que groupe homogène. L'hétérogénéité se présente aux niveaux de la maîtrise des deux langues à l'oral et à l'écrit, des diplômes obtenus, des catégories socio-professionnelles, des dialectes de l'arabe qui sont différents dans les pays du Maghreb, de l'importance de la transmission de la langue et du parcours migratoire de chaque famille. Cela rejoint l'observation de Bouziri (2002), pour qui il est erroné de considérer la communauté maghrébine et sa descendance comme un groupe homogène ayant des pratiques culturelles et linguistiques identiques.

De plus, l'ensemble de nos analyses statistiques tient compte de déclarations données par les parents. Même si nous avons proposé des réponses quantifiables dans le questionnaire (exemple : nombre de livres allant de 0 à plus de 30 livres, fréquence d'aide aux devoirs qui va de 0 à plus de 5 fois par semaine) pour contrôler la subjectivité et donner plus de précision aux réponses données par les parents, il n'en reste pas moins qu'elles sont approximatives et biaisées par une certaine désirabilité sociale où les parents tendraient à montrer leurs pratiques de la manière la plus valorisante. Ce biais pourrait d'ailleurs être renforcé par ma présence pour la majorité des familles qui ont répondu à ce questionnaire.

Enfin, les parents les moins investis dans la transmission de leur langue sont très peu nombreux dans cet échantillon, seulement une seule famille sur les 50 familles interrogées pense que ce n'est pas important de transmettre l'arabe. Ce résultat nous amène à nous demander si l'absence d'intérêt de certains parents pour le questionnaire ne serait pas liée à un manque d'investissement de leur part dans la transmission de la langue d'origine. Si tel est le cas, notre échantillon ne fait que représenter les parents les plus impliqués dans la transmission de leur langue d'origine. Malgré cela, notons un résultat tout à fait surprenant. Il s'agit du contraste entre les révélations des familles qui considèrent majoritairement que la transmission de la langue est « importante » ou « très importante » alors qu'en réalité ils ont développé peu de stratégies linguistiques de transmission de cette langue et qu'ils préfèrent parler un mélange avec une prédominance en français. Il serait intéressant de mieux cerner la dynamique sous-tendue par cette contradiction auprès de cette population.

5.5 Conclusion

Quoi qu'il en soit, malgré ces limites, cette étude à visée exploratoire a pour avantage de présenter des données rarement présentes dans la littérature scientifique, relatives aux effets des pratiques langagières bilingues franco-arabes développées en contexte « soustractif » d'immigration. Elle a aussi pour originalité d'adopter deux méthodologies

complémentaires qui permettent de mettre en lien les performances d'enfants, mesurées de manière standardisée par différentes épreuves, avec les réponses à un questionnaire d'enquête qui sont plus souvent utilisés dans les études sociolinguistiques ayant trait au bilinguisme.

Globalement, elle montre que, même si le niveau est relativement faible en arabe et le contexte défavorable au plein développement des deux langues, la valorisation de la langue d'origine par la famille à travers les pratiques langagières familiales en langue arabe a un effet positif sur les performances des enfants dans cette langue. De plus, cette valorisation n'a pas d'incidence sur le niveau en français et sur les performances scolaires. En effet, les enfants dont la famille parle « plutôt l'arabe » ne sont pas défavorisés dans leurs performances langagières et scolaires en français par rapport à ceux dont les parents parlent « plutôt le français » ou font « un mélange égal des deux langues ».

Notons que les pratiques langagières en arabe sont rarement exclusivement en arabe et représentent une proportion minoritaire des familles interrogées. De plus, on pourrait s'interroger sur les représentations que peuvent développer les enfants sur cette langue, plus souvent utilisée par certains parents lorsqu'ils sont colère, alors que le français est plus souvent utilisé lorsqu'il s'agit de jouer ou de se retrouver à l'extérieur de la sphère privée. Ce genre de pratiques langagières ne favoriserait-il pas une représentation négative de la langue et un certain abandon de la langue familiale ?

Cette observation montre l'importance de la sensibilisation des familles à ce type de pratiques spontanées dont elles n'ont pas conscience et qui nourrissent une image négative de leur langue d'origine. Si les parents aspirent réellement à transmettre leur langue d'origine, il semble pertinent de mettre en place des dispositifs qui leur permettent, alors qu'ils sont souvent désarmés face au manque de motivation de leurs enfants, de développer des stratégies facilitant cette transmission. En outre, il serait intéressant que d'autres études, de préférence longitudinales, suivent l'évolution des pratiques bilingues familiales et celle des performances des enfants dans les deux langues. Ce type d'étude gagnerait à intégrer un échantillon plus important et d'autres catégories socio-professionnelles de l'immigration maghrébine franco-arabe pour avoir un éclairage nouveau et valider ces résultats.

L'étude suivante propose d'évaluer l'effet de la valorisation de la langue par l'apprentissage de la langue arabe à l'école et les pratiques langagières familiales sur le concept de soi en langue. Cette étude a pour avantage de compléter notre analyse dans la mesure où elle s'intéresse à un aspect du développement personnel de l'enfant.

CHAPITRE 4

EFFETS DE LA VALORISATION DU BILINGUISME FRANCO-ARABE SUR LE CONCEPT DE SOI EN LANGUE ARABE

CHAPITRE 4 : EFFETS DE LA VALORISATION DU BILINGUISME FRANCO-ARABE SUR LA PERCEPTION DE SOI EN LANGUE ARABE

1. Approche théorique

Pour compléter ce travail de recherche, il nous a semblé pertinent d'évaluer les effets de la valorisation de la langue familiale en considérant les dimensions conatives²³ en plus des dimensions cognitives. Étant donné que la langue familiale présente une forte valeur symbolique et identitaire, il paraît pertinent de s'interroger sur la perception de soi de l'enfant dans cette langue lorsqu'elle est valorisée par la famille et/ou par l'école.

La partie théorique est tout d'abord consacrée à la définition du concept de soi et à la présentation de notre modèle de référence dans cette étude. La section suivante présente des travaux évaluant les effets des dispositifs bilingues sur l'estime de soi. Enfin, le dernier point s'intéresse à l'influence des variables affectives sur l'apprentissage de la langue seconde, en particulier les attitudes linguistiques et la motivation.

1.1 Qu'est-ce que le concept de soi?

Selon Brunot (2007), le concept de soi fait partie des trois principales notions qui font référence aux croyances sur soi en psychologie (comprenant le concept de soi, l'estime de soi et le sentiment d'auto-efficacité).

Jusqu'aux années 80, le concept de soi était une notion difficile à cerner dans la mesure où ses définitions souffraient d'imprécisions et variaient selon les auteurs. Partant de ces limites, Shavelson, Hubner et Stanton (1976) ont proposé une nouvelle vision du concept de soi qui est encore largement utilisée et qui sera retenue dans cette étude. Celle-ci considère le concept de soi comme « la perception qu'a une personne d'elle-même. Ces perceptions se forment par son expérience dans son environnement et sont influencées par les renforcements environnementaux et les autres significatifs. De plus, elles orientent les actions des individus et ces dernières influencent à leur tour les perceptions de soi » (Shavelson et *al.*, 1976, cités par Guérin et Famose, 2005). Cette définition souligne la pluralité des perceptions de soi et l'importance de l'environnement extérieur et de l'expérience personnelle sur le concept de soi.

²³ Ensemble de dimensions affectivo-motivationnelles renvoyant à la capacité de l'individu à orienter, réguler et contrôler ses conduites (Reuchlin, 1990 ; Brunot, 2007, cités par Guimard, 2010).

La distinction entre le concept de soi et l'estime de soi a longtemps fait débat dans les travaux portant sur le concept de soi. Actuellement, on s'accorde pour considérer le concept de soi comme une composante descriptive de soi concernant les capacités et aptitudes dans différents domaines (e.g. « j'ai de bonnes notes en lecture») alors que l'estime de soi représente le versant évaluatif de soi-même de manière générale et globale correspondant à la valeur que les individus s'accordent (Martinot, 2001). Néanmoins, malgré ces distinctions conceptuelles, la plupart des chercheurs confondent ces deux notions et les utilisent de manière interchangeable (Guérin & Famose, 2005).

Actuellement, un nombre important de recherches en psychologie de l'éducation est consacré aux relations entre les dimensions conatives (estime de soi /concept de soi) et la réussite scolaire. Les modèles actuels privilégient l'approche intégrative selon laquelle ces deux variables entretiennent des effets réciproques (Guay, Marsh & Boivin, 2003 ; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Koller, & Baumert, 2005 ; Trautwein, Lüdtke, Koller & Baumart, 2006). Ainsi, les mesures du concept de soi scolaires sont particulièrement bien corrélées aux performances scolaires (Brunot, 2007). Les conceptions de soi scolaires d'un élève déterminent la motivation et la réussite dans le domaine scolaire et inversement, la réussite scolaire influence la perception de soi scolaire de l'enfant (Martinot, 2001). Dans la mesure où le concept de soi crée un dynamique motivationnelle affectant le degré d'implication dans les tâches scolaires, celui-ci est prédictif des performances scolaires et inversement les performances scolaires influencent le concept de soi (Guimard & Florin, 2008).

1.2 Le modèle de Shavelson, Hubner et Stanton (1976)

La présentation du modèle de Shavelson et *al.* (1976, cf. figure 12) permet de décrire les principales caractéristiques du concept de soi.

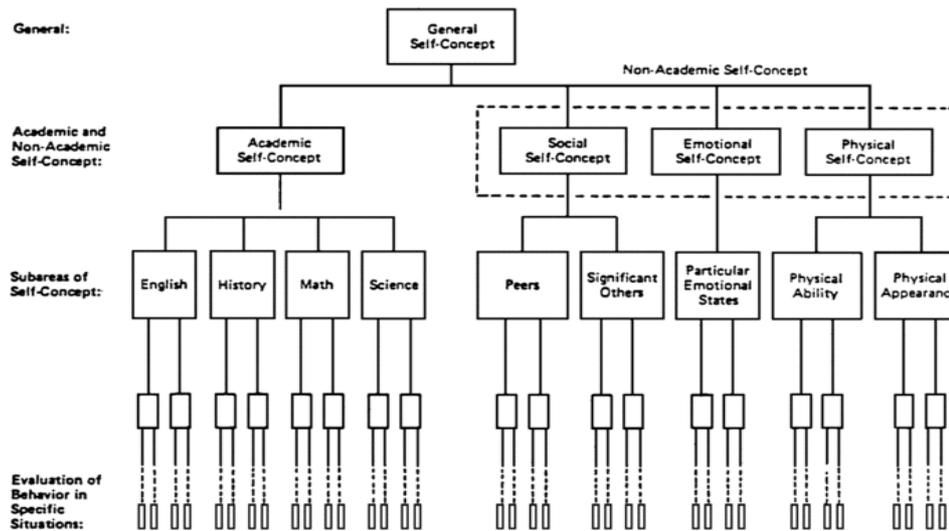


Figure 12 : Modèle de Shavelson, Hubner et Stanton (1976)

Selon ce modèle, le concept de soi présente un caractère multidimensionnel (c'est-à-dire un concept de soi global constitué de multiples concepts de soi) et hiérarchique incluant différentes catégories, telles que la dimension scolaire, l'attrance physique et la compétence physique.

L'aspect hiérarchique du concept de soi se caractérise par une organisation générale présentant une ramification descendante en domaines et sous-domaines. Chaque enfant développe un concept de soi global qui représente sa perception générale. Ensuite, les informations à propos de soi se subdivisent en deux catégories: le concept de soi scolaire et le concept de soi non scolaire. Chacun de ces concepts de soi se subdivise en un certain nombre de concepts de soi spécifiques. Ainsi, le concept de soi scolaire inclut un concept de soi spécifique à chacune des matières comme les mathématiques, l'histoire ou le français alors que le soi non scolaire regroupe le concept de soi social, physique, etc.

Dans cette recherche, on postule l'existence dans la ramification des concepts spécifiques du soi scolaire, d'un concept de soi en lien avec les langues. Ce concept de soi désigne « la perception de soi de l'élève en lien avec les langues apprises ». En s'inspirant de l'échelle « *Reading self concept scale* » de Chapman et Tunmer (1995) sur le concept de soi en lecture, on postule l'existence de trois dimensions du concept de soi en langue : le sentiment de compétence, le sentiment de difficulté et les attitudes envers les langues pratiquées. Le sentiment de compétence correspond à l'évaluation des différentes compétences en langue par l'enfant alors que le sentiment de difficulté fait référence aux

difficultés perçues par l'enfant. Enfin, les attitudes intègrent les variables affectives et interrogent les représentations de l'enfant à propos de la langue pratiquée.

Après cette brève présentation du concept de soi et du modèle auquel il fait référence, la partie suivante propose de décrire les résultats de recherches portant sur les effets des dispositifs bilingues sur l'estime de soi

1.3 Effets des dispositifs bilingues sur l'estime de soi

À notre connaissance, les études qui examinent les liens entre les dispositifs bilingues et la perception de soi (concept de soi/estime de soi) sont peu nombreuses. De plus, les outils diffèrent d'une étude à l'autre et certains travaux souffrent d'un manque de rigueur méthodologique (exemple : absence de groupe contrôle, effet plafond dans les réponses à certains questionnaires, etc.).

Les rares études qu'on retrouve dans la littérature sont contradictoires et ne permettent pas d'établir un lien univoque entre l'estime de soi et les dispositifs bilingues (Cavazos-Rehg et DeLucia-Waack, 2009 ; Huang, 1995 ; Franco & Croft, 1983; Wright & Taylor, 1995).

En comparant l'estime de soi de 150 élèves (inscrits aux études secondaires ou niveau supérieur) dont un groupe est inscrit dans un programme d'éducation bilingue et l'autre dans un programme traditionnel, Cavazos-Rehg et DeLucia-Waack (2009) ne relèvent aucune différence significative entre ces deux groupes.

Par opposition, l'étude de Huang (1995) émet un lien positif entre ces deux variables. Cet auteur compare l'estime de soi de 1034 élèves bilingues américain-espagnol scolarisés en classe de 8^e année en tenant compte de leur sentiment de compétence en lecture et écriture dans les deux langues. Les résultats révèlent que les élèves qui se déclarent comme sachant lire et écrire dans les deux langues ont une meilleure estime de soi par rapport à ceux qui possèdent des compétences à l'écrit seulement dans une langue. Ainsi, cette étude montre que l'apprentissage des deux langues à l'écrit renforce l'estime de soi générale de l'élève.

De même, Wright & Taylor (1995) met en évidence, auprès d'enfants issus de la communauté inuit, que la mise en place de dispositifs proposant des cours en langue d'héritage renforce leur estime de soi comparativement à ceux qui ne sont pas inscrits à ce dispositif.

Enfin, une étude de Franco et Croft (1983) conduite auprès de 239 enfants, scolarisés de la 1^{ère} à la 3^e année du primaire et inscrits dans un programme d'éducation bilingue anglais/espagnol, s'interroge si les dispositifs bilingues participent au renforcement du

concept de soi des enfants. Pour ce faire, une échelle de concept de soi (*The Primary Self-concept Inventory* de Muller et Leonetti, 1973) a été administrée afin de vérifier si le concept de soi des enfants inscrits dans un programme bilingue se renforce avec le temps. Les résultats montrent que les gains sont significatifs concernant les sous-échelles du concept de soi social et l'image de soi intellectuelle.

Le renforcement de l'estime de soi relevé dans certains travaux s'expliquerait, selon Baker (2006), par une meilleure acceptation de sa langue et sa culture d'origine. Phinney, (1997, cité par Cavazos-Rehg et DeLucia-Waack, 2009) considère que c'est par le renforcement de l'identité ethnique que les dispositifs bilingues en langue d'origine (ou d'héritage) influencent positivement l'estime de soi. Ainsi, ces résultats suggèrent que les dispositifs bilingues favorisent le développement social (le développement identitaire, les relations sociales avec la famille et les pairs) et agissent positivement sur l'estime de soi. Néanmoins, il est important de préciser que les recherches évaluant les effets des dispositifs bilingues ou de la valorisation de la langue d'origine sur les variables conatives souffrent de lacunes, à tel point qu'Alexander et Baker (1992 ; cité Wright & Taylor, 1995) considèrent qu'il est irresponsable, voire non éthique, de promouvoir les dispositifs de l'éducation en langue d'héritage en avançant l'idée, sans appui empirique, qu'ils renforcent l'estime de soi.

Pour combler le manque de travaux, la partie suivante propose de s'intéresser à un champ d'études proche de cette thématique, à savoir les déterminants affectifs et leur influence dans l'apprentissage de la langue seconde.

1.4 Influence des facteurs affectifs dans l'apprentissage des langues

Selon Dewaele (2006), l'apprentissage d'une langue est le résultat de l'interaction de :

- dimensions objectives : type d'enseignement de la langue, fréquence et l'intensité de l'enseignement, l'usage à l'intérieur et en dehors de la classe de langue, les séjours dans la communauté de la langue cible, les contacts avec des locuteurs natifs),
- et de dimensions affectives : désir d'apprendre à communiquer dans une langue étrangère, la motivation instrumentale ou intégrative, l'anxiété communicative ressentie lors de l'usage de la langue, les attitudes envers la langue-cible, ses locuteurs, le professeur de langue étrangère, etc.

Arnold (2006) précise l'existence d'un nombre de facteurs qui agissent spécifiquement sur les attitudes envers la langue et qui sont :

- la perception de la langue elle-même et de son utilité (e.g. *elle est facile, compliquée, belle, laide, importante, inutile*),
- - la perception des locuteurs de cette langue (e.g. *intéressants, désagréables*)
- - et celle qui sont relatives à leurs propres aptitudes et compétences (*self-perceived competence*) (e.g. *je ne suis pas capable d'apprendre, je peux arriver à comprendre et parler correctement la langue*).

Ainsi, il existe tout un ensemble de variables qui agissent sur l'apprentissage d'une langue seconde et qui sont en lien avec la langue elle-même, le contexte qui l'entoure et les perceptions de l'apprenant.

1.5 Le modèle socio-éducatif de Gardner (2001)

En s'appuyant sur un nombre important de recherches empiriques, le modèle socio-éducatif de Gardner (2001) souligne l'importance des attitudes linguistiques et de la motivation dans l'apprentissage de la langue seconde. A ce sujet, une méta-analyse de Masgoret & Gardner (2003) a établi l'existence de corrélations entre les compétences en langues et cinq variables (dont la plus forte est la motivation). Ces facteurs qui sont issues du modèle socio-éducatif de Gardner (2001) sont les suivants :

- l'intégrativité définie comme l'intérêt porté au groupe qui parle la langue-cible et l'ouverture à s'identifier à ce groupe ;
- les attitudes à l'égard de la situation d'apprentissage (comprenant l'enseignant et le cours de langues) par l'élève ;
- la motivation, à savoir l'effort investi et le désir d'apprendre la langue,
- l'anxiété linguistique, c'est-à-dire les sentiments d'inquiétude en rapport avec l'usage de la langue en classe et en dehors de la classe ;
- l'orientation instrumentale, c'est-à-dire l'intérêt à apprendre une langue pour des raisons utilitaires et pragmatiques.

Ainsi, ce modèle permet de ressortir l'importance des variables affectives dans l'apprentissage des langues dont les plus importantes, selon Gardner (2001), sont les attitudes et la motivation.

1.6 Effets des dispositifs bilingues sur les attitudes linguistiques

Merisuo-Storm (2007) montre que la mise en place de dispositifs bilingues peut agir sur les attitudes linguistiques. Il conduit une étude auprès de 145 élèves finlandais âgés de 10 et 11 ans et scolarisés en classe de quatrième année du primaire. Celle-ci a pour objectif de

comparer les attitudes de deux groupes d'élèves : un groupe d'élèves inscrit dans un dispositif bilingue qui propose des cours en anglais représentant 20% du temps scolaire et un autre groupe d'enfants qui ont appris l'anglais dans des cours traditionnels à partir de la deuxième année. Les résultats indiquent que les élèves qui se considèrent comme des mauvais apprenants et trouvent l'apprentissage de l'anglais difficile ont des attitudes négatives vis-à-vis de cette langue et que les enfants inscrits dans des classes bilingues ont des attitudes plus positives à l'égard de l'anglais que les classes monolingues. Ainsi, ce résultat tend à montrer que les dispositifs bilingues permettent à l'enfant de développer de meilleures attitudes linguistiques.

Une autre recherche (Gardner, Masgoret, et Tremblay, 1999) révèle que les attitudes exercent une influence sur la motivation à apprendre, ce qui permet indirectement une meilleure réussite en langue seconde. Ces travaux tendent à montrer que plus l'individu a des attitudes positives, plus élevée sera sa motivation à apprendre la L2 et meilleure sera sa performance dans cette même langue.

Enfin, le modèle de Hamers et Blanc (2000, cf. chapitre 2), précise que de meilleures formes d'acquisition en langue agissent rétroactivement sur les processus motivationnels. Ainsi, plus l'enfant est compétent dans une langue, dans ses fonctions communicatives et cognitives, plus la motivation à l'apprentissage et à la pratique de cette langue dans ses formes communicatives et conceptuelles abstraites sera renforcée.

2. Problématique et hypothèses générales

2.1 Problématique

Alors que les effets du bilinguisme sur le développement cognitif ont été largement étudiés depuis une quarantaine d'années, peu d'études examinent les liens entre le développement bilingue et les variables conatives, en particulier des relations entre ces variables conatives et la valorisation de la langue d'origine. Or, les variables conatives jouent un rôle fondamental dans les performances scolaires et langagières car elles agissent sur le degré d'implication de l'enfant dans ses apprentissages par leur « dynamique motivationnelle » (Guimard & Florin, 2008). Ainsi, en contexte « soustractif » de développement bilingue, où l'apprentissage de la langue minoritaire a tendance à être désinvesti, il nous paraît pertinent d'explorer ces variables et d'évaluer les effets de la valorisation de cette langue sur ces dimensions.

Toutefois, il existe peu d'études qui interrogent les liens entre les dispositifs bilingues et la perception de soi et les résultats montrent soit un effet positif (Huang, 1995 ; Franco & Croft, 1983; Wright & Taylor, 1995), soit une absence d'effet des dispositifs bilingues sur la perception de soi (Cavazos-Rehg et DeLucia-Waack, 2009). Paradoxalement, malgré cette absence de travaux, on retrouve dans la littérature des chercheurs (Baker, 2006 ; Lee et Suarez ; 2009 ; Willig, 1985) qui supposent l'existence d'un effet positif des dispositifs d'éducation en langue d'origine sur l'estime de soi/concept de soi, sans citer de recherches rigoureusement conduites.

En référence au modèle de Shavelson et *al.* (1976), on postule l'existence d'un concept de soi en langue. Ce concept de soi désigne « la perception de soi de l'élève en lien avec les langues pratiquées ». Étant donné l'absence d'outils, nous avons adapté dans cette étude une échelle du concept de soi en langue ((Nocus, Bacro, Verrier & Guimard, 2011 ; Nocus, Bacro, Verrier & Guimard, en préparation), en cours de validation, qui tient compte de trois dimensions:

- le sentiment de compétence (qui correspond à l'évaluation des différentes compétences en langue par l'enfant),
- le sentiment de difficulté (qui fait référence aux difficultés perçues par l'enfant),
- et les attitudes (une dimension qui intègre les variables affectives et interroge les représentations de l'enfant sur la langue pratiquée).

L'adaptation de cet outil nous permet d'explorer l'existence de liens entre le concept de soi en langue dans ses différentes dimensions et la valorisation de cette langue par l'école et la famille.

2.2 Objectifs et hypothèses générales

Dans la mesure où il n'existe pas d'outils validés permettant d'évaluer la perception de soi en langue et compte tenu du nombre restreint de travaux, il convient de préciser que cette étude est conduite à titre exploratoire.

Le premier objectif consiste à explorer les propriétés du questionnaire du concept de soi en langue sur notre population afin de vérifier si notre adaptation du questionnaire présente les mêmes sous-échelles que celles qui sont conçues par les auteurs (Nocus, Bacro, Verrier et Guimard, soumis).

Il s'agit ensuite d'étudier les effets de l'apprentissage de l'arabe (dans le cadre du dispositif ELCO) sur le concept de soi en langues. Notre hypothèse générale est que l'apprentissage de la langue arabe a un effet positif sur les différentes dimensions du concept

de soi en langue. Ainsi, un enfant bilingue franco-arabe qui apprend l'arabe à l'école devrait témoigner d'un concept de soi en langue arabe dans ses différentes dimensions plus positif par rapport à un enfant bilingue français-arabe dont la langue familiale n'est pas apprise à l'école. Cette hypothèse prend appui sur des modèles qui considèrent que la réussite dans les apprentissages scolaires et la perception de soi s'influencent mutuellement (Brunot, 2007 ; Guay, Marsh & Boivin, 2003 ; Marsh *et al.*, 2005, Martinot, 2001 ; Trautwein *et al.*, 2006).

Enfin, le troisième objectif est celui d'étudier les liens entre la valorisation familiale de la langue d'origine et le concept de soi en langue. Nous nous attendons à des liens positifs entre les pratiques familiales en faveur de la langue d'origine et les différentes dimensions du concept de soi en langue, en référence au modèle de Hamers et Blanc (2000) qui considère que les différentes formes d'acquisition en langue agissent rétroactivement sur les processus affectifs, tels que la motivation et la valorisation sociale de la langue d'origine. Nous nous attendons, d'une part, à ce que les langues utilisées avec l'enfant qui favorisent la transmission de l'arabe aient un effet positif sur le concept de soi en arabe et, d'autre part, à l'existence d'un lien entre la sensibilisation par différents supports à l'arabe et le concept de soi en arabe. Ainsi, plus l'enfant est sensibilisé à l'arabe, plus le concept de soi en langue arabe dans ses différentes dimensions sera renforcé.

3. Méthode

3.1 Participants

Cette étude a nécessité la participation d'enfants présentant un bilinguisme franco-arabe (dont l'un des deux parents parle l'arabe) et de parents franco-arabes issus de l'immigration maghrébine issus du même échantillon des études 1 et 2.

3.1.1 Les enfants

Au total, 109 enfants issus de familles bilingues franco-arabes maghrébines scolarisés en classes de CP (âge moyen de 6,7 ans) et de CE1 (âge moyen de 7,9 ans), issus de 7 écoles nantaises situées majoritairement en ZEP (Zone d'Education Prioritaire) ont participé à cette étude dont les caractéristiques principales sont présentées dans le tableau suivant (cf. tableau 31).

Tableau 31 : Caractéristiques générales des enfants (sexe, âge et écart-type) en classe de CP et de CE1

	Groupe bilingue français-arabe inscrit au cours ELCO					Groupe bilingue Français-Arabe				
	N	Sexe		Age moyen	Ecart-type	N	Sexe		Age moyen	Ecart-type
		F	M				F	M		
CP	27	14	13	6.83	.35	32	12	20	6.68	.30
CE 1	29	11	18	7.89	.48	21	11	10	7.85	.47
Total	56	24	32	7.4	.68	53	30	23	7.15	.69

Ces enfants sont répartis en deux groupes :

- un groupe de **56 enfants** bilingues franco-arabes (27 enfants de CP d'âge moyen 6,8 ans et 29 enfants de CE1 d'âge moyen 7,8 ans) issus de familles franco-arabes maghrébines qui apprend la langue arabe à l'école grâce au dispositif ELCO.
- un deuxième groupe de **53 enfants** (32 enfants de CP d'âge moyen 6,7 ans et 21 de CE1 enfants d'âge moyen 7,8 ans) bilingues franco-arabes qui n'apprennent pas la langue arabe à l'école.

3.1.2 Les parents

50 parents (des 109 enfants interrogés) bilingues franco-arabes issus de l'immigration maghrébine ont participé à cette étude. Ceux-ci présentent les mêmes caractéristiques que celles qui sont décrites dans l'étude 2 (cf. p 147-150).

3.2 Matériel

3.2.1 Questionnaire du concept de soi en langues

Le questionnaire utilisé dans le cadre de cette étude (cf. annexe 11, p. XXXV) est une adaptation d'un questionnaire, en cours de validation, élaboré par Nocus, Bacro, Verrier et Guimard (soumis). Il évalue 2 dimensions du concept de soi : le concept de soi en langue française et en arabe. Il est inspiré d'un autre questionnaire en cours de validation intitulé « Evaluation du Concept de Soi et des Attitudes en Mathématiques en Grande Section de Maternelle (ECOSAM1) » de Guimard et Verrier (en cours) en référence à l'échelle du concept de soi en lecture « *Reading self concept scale* » de Chapman et Tunmer (1995).

Ce questionnaire, constitué de 24 items, se divise en trois sous-échelles évaluant le concept de soi en langue:

- Le « **sentiment de compétence** » correspondant à la perception de l'enfant sur ses propres compétences en langue. Cette sous-échelle, constituée de 8 items, interroge, d'une part, la perception de soi au niveau des compétences scolaires en langue (écrire, chanter, lire, compter) et, d'autre part, celles en relation avec la communication orale (parler, comprendre, prononcer, raconter une histoire). Ces deux types de compétences permettant d'intégrer aussi bien le registre conceptuel-abstrait que le registre communicativo-langagier de la langue.

Par exemple: *Est-ce que c'est facile pour toi raconter une histoire en arabe ?*

- Le « **sentiment de difficulté** » fait référence à la perception de l'enfant sur ses propres difficultés à différentes activités langagières. Cette sous-échelle, constituée aussi de 8 items, se justifie, selon Chapman et Tunmer (1995), par le constat dans certains travaux (Nicholls and Miller, 1984, cités par Chapman et Tunmer, 1995) que le « sentiment de difficulté » et le « sentiment de compétence » sont des dimensions distinctes chez les jeunes enfants jusqu'à l'âge de 8 ans. En effet, ayant tendance à surestimer leurs propres compétences, les enfants peuvent déclarer avoir une perception positive de leurs propres habiletés dans une tâche, tout en qualifiant cette tâche de difficile. Cette sous-échelle évalue le sentiment de difficultés aux mêmes tâches scolaires (écrire, chanter, lire, compter) et communicatives (parler, comprendre, prononcer, raconter une histoire) que celles qui sont interrogées dans la sous-échelle du « sentiment de compétences ».

Par exemple: *Est ce que c'est trop dur pour toi de lire en arabe ?*

- Enfin, la sous-échelle des « **attitudes** » intègre les variables affectives et interrogent les représentations de l'enfant à propos de la langue pratiquée. Plus spécifiquement, elle est constituée de 8 items évaluant l'appréciation de la langue par l'enfant (*A la maison, est-ce que tu aimes parler avec tes parents en arabe ?*), la perception de son utilité (*Est-ce que tu trouves que parler en arabe, c'est utile ?*), la perception de l'enseignement de la langue à l'école (*Si je te propose d'avoir des cours d'arabe maintenant, est-ce que tu as tout de suite très envie de les suivre ?*) et de son importance (*Est-ce que c'est important pour toi de bien parler en arabe ?*).

Deux versions du questionnaire du concept de soi ont été utilisées: une version évaluant le concept de soi en français et une version sur le concept de soi en arabe. Chaque version est constituée de 24 items identiques.

Chaque item se présente sous forme d'une question où l'enfant doit répondre OUI ou NON, ensuite, il doit préciser ses réponses par : « oui toujours », « oui de temps en temps », « non pas souvent », ou « non pas du tout ».

La consigne consiste à dire à l'enfant que des questions vont lui être posées pour savoir ce qu'il pense de l'arabe et du français et qu'il doit d'abord répondre par OUI ou par NON en disant réellement ce qu'il pense, et ensuite compléter sa réponse par la suite par « toujours », « de temps en temps », « pas du tout » ou « pas souvent ».

Cotation :

Les réponses aux questions posées dans la forme affirmative vont de « OUI TOUJOURS » avec un score de 5 points, à « NON JAMAIS » avec un score de 1 point. Lorsque les questions portent sur le sentiment de difficulté la cotation des réponses est inversée : elle va de « OUI TOUJOURS » avec un score de 1 point, à « NON JAMAIS » avec un score de 5 points.

Au total, les scores bruts du concept de soi sont cotés sur 120 points chacun (40 points pour le sentiment de compétence, 40 points pour le sentiment de difficultés et 40 points pour les attitudes).

3.2.2 Questionnaire sur les pratiques langagières familiales

Les caractéristiques de ce questionnaire sont décrites dans l'étude 2 (cf. p. 137-141). Rappelons qu'il est divisé en trois grandes parties et qu'il a pour objectifs d'évaluer les pratiques langagières familiales bilingues, la sensibilisation aux deux langues et d'avoir un indicateur, à travers l'hétéro-évaluation des parents, sur les compétences en langues des enfants dans les deux langues (intégrant le registre des compétences communicationnelles comme savoir s'exprimer ou comprendre en arabe, et celui des langues à l'écrit comme lire et écrire).

Les données que nous allons exploiter dans cette étude du questionnaire sont les CSP des parents, les langues utilisées par les parents avec l'enfant, le score /15 de sensibilisation à l'arabe et au français (intégrant les questions sur la sensibilisation par la télévision, la lecture d'histoires, le nombre de livres, la musique et le chant de berceuses dans les deux langues), le score /30 des compétences en langue arabe, la question concernant le degré d'importance de l'entourage arabophone autour de l'enfant, le fréquence de visites dans le pays d'origine et la question de l'importance de la transmission de la langue familiale par les parents.

3.3 Procédure

Tout comme pour les études 1 et 2, les évaluations ont eu lieu deux années de suite 2009/2010 dans 7 écoles à Nantes situées majoritairement en zone d'éducation prioritaire. La passation du questionnaire du concept de soi, dont la durée moyenne était d'une vingtaine de minutes, a eu lieu dans des salles calmes, avec les autres épreuves cognitives. Pour éviter tout effet lié à l'ordre de passation des épreuves, l'ordre de présentation des épreuves a été contre-balancé (cf. annexe 5, p. XV), cela dit l'ordre de présentation des items du questionnaire n'a pas été changé. Le questionnaire adressé aux parents leur a été distribué par l'intermédiaire de l'école ou de l'enseignant de la classe ELCO.

4. Résultats

4.1 Démarche statistique

Plusieurs analyses sont conduites pour vérifier les hypothèses postulées. Tout d'abord, afin d'évaluer les propriétés du questionnaire du concept de soi en langues, nous avons réalisé une analyse en composantes principales (ACP) permettant de vérifier l'existence de facteurs identiques à ceux qui sont cités par les auteurs. L'analyse de l'ACP permet de réduire le nombre initial de variables et de les regrouper en quelques composantes principales (ou facteurs) qui restituent le maximum d'informations.

En outre, afin d'étudier l'effet de l'apprentissage de la langue arabe sur le concept de soi en langue arabe, nous avons entrepris de réaliser des analyses de variance de comparaisons de moyennes ANOVA. Cette analyse permet de vérifier s'il existe une différence significative entre les deux groupes (apprenant de l'arabe ou pas) pour les différentes dimensions du concept de soi.

Des analyses inférentielles non paramétriques de Kruskal-Wallis (pour l'analyse des différences de rangs moyens entre plus de 2 groupes) et de Mann-Whitney (pour l'analyse des différences entre 2 groupes) sont proposées pour étudier les effets des pratiques langagières familiales sur le concept de soi des enfants en langue arabe et des analyses de corrélations sont conduites afin d'évaluer l'existence de liens entre les différentes dimensions du concept de soi et la stimulation en langue arabe. Nous avons choisi les tests non paramétriques de Kruskal-Wallis, de Mann-Whitney car l'échantillon est réduit (n=50) et les groupes sont hétérogènes.

4.2 Propriétés du questionnaire

4.2.1 Analyses descriptives du questionnaire

Le tableau 32 décrit les caractéristiques principales (moyennes, écart-type, minimum et maximum) obtenues pour chaque échelle de concept de soi (en français et en arabe).

Tableau 32 : Description des caractéristiques principales (moyennes, écart-type, minimum et maximum) des scores totaux /120 aux échelles du concept de soi en arabe et en français.

	N=109			
	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
1. Score total /120 au concept de soi en français	110,57	8,53	82	120
2. Score total /120 au concept de soi en arabe	76,12	19,15	36	115

L'analyse de comparaison du test t avec comme facteur le type d'échelle à deux modalités (arabe et français) met en évidence la supériorité significative du score à l'échelle du concept de soi en français par rapport à celui du concept de soi en arabe ($t(216) = -17,14$, $p < .001$). Ainsi, pour l'ensemble des enfants, le score global au concept de soi en français est significativement supérieur par rapport à celui du concept de soi en arabe.

Les scores obtenus à l'échelle du concept de soi en français sont très élevés (110,57/120). De plus, l'écart-type pour le score total du concept de soi en arabe est plus élevé que concept de soi en français (19,15 contre 8,53), ce qui indique une plus grande variabilité au sein de notre échantillon au niveau des scores du concept de soi en arabe par rapport à ceux du concept de soi en français. De plus, les scores élevés à l'échelle du concept de soi en français montrent que les dimensions évaluées dans cette échelle (sentiment de compétence, sentiment de difficulté et attitudes) atteignent un niveau plafond en français alors que pour l'arabe les scores sont plus faibles et variables.

4.2.2 Analyses des propriétés de l'échelle

Une analyse factorielle (Analyses en Composantes Principales) a été menée sur les 24 items de l'échelle afin d'examiner la structure des échelles de concept de soi (en arabe et en français). Cette analyse permet de dégager les facteurs principaux et de vérifier leur correspondance avec les trois dimensions construites par les auteurs, à savoir le sentiment de compétence, le sentiment de difficulté et les attitudes.

4.2.2.1 Structure de l'échelle du concept de soi en arabe : analyses en composantes principales

S'agissant de l'échelle du concept de soi en arabe, la chute des valeurs propres des items a permis de considérer que la structure qui correspond le mieux à cette échelle après rotation varimax sur les 24 items est à 3 facteurs (pour chaque facteur les items retenus saturent à au moins ,35). Celle-ci permet d'expliquer 49,35 % de la variance totale (avec respectivement 32,2 % de la variance totale pour le premier facteur, 9,69 % pour le deuxième facteur et 7,46% pour le troisième facteur).

Le tableau 33 présente les items retenus pour chaque facteur en indiquant leur moyenne et écart-type.

Tableau 33 : Description des items des facteurs retenus pour l'échelle du concept de soi en arabe (saturation, moyenne et écart-type pour n=109 enfants bilingues français-arabe)

	Saturation	Moyenne (/5)	Écart-type
Facteur 1 : Sentiment de compétences aux activités scolaires en arabe (9 items)			
D2. Difficulté à lire en arabe	,80	2,19	1,48
C6. Lire facilement en arabe	,78	2,06	1,34
D5. Difficulté à écrire en arabe	,75	3,04	1,77
C3. Savoir écrire facilement en arabe	,72	2,87	1,67
C7. Arriver facilement à chanter en arabe	,62	2,86	1,75
D4. Difficulté à dire la date du jour en arabe	,49	2,04	1,51
C5. Savoir compter en arabe	,47	3,16	1,49
D8. Difficulté à chanter en arabe	,47	2,45	1,64
D6. Difficulté à compter en arabe	,41	2,98	1,55
Facteur 2 : Attitudes (8 items)			
A8. Importance de bien parler en arabe	,81	4,43	1,16
A5. Aimer prononcer des mots en arabe	,74	4,22	1,12
A6. Trouver que parler l'arabe c'est utile	,70	4,32	1,15
A1. Se sentir bien quand il parle l'arabe	,65	4	1,34
A7. Aimer suivre des cours en arabe	,64	4,21	1,31
A4. Trouver drôle, amusant de parler en arabe	,57	3,69	1,52
A2. Aimer chanter en arabe	,55	4,61	,83
A3. Aimer parler avec ses parents en arabe	,44	3,68	1,2
Facteur 3 : Sentiment de compétences au niveau de la communication en arabe (7 items)			
D7. Difficulté à discuter en arabe	,76	2,67	1,58
C4. Facilité à comprendre quelqu'un en arabe	,75	3,45	1,43
C8. Facilité à prononcer des mots en arabe	,66	3,60	1,41
C1. Facilité à parler en arabe	,65	3,24	1,37
C2. Facilité à raconter une histoire en arabe	,62	1,64	1,14
D1. Difficulté à raconter sa journée en arabe	,57	2	1,32
D3. Difficulté à parler mieux que les autres en arabe	,52	2,94	1,56

L'examen de ce tableau nous permet de considérer que le premier facteur concerne plutôt le sentiment de compétence de l'enfant au niveau des activités scolaires en arabe (tels que lire, écrire, chanter et compter) qui font partie des enseignements ELCO. Le deuxième facteur correspond à la sous-échelle établie par les auteurs pour les attitudes. Enfin, les items du dernier facteur concernent plutôt le sentiment de compétence en communication orale en langue arabe (e.g. discuter, comprendre, raconter, etc.). Notons que les items concernant le sentiment de compétence et le sentiment de difficulté pour chacune des activités en langue tels qu'ils sont établis par les auteurs se retrouvent à l'intérieur des facteurs « le sentiment de compétence aux activités scolaires en arabe » et le facteur du « sentiment de compétence en communication en arabe ». Cela montre une convergence dans les réponses des enfants entre

le sentiment de compétence et le sentiment de difficulté et donc que ces derniers sont tout à fait conscients de leur difficulté et de leur facilité et qu'elles se retrouvent de manière similaire dans le même facteur.

Les facteurs dégagés dans cette analyse correspondent en partie à ceux cités par les auteurs. Nous retrouvons une sous-échelle commune des « attitudes » envers la langue arabe et deux autres sous-échelles spécifiques que nous avons nommées « sentiment de compétence au niveau des activités scolaires » et « sentiment de compétence en communication orale ». Les dimensions « sentiment de compétence » et « sentiment de difficulté », établies par les auteurs, ne ressortent pas dans cette analyse. On retrouve deux dimensions en lien avec la perception des compétences des enfants à deux types d'activités : les activités scolaires et les activités en lien avec la communication orale.

Les indices de cohérence interne, présentés dans le tableau 34, pour chacune des sous-échelles de l'échelle du concept de soi en arabe vont de 0,86 à 0,80. Ils sont donc très satisfaisants et montrent que les items ont des niveaux homogènes pour chaque facteur et donc que l'échelle présente une bonne cohérence interne.

Tableau 34: Coefficients de cohérence interne (Alpha de Cronbach)

	Alpha de cronbach
1. Sentiment de compétences aux activités scolaires en arabe (9 items)	,86
2. Attitudes (8 items)	,82
3. Sentiment de compétences au niveau de la communication en arabe (7 items)	,80

Globalement, l'exploration des statistiques descriptives (voir tableau 35) montre que les moyennes atteignent un niveau moyen avec un écart-type assez élevé (surtout pour le facteur 1 du sentiment de compétence au niveau des activités scolaires où il est égal à 9,82) et que les facteurs respectent les conditions d'une distribution normale (les indices de Kurtosis et d'asymétrie ne dépassent pas $\pm 1,96$).

Tableau 35 : Statistiques descriptives des 3 facteurs extraits de l'échelle du concept de soi en arabe (moyennes, écart-type, minimum, maximum, asymétrie et Kurtosis)

	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum	Asymétrie	Kurtosis
1. Sentiment de compétences au niveau des activités scolaires en arabe (/45)	23,64	9,82	9	44	,22	-1,1
2. Attitudes (40)	20,30	7,87	8	39	,39	-,58
3. Sentiment de compétences au niveau de la communication en arabe (/35)	19,53	6,70	7	35	,47	-,55

Enfin, le tableau 36 représentant les indices de corrélation entre les facteurs de l'échelle du concept de soi en arabe, nous indique de forts indices positifs et significatifs de corrélation entre les 3 facteurs. Ainsi, les 3 sous-échelles sont fortement liées entre elles.

Tableau 36 : Coefficients de corrélation de Bravais et Pearson entre les sous-échelles de l'échelle du concept de soi en arabe

	1	2	3
1. Sentiment de compétences au niveau des activités scolaires en arabe (/45)	1	,898**	,582**
2. Attitudes (40)		1	,776**
3. Sentiment de compétences au niveau de la communication en arabe (/35)			1

**= significatif à p=,01

4.2.2.2 Structure de l'échelle du concept de soi en français: analyses en composantes principales

Concernant l'échelle du concept de soi en français, la chute des valeurs propres des items a permis de considérer que la structure qui correspond le mieux à cette échelle est à 4 facteurs (les items retenus pour chaque facteur saturent à au moins ,35). Celle-ci permet d'expliquer 40,93% de la variance totale (avec respectivement 17,60 % de la variance totale pour le facteur 1, 9,47 % pour le deuxième facteur, 7,2 % pour le facteur 3 et 6,66 % pour le quatrième facteur).

Le tableau 37 présente les items retenus pour chaque facteur en indiquant leur saturation, la moyenne des scores pour chaque item et l'écart-type.

2 items ont été éliminés (la question C1 concernant la facilité à parler en français et la question C6 qui s'intéresse à la facilité de la lecture en français) du fait de leur faible degré de saturation aux trois facteurs.

Tableau 37.: Description des items des facteurs retenus pour l'échelle du concept de soi en français (saturation, moyenne et écart-type pour n=109 enfants bilingues français-arabe)

	Saturation	Moyenne (/5)	Écart-type
Facteur 1			
C3. Savoir écrire facilement en français	,69	4,81	,42
C7. Arriver facilement à chanter en français	,58	4,73	,69
D1. Difficulté à raconter sa journée en français	,61	4,52	1,12
D2. Difficulté à lire en français	,60	4,52	1,02
D4. Difficulté à dire la date du jour en français	,62	4,68	,87
D5. Difficulté à écrire en français	,57	4,79	,67
D7. Difficulté à discuter en français	,57	4,69	,79
D8. Difficulté à chanter en français	,44	4,34	1,12
A1. Se sentir bien quand il parle en français	,36	4,88	,40
Facteur 2			
C4. Facilité à comprendre quelqu'un en français	,66	4,90	,38
C5. Savoir compter en français	,60	4,96	,19
D3. Difficulté à parler mieux que les autres en français	,53	4,21	1,09
D6. Difficulté à compter en français	,75	4,87	,60
Facteur 3			
C2. Facilité à raconter une histoire en français	,51	4,51	1,08
C8. Facilité à prononcer des mots en français	,72	4,85	,54
A3. Aimer parler avec ses parents en français	,51	4,55	,91
A4. Trouver drôle, amusant de parler en français	,41	3,98	1,41
A5. Aimer prononcer des mots en français	,77	4,73	,69
A7. Aimer suivre des cours en français	,55	4,25	1,31
Facteur 4			
A2. Aimer chanter en français	,42	4,48	1,12
A6. Trouver que parler français c'est utile	,47	4,66	,71
A8. Importance de bien parler en français	,60	4,61	,88

L'examen de ce tableau ne nous permet pas de retrouver les sous-échelles conçues par les auteurs (sentiment de compétence, sentiment de difficulté et attitudes). De plus, nous pouvons constater que pour la majorité des items les scores présentent un effet plafond qui ne nous permet pas de dégager des facteurs cohérents.

4.3 Effet de l'apprentissage de l'arabe à l'école sur le concept de soi en arabe

Nous avons utilisé le test d'ANOVA afin d'évaluer l'effet de l'apprentissage de l'arabe à l'école sur les différentes dimensions du concept de soi. Ce test inférentiel permet de réaliser des analyses comparatives intergroupes (groupe inscrit en cours ELCO vs groupe non inscrit à ce cours) et de vérifier s'il existe une différence significative entre ces deux groupes. Pour les différents scores de l'échelle du concept de soi, nous avons réalisé des tests d'Anova pour plan à deux facteurs : la classe, à deux modalités (CP et CE1), et la spécificité du groupe, à deux modalités (groupe ELCO et groupe non inscrit en cours ELCO).

4.3.1 Analyses comparatives intergroupes des différents scores de l'échelle du concept de soi en arabe pour les deux niveaux scolaires

Les tableaux suivants présentent les caractéristiques principales (score moyen, écart-type, minimum, maximum) des différentes dimensions du concept de soi selon que les groupes soient inscrits ou pas en cours ELCO pour les classes de CP (tableau 38) et de CE1 (tableau 39).

Tableau 38 : Dimensions du concept de soi en arabe (scores moyens, écart-type, minimum, maximum) en fonction des cours ELCO pour la classe de CP

	Groupe inscrit en ELCO n=27				Groupe non inscrit en ELCO n= 32			
	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
1. Score total /120 au concept de soi en arabe	80,78	19,86	40	115	67,66	18,14	36	104
2. Sentiment de compétences aux activités scolaires en arabe (/45)	26,07	9,43	12	43	18,47	8,74	9	39
3. Attitudes (40)	22,22	7,62	9	39	16,59	7,72	8	37
4. Sentiment de compétences au niveau de la communication en arabe (/35)	18,93	7,23	7	34	18,31	6,37	7	30

L'exploration des données montre que les moyennes obtenues par les deux groupes d'élèves de CP présentent des écarts-types élevés, ce qui laisse supposer une hétérogénéité des scores au sein de chaque groupe. De plus, on constate que le groupe non inscrit en cours d'arabe obtient des scores en dessous de la moyenne aux sous-échelles « sentiment de compétence aux activités scolaires » et « attitudes ». Ainsi, les élèves qui ne suivent pas de cours d'arabe à l'école ont un faible « sentiment de compétences aux activités scolaires » et des « attitudes » vis-à-vis de l'arabe qui sont moins positives.

Tableau 39 : Dimensions du concept de soi en arabe (scores moyens, écart-type, minimum, maximum) en fonction des cours ELCO pour la classe de CE1

	Groupe inscrit en ELCO n=29				Groupe non inscrit en ELCO n= 21			
	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
1. Score total /120 au concept de soi en arabe	82,62	13,86	55	106	74,24	21,89	38	105
2. Sentiment de compétences au niveau des activités scolaires en arabe (/45)	27,69	8,18	15	44	22,81	10,82	9	41
3. Attitudes (40)	22,76	7,03	13	39	20,10	7,86	9	34
4. Sentiment de compétences au niveau de la communication en arabe (/35)	20,79	6,26	11	35	20,43	7,15	10	34

Le tableau 39 montre qu'en classe de CE1 les moyennes obtenues par les deux groupes d'élèves présentent des écarts-types élevés. De plus, on constate que quel que soit le groupe, les scores se situent autour de la moyenne. Les scores sont hétérogènes pour chaque groupe et aucune des trois dimensions de la perception de soi n'est forte.

Les analyses d'ANOVA à partir du score global du concept de soi en arabe mettent en évidence un effet simple de la spécificité du groupe [$F(1, 105) = 9,12, p < .01$] alors qu'il n'y a pas d'effet simple de la classe [$F(1, 105) = 1,40, p = ns$] et d'interaction [$F(1, 105) = ,44, p = ns$]. Les enfants inscrits en cours d'arabe ont un score à l'échelle du concept de soi en arabe significativement supérieur par rapport aux enfants non inscrits en cours d'arabe.

Plus spécifiquement, les analyses menées sur les scores moyens du « sentiment de compétence aux activités scolaires » en arabe mettent en évidence un effet simple de la spécificité du groupe [$F(1, 105) = 12,23, p < .01$] et une absence d'effet simple de la classe [$F(1, 105) = 2,78, p = ns$] et d'interaction [$F(1, 105) = ,58, p = ns$]. Ainsi, indépendamment de la classe, les enfants du groupe ELCO ont des scores significativement supérieurs en sentiment de compétences aux activités scolaires par rapport aux enfants non inscrits en cours d'arabe.

Pour le facteur des « attitudes », les résultats mettent en évidence un effet simple de la spécificité du groupe [$F(1, 105) = 2,03, p < .01$] alors qu'il n'y a pas d'effet de la classe [$F(1, 105) = 1,91, p = ns$] et d'interaction [$F(1, 105) = 1,03, p = ns$]. Indépendamment de la classe, les enfants inscrits en cours d'arabe ELCO ont des scores à la sous-échelle des « attitudes » significativement supérieures par rapport aux enfants non inscrits en cours ELCO.

Concernant les scores moyens du « sentiment de compétence en communication orale en arabe », les analyses d'ANOVA ne révèlent pas d'effet simple de la classe [$F(1, 105) = 2,33, p = ns$], de la spécificité du groupe [$F(1, 105) = ,141, p = ns$], ni d'effet d'interaction des deux facteurs [$F(1, 105) = ,412, p = ns$].

En somme, les résultats ne mettent en évidence aucun effet de la classe sur les différentes dimensions du concept de soi et un effet de la spécificité du groupe sur deux dimensions du concept de soi en arabe, à savoir le « sentiment de compétence aux activités scolaires » et les « attitudes » à l'égard de l'arabe alors qu'aucune différence significative entre les deux groupes n'apparaît au niveau du score de la dimension du « sentiment de compétence en communication orale ». Tout en présentant une perception de soi similaire au niveau du « sentiment de compétence en communication orale » en arabe, les enfants qui suivent des cours d'arabe à l'école ont un « sentiment de

compétence aux activités scolaires » plus fort et des « attitudes » plus positives à la langue arabe, comparés à ceux qui ne sont pas inscrits en cours d’arabe.

4.4 Liens entre le concept de soi et la valorisation de la langue arabe par les parents

4.4.1 Effet des langues utilisées par les deux parents sur les trois dimensions du concept de soi en arabe

La figure 13 présente les scores moyens obtenus par les enfants aux trois dimensions de l'échelle du concept de soi en arabe réparties selon la prédominance des langues utilisées par les deux parents.

Sentiment de compétence 1= Sentiment de compétence aux activités scolaires

Sentiment de compétence 2= Sentiment de compétence en communication orale

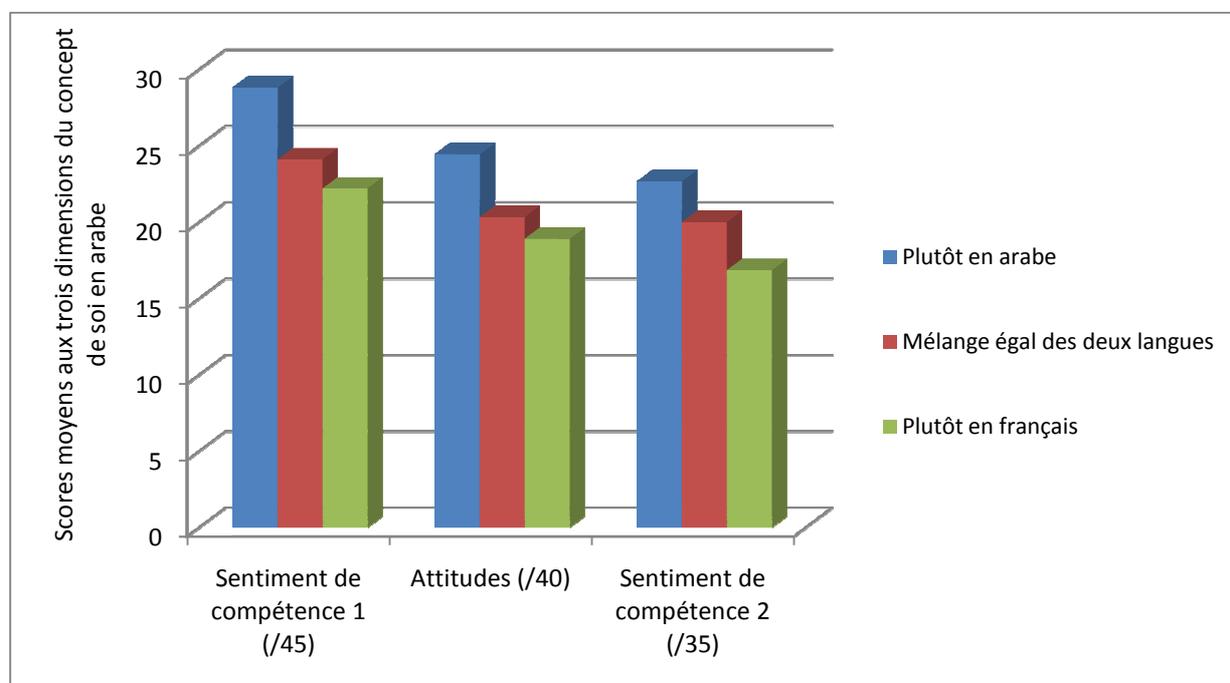


Figure 13 : Scores moyens aux différentes dimensions du concept de soi en arabe en fonction des langues utilisées par les parents

Les résultats au test de Kruskal-Wallis mené sur le facteur à trois modalités des pratiques langagières mettent en évidence :

- Un effet significatif au niveau du score du « sentiment de compétences aux activités scolaires » [$H(2, N=50) = 6,03, p < .05$] et à celui du « sentiment de compétence en communication orale » en arabe [$H(2, N=50) = 8,20, p = ,02 < .05$]. Il n’y a pas d’effet significatif pour le facteur des « attitudes » [$H(2, N=50) = 5,30, p = .07$].
- Les comparaisons intergroupes deux à deux par test U de Mann-Whitney indiquent que les scores du « sentiment de compétences aux activités scolaires » ($U = 94, z = -$

2.37 ; $p=.02$), des « attitudes » ($U= 98$, $z= -2,27$; $p=.023$) et du « sentiment de compétences en communication orale » en arabe ($U= 91,5$, $z= -2,44$; $p=.014$) des enfants dont les deux parents parlent « plutôt en arabe » ont des rangs significativement supérieurs que les enfants dont les parents parlent « plutôt en français ». Ainsi, les enfants dont les deux parents « parlent plutôt en arabe » ont des scores significativement supérieurs aux trois dimensions du concept de soi en arabe par rapport aux enfants dont les parents « parlent plutôt en français ».

- Les comparaisons intergroupes de Mann-Whitney indiquent une différence tendancielle entre le groupe d'enfants dont les parents parlent « plutôt le français » et ceux dont les parents parlent « un mélange égal des deux langues » au score du « sentiment de compétence en communication orale en arabe » ($U= 49,5$, $z= -1,93$; $p=.053$).
- Il n'y a pas de différences significatives entre les groupes dont les parents font un « mélange égal de deux langues » et celui dont les parents parlent « plutôt en arabe » aux scores du « sentiment de compétence aux activités scolaires » ($U= 25$, $z= -,85$; $p=ns$), celui des « attitudes » ($U= 22$, $z= -1,10$; $p=ns$) et celui du « sentiment de compétence en communication orale » en arabe ($U= 32$, $z= -,10$; $p=ns$).

Les résultats montrent que les langues utilisées par les parents avec l'enfant peuvent avoir un effet sur les différentes dimensions du concept de soi en arabe, en particulier, une perception de soi supérieure au niveau des trois dimensions du concept de soi en arabe lorsque les deux parents privilégient l'utilisation de la langue arabe. Ainsi, les enfants dont les deux parents parlent « plutôt l'arabe » ont une perception plus positive d'eux-mêmes aux trois dimensions du concept de soi en arabe par rapport aux enfants dont les deux parents parlent « plutôt le français ». En outre, il n'y a pas de différence entre le groupe d'enfants dont les parents font un « mélange égal » des deux langues et celui dont les deux parents parlent « plutôt en arabe ».

4.4.2 Liens entre les scores de stimulation en arabe et les différentes dimensions du concept de soi

Nous avons réalisé des analyses de corrélations entre le score de stimulation en arabe et les 3 dimensions du concept de soi.

Rappelons que le score global (/15) de stimulation en arabe correspond à la somme des réponses déclarées par les parents aux cinq questions suivantes (/3) sur : la télévision, la musique, chant des berceuses au cours de l'enfance, le nombre de livres et la fréquence de lecture d'histoires par les parents.

Le tableau 40 présente les indices de corrélation entre les scores globaux de stimulation en arabe et les trois dimensions du concept de soi.

Tableau 40 : Coefficients de corrélation entre le score total de stimulation par différents supports en arabe et les trois dimensions du concept de soi

	<i>Stimulation en arabe /15</i>
<i>1. Sentiment de compétence aux activités scolaires en arabe</i>	,419**
<i>2. Attitudes à l'égard de l'arabe</i>	,398**
<i>3. Sentiment de compétence en communication en arabe</i>	,068

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral)

Les analyses de corrélations montrent l'existence d'une relation de corrélation positive, modérée et significative entre les scores du « sentiment de compétence aux activités scolaires » et la sensibilisation à l'arabe ($r = ,419$, $p < .01$) et entre les « attitudes » et la sensibilisation à l'arabe ($r = ,398$, $p < .01$). Ainsi, plus les enfants sont stimulés en arabe, plus ils ont un « sentiment de compétence aux activités scolaires » et des « attitudes » positives en arabe. Par contre, la sensibilisation à l'arabe n'est pas corrélée avec le « sentiment de compétence en communication en arabe » ($r = ,068$, $p = ns$).

Les analyses de corrélations sur chacune des questions en lien avec la sensibilisation à l'arabe donnent les résultats suivants (cf. tableau 41).

Tableau 41 : Coefficients de corrélations entre les scores de stimulation par différents supports en arabe (télévision, musique, chant de berceuse, lecture d'histoire et nombre de livres) et les trois dimensions du concept de soi

	Télévision /3	Musique /3	Berceuse /3	Lecture d'histoire /3	Nombre de livres /3
1. Sentiment de compétence aux activités scolaires	,367**	,249	,230	,289*	,297*
2. Attitudes à l'égard de l'arabe	,300*	,348*	232	,242	,187
3. Sentiment de compétence en communication en arabe	,255	,159	,030	,248	-,196

* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral)

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral)

L'exploration de la matrice de corrélations démontre une corrélation significative entre le sentiment de compétence aux activités scolaires en arabe et la sensibilisation à l'arabe par la télévision ($r = ,367$, $p < .01$), la lecture d'histoires ($r = ,289$, $p < .05$) et le nombre de livres ($r = ,297$, $p < .05$). Les analyses montrent aussi des corrélations significativement positives entre les attitudes à l'égard de la langue arabe et la sensibilisation par la télévision ($r = ,300$, $p < .05$) et par la musique ($r = ,348$, $p < .05$), alors qu'aucune corrélation n'existe entre le score de la sensibilisation à l'arabe par les différents supports et ceux des trois dimensions de soi en langue arabe.

Ainsi, les résultats des analyses de corrélation montrent des liens positifs, modérés mais significatifs entre le score de sensibilisation à l'arabe (en particulier la stimulation par la télévision, la fréquence de lecture d'histoires et le nombre de livres) et le score au « sentiment de compétences au niveau des activités scolaires ». Plus l'enfant est stimulé par la télévision, la lecture d'histoires et le nombre de livres en arabe, meilleur est son « sentiment de compétence dans les activités scolaires » dans cette langue. De plus, il existe une corrélation significative entre les « attitudes » et la sensibilisation à l'arabe (en particulier par la télévision et par la musique). Plus les enfants sont stimulés par la télévision et la musique, plus leurs « attitudes » à l'égard de l'arabe sont positives.

4.4.3 Liens entre les dimensions du concept de soi en arabe et le niveau en arabe

Pour évaluer les liens entre les trois dimensions du concept de soi en arabe et le niveau en arabe, nous allons conduire des analyses de corrélations et tenir compte de deux indicateurs de production langagière en arabe : le score du lexique en production (/32) et celui du niveau en arabe des enfants (/30) déclaré au questionnaire par les parents.

Le tableau 42 présente les indices de corrélation entre les scores aux trois dimensions du concept de soi en arabe et ceux du lexique en production (/15) et le score déclaré par les parents pour les différentes compétences en arabe.

Tableau 42 : Coefficients de corrélations entre les scores en production langagière en arabe et les trois dimensions du concept de soi

	Score lexique en production en arabe /32	Score niveau déclaré en arabe par les parents /30
1. Sentiment de compétence aux activités scolaires	,533**	,633**
2. Attitudes à l'égard de l'arabe	,524**	,669**
3. Sentiment de compétence en communication en arabe	,340*	,649**

* La corrélation est significative au niveau bilatéral 0.05

** La corrélation est significative au niveau bilatéral 0.01

Les analyses montrent une corrélation positive et significative allant de modérée à forte entre les scores aux trois dimensions du concept de soi en langue arabe et les scores de lexique en production et du niveau déclaré en arabe par les parents. **Ainsi, plus l'enfant a un score élevé aux épreuves de production langagière en arabe, meilleures sont ses perceptions aux trois dimensions du concept de soi.**

4.4.4 Liens entre le concept de soi en langue arabe et le contact avec le milieu arabophone

Le degré de contact avec le milieu arabophone nous est indiqué par le nombre de personnes dans l'entourage de l'enfant et la fréquence de visites du pays d'origine, tels que sont déclarés par les parents dans le questionnaire.

Le tableau 43 présente les indices de corrélation entre les scores à ces deux indicateurs et les trois dimensions du concept de soi.

Tableau 43 : Coefficients de corrélation entre les scores déclarés de personnes arabophones entourant l'enfant (amis, voisins), la fréquence de retour au pays d'origine et les trois dimensions du concept de soi

	Importance du nombre d'arabophones /3	Fréquence du retour dans le pays d'origine /3
1. Sentiment de compétence aux activités scolaires	,239	,141
2. Attitudes à l'égard de l'arabe	,316*	,207
3. Sentiment de compétence en communication en arabe	,150	,193

* La corrélation est significative au niveau bilatéral 0.05

Les résultats révèlent une corrélation significative (positive et modérée) entre les « attitudes » de l'enfant vis-à-vis de l'arabe et le nombre de personnes arabophones de son entourage ($r=0.316$, $p<.05$), alors que ce dernier ne présente pas de lien avec les sentiments de

compétence aux activités scolaires et en communication orale en arabe. De même, il n'y a pas de liens entre la fréquence du retour au pays d'origine et les différentes dimensions du concept de soi en arabe. **Ainsi, le résultat principal de cette analyse révèle que plus l'enfant est entouré par des personnes arabophones, plus ses « attitudes » sont positives à l'égard de la langue arabe.**

5. Discussion/conclusion

Cette étude visait à explorer les caractéristiques d'une adaptation d'un questionnaire portant sur le concept de soi en langue et à étudier les effets de la valorisation de la langue arabe sur le concept de soi en langue arabe. Cette valorisation a été étudiée, d'une part, en évaluant l'effet de l'apprentissage de la langue arabe à l'école et d'autre part, en analysant l'effet des pratiques langagières familiales sur le concept de soi en langue arabe.

5.1 Caractéristiques de l'adaptation du questionnaire du concept de soi en langue

L'exploration des caractéristiques du questionnaire utilisé pour évaluer le concept de soi en langue arabe met en évidence une structure à trois sous-échelles : le « sentiment de compétence aux activités scolaires », les « attitudes » et le « sentiment de compétence en communication orale » en arabe. Ces résultats ne permettent pas d'établir une distinction entre « le sentiment de compétence » et le « sentiment de difficulté » telle que les auteurs l'ont prévu en référence à l'échelle « *Reading self concept scale* » de Chapman et Tunmer (1995). Ainsi, les résultats indiquent que les enfants perçoivent leurs compétences et leurs difficultés de manière congruente et que, de ce fait, elles font partie de dimensions communes. Ce résultat pourrait s'expliquer par l'âge des enfants (entre 7 et 8 ans) auquel, selon Chapman et Tunmer (1995), ils ont tendance à moins se surestimer et à établir des liens entre la difficulté de la tâche et le sentiment de compétence à exercer cette tâche car en grandissant les enfants ont tendance à devenir plus réalistes. En outre, on pourrait aussi postuler que le faible niveau de compétences en arabe permet aux enfants de reconnaître sans ambiguïté leurs difficultés et facilités et peut donc expliquer la congruence des déclarations aux questions relatives au « sentiment de compétence » et au « sentiment de difficulté ».

En revanche, l'exploration des caractéristiques des données obtenues pour l'échelle du concept de soi en français n'a pas permis l'extraction de facteurs cohérents. Ce résultat pourrait être interprété comme la conséquence des scores plafonds obtenus à cette échelle du concept de soi en français alors qu'en arabe les scores sont plus différenciés et sont significativement inférieurs. Comme cette échelle interroge la perception de soi des enfants

sur des compétences de base globalement acquises à cet âge en français (lire, écrire, chanter, comprendre, parler, etc.), ils ne permettent pas de différencier les perceptions de soi des enfants, ni de relever les facteurs recherchés, contrairement à la langue arabe où les scores sont plus faibles et plus différenciés. Ainsi, ce résultat indique que le bilinguisme franco-arabe dans cet échantillon n'est pas équilibré, dans la mesure où les enfants bilingues franco-arabes se sentent plus performants en français qu'en arabe.

5.2 Effet de l'apprentissage de l'arabe sur le concept de soi en langue arabe

Par ailleurs, notre hypothèse selon laquelle l'apprentissage de l'arabe, via le dispositif ELCO, a un effet sur le concept de soi en langue arabe est vérifiée sur deux des trois dimensions de l'échelle du concept de soi en langue arabe. En effet, les résultats révèlent que les enfants qui suivent des cours d'arabe ont un sentiment plus renforcé au niveau des « attitudes » et du « sentiment de compétence aux activités scolaires » en arabe par rapport à ceux qui n'en suivent pas. L'apprentissage de l'arabe à l'école a donc un effet positif sur leur propre perception de soi aux activités scolaires en arabe et sur leurs attitudes linguistiques. Le renforcement de la perception de soi aux activités scolaires en arabe est facilement interprétable. En effet, dans la mesure où les enfants inscrits en cours d'arabe sont familiers avec les activités scolaires en langue arabe (lire, écrire, compter), ces derniers acquièrent des apprentissages scolaires qui doivent agir positivement sur leur propre sentiment de performance à ces tâches comparativement aux enfants qui n'apprennent pas la langue arabe à l'école. On peut donc postuler que le renforcement de cette dimension du concept de soi est associé à un meilleur apprentissage de la langue sur le plan scolaire.

L'effet positif de l'apprentissage de l'arabe à l'école sur les « attitudes » concorde avec les résultats de l'étude de Merisuo-Storm (2007) selon laquelle les élèves âgés de 10 à 11 ans inscrits à un dispositif bilingue finlandais-anglais ont des attitudes linguistiques plus positives que les enfants qui suivent des enseignements monolingues. Ainsi, ce résultat tend à montrer que même un nombre limité de cours de langue arabe participe au développement de meilleures attitudes linguistiques.

Enfin, l'absence d'effet des cours d'arabe sur le « sentiment de compétence en communication orale » laisse supposer que les acquisitions scolaires en langue arabe ne permettent pas à l'enfant de développer un meilleur sentiment de compétence dans cette dimension. On peut, par ailleurs, noter à partir des programmes des cours ELCO et des observations sur le terrain que les cours d'arabe à l'école ne mettent pas assez l'accent sur l'apprentissage de l'arabe dialectal qui représente la langue de la communication. De plus, la

situation de diglossie entre l'arabe dialectal et littéral ne facilite pas cet apprentissage car les enseignements à l'école favorisent l'apprentissage de la langue de l'écrit.

Ainsi, ces analyses permettent de mettre en évidence un effet positif de l'apprentissage de l'arabe sur certaines composantes du concept de soi en langue. Toutefois, cet effet doit être relativisé par l'hétérogénéité des scores et les moyennes qui ne sont pas élevées pour les enfants qui sont inscrits en cours d'arabe. Ce résultat suggère que les cours d'arabe ne peuvent pas à eux seuls tout expliquer et que l'apprentissage de l'arabe, comme tout apprentissage scolaire, a un effet variable d'un enfant à un autre, dans la mesure où c'est un phénomène complexe qui interagit avec d'autres facteurs sociaux, pédagogiques, cognitifs et affectifs (Baker, 2006 ; Dewaele, 2006).

5.3 Effet des pratiques langagières sur le concept soi en langue arabe

5.3.1 Effet des langues utilisées par les parents sur le concept soi en langue arabe

Les résultats indiquent que les enfants dont les parents parlent « plus l'arabe » ont une perception de soi supérieure au niveau des trois dimensions du concept de soi. Ainsi, les enfants dont les deux parents parlent « plutôt l'arabe » ont une perception plus positive d'eux-mêmes aux trois dimensions du concept de soi en arabe par rapport aux enfants dont les deux parents « parlent plutôt français ». Ce résultat suggère que les parents qui favorisent la transmission de la langue familiale renforcent la perception de soi de l'enfant en langue arabe. Ils se sentent plus compétents en communication orale, aux activités scolaires, et ils présentent des attitudes plus positives par rapport à cette langue. À la différence des cours d'arabe dispensés à l'école, les langues utilisées par les parents agissent aussi sur « le sentiment de compétence en communication orale ». Ce résultat pourrait être lié au fait que la langue utilisée par les parents avec l'enfant est l'arabe dialectal qui représente la langue de la communication. En assurant un meilleur apprentissage de la langue dialectale, les parents participent au renforcement du sentiment de compétence au niveau du registre communicatif en langue arabe. Cependant, l'exploration des moyennes montre qu'elles sont hétérogènes et qu'elles ne sont pas élevées. Nous pouvons ainsi postuler que même auprès des familles qui parlent souvent l'arabe avec leurs enfants, la transmission de la langue familiale n'est pas assez importante pour permettre à l'enfant de développer une forte perception de soi en langue arabe.

5.3.2 Effet de la sensibilisation à la langue arabe par différents supports sur le concept soi en langue arabe

La sensibilisation à la langue arabe par différents supports est aussi associée à un renforcement du concept de soi en langue arabe. En effet, les résultats montrent que, plus l'enfant est sensibilisé à l'arabe par la télévision, la lecture d'histoires et le nombre de livres, meilleur est son « sentiment de compétence aux activités scolaires » dans cette langue. Aussi, les analyses de corrélations révèlent que, plus les enfants sont stimulés par la télévision en arabe et par la musique, meilleures sont leurs « attitudes » à l'égard de l'arabe. Par contre, il semble que la sensibilisation à l'arabe n'est pas associée au « sentiment de compétence en communication orale ». Cela pourrait résulter du fait que la majorité des supports de sensibilisation à la langue arabe (livres, lecture d'histoires, télévision) privilégient l'usage de l'arabe de l'écrit qui ne représente pas la langue de la communication.

5.3.3 Liens entre l'entourage arabophone et le concept de soi en arabe

Enfin, les analyses de corrélations montrent que, plus l'enfant est entouré par des personnes arabophones, plus ses « attitudes » sont positives à l'égard de la langue arabe. Ce résultat établit un lien entre la densité du réseau social arabophone et les « attitudes » vis-à-vis de l'arabe, qui n'est pas forcément associé à un meilleur sentiment de compétence dans cette langue. Ce résultat suggère que la valorisation de la langue d'origine par l'enfant dépend de l'entourage et des relations interpersonnelles avec la communauté qui parle cette langue. Il concorde avec les modèles socio-psychologiques du développement bilingue (Conklin et Lourie, 1983 ; Landry et Allard, 1990) qui soulignent l'importance de l'entourage pratiquant la langue minoritaire dans le maintien de cette langue.

5.4 Liens entre les performances en arabe et le concept de soi en langues

Enfin, cette étude a permis de mettre en évidence une association entre les performances des enfants en langue arabe et les trois composantes du concept de soi. Ainsi, les analyses de corrélations montrent que, plus l'enfant a un score élevé aux épreuves de production langagière en arabe, plus ses perceptions aux trois dimensions du concept de soi sont renforcées. Ce résultat est congruent avec l'ensemble des recherches qui mettent en évidence une relation entre la réussite dans l'apprentissage des langues et les variables affectives tel que le modèle socio-éducatif de Gardner (2001) qui considère que les attitudes et la motivation sont des variables centrales dans l'apprentissage des langues. Il est aussi conforme au modèle de Hamers et Blanc (2000) qui postule que la maîtrise de la langue agit

rétroactivement sur les variables motivationnelles. Ce résultat nous amène à suggérer que les effets positifs de la valorisation de la langue d'origine sur le concept de soi qui sont mis en évidence dans cette étude sont médiatisés par une amélioration des performances des enfants dans leur langue d'origine. Ainsi, on pourrait postuler que la valorisation de la langue d'origine est associée à de meilleures performances dans cette langue qui, à leur tour, sont associées à un concept de soi renforcé.

En résumé, cette étude permet globalement de montrer que la valorisation de la langue d'origine par la famille et l'école a un effet positif sur le concept de soi en langue. Cet effet est variable selon les enfants et, dans la mesure où les scores moyens ne sont pas élevés, le concept de soi en langue pourrait davantage être renforcé en agissant sur l'efficacité des cours d'arabe et sur les pratiques langagières familiales.

5.5 Limites de l'étude

Cependant, ces résultats doivent être considérés avec précaution dans la mesure où l'échelle utilisée nécessite des améliorations et des analyses complémentaires permettant sa validation. Sur le plan de la conception de l'échelle, on propose de l'alléger en supprimant les items évaluant le « sentiment de difficulté » car ils mesurent les mêmes facteurs que ceux qui interrogent le « sentiment de compétence ». D'ailleurs, nos observations lors des passations notent que la redondance des questions en lien avec ces deux facteurs agit sur la fatigabilité des enfants et sur leur motivation à répondre au questionnaire. On propose, en revanche, d'intégrer des items interrogeant le sentiment de compétence dans des tâches plus difficiles en langue afin que cette échelle puisse être exploitable dans la langue la mieux maîtrisée comme le français dans cette étude. En outre, la validation de cette échelle nécessite de conduire une analyse confirmatoire et un test re-test permettant de vérifier la structure de l'instrument et sa fidélité.

Aussi, d'autres études doivent être menées pour apporter une justification théorique et empirique à ce concept de soi spécifique dont on postule l'existence à partir du modèle multidimensionnel du concept de soi de Shavelson, Hubner et Stanton (1976). Ainsi, en termes de perspective de recherche, il serait intéressant sur le plan théorique de conduire des études longitudinales permettant d'évaluer la dynamique développementale du concept de soi en langue tout au long de l'apprentissage de cette langue (e.g effet de l'âge, comparaison entre le concept de soi en langue avant et après la dispense de cours de langue à l'école, etc.). De plus, ce type d'études permettrait d'interroger le sens (uni ou bidirectionnel) des relations entretenues entre le concept de soi en langue et l'apprentissage de la langue d'origine. Enfin,

il serait intéressant de tirer profit de ce type d'échelle pour comparer le concept de soi dans différentes langues et dégager des profils bilingues de l'enfant en tenant conjointement compte des variables affectives (concept de soi en langue) et des variables cognitives (performances des enfants dans cette langue).

5.6 Conclusion

Ainsi, cette étude exploratoire nous a permis d'observer des liens positifs entre la valorisation de la langue familiale et un concept de soi spécifique (le concept de soi en langue) et d'approcher une thématique de recherche en émergence, qui présente un intérêt théorique et pratique pour les recherches ultérieures.

PARTIE III
DISCUSSION GENERALE/ CONCLUSION

PARTIE III

DISCUSSION GÉNÉRALE/CONCLUSION

1. Introduction

Cette partie tente de reprendre les objectifs de notre recherche, de dégager les principaux résultats décrits dans chacune des études et de les mettre en relation, tout en les confrontant avec les travaux de la littérature scientifique. Enfin, la dernière partie de la discussion générale propose des pistes de recherches et des recommandations pour la valorisation du bilinguisme franco-arabe.

Globalement, nous avons vu que les travaux actuels considèrent que le bilinguisme apporte des avantages sur tout un ensemble de compétences verbales (en particulier les compétences métalinguistiques) et non verbales (i.e. les fonctions exécutives et la théorie de l'esprit). Cependant, la prise en compte des variables sociales en lien avec le développement bilingue permet de nuancer ces liens et de considérer l'existence d'au moins deux types de bilinguisme. Ainsi, à partir des travaux pionniers de Lambert (1974), une distinction est faite entre deux types de bilinguisme. D'une part, le bilinguisme dit « additif » permet aux deux langues, ayant le même statut social, de s'additionner et d'apporter des bénéfices aux enfants sur le plan cognitif. D'autre part, le bilinguisme dit « soustractif », où l'une des deux langues a un statut dévalorisé, pousse l'enfant à l'abandon de cette langue, ce qui peut être porteur de désavantages au niveau du développement verbal et de la réussite académique.

Ce travail s'intéresse en particulier au bilinguisme franco-arabe en France, un bilinguisme qui pourrait être décrit comme un bilinguisme « soustractif ». En effet, étant une langue de migration, l'arabe présente un statut dévalorisé par rapport au français qui est la langue officielle en France. Dans ce contexte où la langue familiale est dévalorisée, il nous a semblé pertinent de nous interroger sur les effets de la valorisation de l'arabe sur les performances scolaires, langagières et sur la perception de soi de l'enfant en langue arabe. Nous définissons la valorisation comme toute action qui contribue au maintien de la langue familiale qui, en contexte d'immigration, a tendance à être abandonnée au profit du français. Nous avons tenu compte de deux contextes complémentaires de valorisation de la langue familiale. D'une part, celui de l'école qui propose des cours permettant l'apprentissage de la langue arabe et, d'autre part, les pratiques langagières familiales en faveur de la transmission de cette langue.

Dans la mesure où l'arabe se situe parmi les langues les plus parlées en France, les enfants bilingues franco-arabes représentent un terrain d'étude propice pour étudier le bilinguisme. L'intérêt de cette recherche réside dans la nécessité de mieux connaître les effets de la valorisation du bilinguisme franco-arabe auprès d'enfants considéré souvent comme une population à « risque d'échec scolaire ». En plus d'apporter des données empiriques supplémentaires sur un type de bilinguisme développé en contexte « soustractif », ce travail nous permet de mieux connaître ses répercussions dans le champ de l'éducation et de proposer des pistes pour améliorer la réussite scolaire et le développement du bilinguisme franco-arabe.

La revue de la littérature nous a permis de relever les effets positifs de la valorisation de la langue familiale sur la réussite scolaire et sur les performances langagières dans les deux langues. Globalement, les travaux montrent que la valorisation des deux langues, que ce soit par l'école ou par le milieu familial, autour d'activités communicatives et conceptuelles abstraites, influence positivement les résultats scolaires et la maîtrise des deux langues (Hamers, 1992, Hamers, 2005 ; Hamers et Blanc, 2000). Ainsi, les évaluations des programmes bilingues qui adoptent de manière renforcée la langue familiale indiquent qu'ils sont bénéfiques tant pour la maîtrise des deux langues que pour le développement cognitif général et la réussite scolaire (August, Calderon, Carlo, & Nuttal, 2006 ; Baker & De Kanter, 1981; Greene, 1998 ; Hamers 2007 ; Hamers, Blanc, 2000, Porcher et Groux, 2003; Rolstad, Mahoney & Glass, 2005 ; Willig, 1985). De même, il est établi que le maintien de la langue familiale par des pratiques autour de l'écrit renforce la transmission de la langue d'origine, l'apprentissage de la langue de l'école et la réussite scolaire (Armand et *al.*, 2005 ; Dolson, 1985 ; Duursma et *al.* 2007; Hamers, 1992 ; 2005). Ce rôle positif joué par l'apprentissage de la langue d'origine se retrouve aussi, pour Baker (2006), au niveau du développement personnel (estime de soi, concept de soi, etc.) et du développement social, comprenant le sens de l'identité et les relations sociales avec la famille et les pairs.

L'objectif principal de ce travail de recherche était d'étudier les effets de la valorisation du bilinguisme franco-arabe par l'entourage proche de l'enfant - que ce soit l'école ou la famille - sur les performances scolaires, les performances langagières et sur la perception de soi en langue arabe. Cet objectif se décline en trois études dont les principaux résultats sont les suivants.

2. Liens entre l'apprentissage de l'arabe à l'école et les performances scolaires et langagières

La première étude a interrogé les effets de l'apprentissage de la langue arabe à l'école, dans le cadre du dispositif ELCO, sur les performances scolaires et langagières dans les deux langues. L'analyse des résultats a mis en évidence une supériorité des performances scolaires en français des élèves bilingues franco-arabes en classe de CE1 inscrits en cours d'arabe comparativement à leurs pairs bilingues franco-arabes qui ne suivent pas de cours d'arabe. Hormis la catégorisation phonologique, les enfants bilingues inscrits en cours d'arabe ont des performances significativement supérieures en suppression phonologique, en lecture, en compréhension en lecture, en résolution de problèmes arithmétiques et aux réponses données par les enseignants au questionnaire sur les comportements et compétences scolaires des élèves. Toutefois, en classe de CP, ces résultats ne sont pas confirmés car il n'y a aucune différence significative entre les deux groupes. Ce résultat suggère que l'avantage bilingue lié à l'apprentissage de l'arabe à l'école pour les performances scolaires est différé et qu'il n'est manifeste qu'au bout de la deuxième année d'apprentissage de la langue arabe.

Les performances en production lexicale en arabe, globalement basses, ne révèlent pas de différences entre les deux groupes bilingues franco-arabes. Les cours d'arabe ne permettent pas aux élèves bilingues d'améliorer leurs connaissances lexicales. L'avantage bilingue en classe de CE1 n'est donc pas accompagné d'une meilleure maîtrise du vocabulaire en langue arabe. À l'instar des réflexions de Lucchini (2007), les enseignements type ELCO permettent plutôt de promouvoir la richesse culturelle, linguistique et le développement des compétences multilingues. Cet enseignement ne pourrait ainsi représenter une remédiation pour l'acquisition de la langue de la scolarisation, conformément au modèle de Cummins (1981; 1984), qui considère qu'un meilleur apprentissage de la langue première permet une meilleure acquisition de la langue seconde. Néanmoins, nous pouvons relever que les élèves bilingues franco-arabes inscrits en cours d'arabe sont en contact avec deux codes langagiers alphabétiques suivant des règles similaires de correspondance graphème-phonème. Ceci nous a amenée à postuler que l'apprentissage de la lecture en langue arabe, dont le système écrit vocalisé est parfaitement transparent (Belajouza, 2011; Besse, 2007), permet aux enfants de développer de meilleures stratégies en lecture. Ainsi, malgré de faibles compétences langagières en arabe et la situation de diglossie entre l'arabe dialectal et l'arabe littéral qui rend difficile l'acquisition des compétences écrites, on postule l'existence de transferts de stratégies de lecture d'une langue à l'autre qui facilitent l'identification des mots écrits.

S'agissant des performances langagières en français, la comparaison entre les groupes bilingues franco-arabes et les monolingues met en évidence une différence significative aux deux niveaux scolaires. Les enfants monolingues présentent des performances significativement supérieures en production de mots par rapport aux enfants bilingues franco-arabes. Ces résultats confortent ceux de la littérature qui ont noté un vocabulaire moins étendu des enfants bilingues par rapport à leur pairs monolingues (Bialystok, 2001 ; Portocarrero, Burright & Donovan, 2007 ; Sandoval, Gollan, Ferreira & Salmon, 2010).

Cependant, malgré des compétences en production orale significativement inférieures pour les enfants bilingues franco-arabes, il n'y a pas de différence significative entre le groupe bilingue franco-arabe et les monolingues aux différents indicateurs des performances scolaires. Ces résultats montrent globalement que les enfants bilingues issus de l'immigration franco-arabe ne sont pas désavantagés au niveau de leurs performances en conscience phonologique, en lecture et en résolution de problèmes arithmétiques, malgré leur connaissance limitée en lexique en production par rapport à leurs pairs monolingues issus du même niveau socio-économique. Ces résultats sont conformes à certaines recherches en sociologie de l'éducation qui ont observé qu'à milieu social égal, il n'y a pas de différence de réussite scolaire au primaire des enfants étrangers ou d'origine immigrée en France (Caille et Rosenwald, 2006 ; Lorcerie, 1999 ; Payet & Van Zanten, 1996 ; Vallet et Caille, 1996 ; Gregory & Williams, 2000). Ils vont aussi dans le sens des travaux de Perregaux (1994, 1995) et d'Armand (2000) qui ont observé que les scores en lecture d'enfants bilingues de diverses origines immigrées sont équivalents à ceux des monolingues, malgré des compétences langagières orales limitées. Pour expliquer ce résultat, les auteurs ont émis l'hypothèse que les élèves bilingues s'appuient davantage sur leurs habiletés métaphonologiques au cours de l'apprentissage de la lecture que les enfants monolingues. Il serait sans doute intéressant de creuser cette piste de recherche et de s'interroger sur les stratégies de compensation développées par ces enfants, leur permettant de dépasser leur faiblesse lexicale et d'avoir un niveau équivalent voire supérieur en lecture.

Globalement, à l'instar des réflexions de Bialystok (2005) sur les effets du bilinguisme, les résultats de la première étude n'ont permis de relever aucun effet négatif en lien avec l'apprentissage de la langue arabe à l'école sur les performances scolaires et langagières en français. De plus, ces résultats montrent, pour la classe de CE1, que même en situation de bilinguisme « soustractif », qui se caractérise par une faible maîtrise de la langue d'origine par rapport à celle du pays d'accueil, et avec un nombre limité d'heures

d'enseignement de l'arabe, ils vont dans le sens d'une meilleure réussite aux tâches scolaires en français.

3. Liens entre les pratiques langagières familiales et les performances scolaires et langagières

La deuxième étude, pour sa part, a tenté d'évaluer les effets des pratiques langagières familiales sur les performances scolaires et les performances langagières dans les deux langues.

L'exploration des pratiques langagières a mis en évidence l'usage préférentiel par les deux parents et l'enfant d'un mélange des deux langues où la langue française est prédominante. De plus, la sensibilisation aux deux langues montre une supériorité des supports langagiers en français par rapport à ceux en arabe, surtout en nombre de livres, en lecture d'histoires et la télévision. Cette observation montre que les enfants baignent dès leur naissance dans un environnement bilingue présentant une prédominance de la langue française. Il est donc difficile d'attribuer à l'arabe le statut de langue première. L'arabe représenterait dans ce contexte une autre langue première pour l'enfant mais moins bien pratiquée du fait de son statut dévalorisé, à l'instar des observations de Bouziri (2002). Ces résultats concordent avec ceux de Filhon (2009) et Dabène et Billiez (1984) qui ont montré, auprès de la même population, que la pratique d'un mélange franco-arabe domine par rapport au monolinguisme et qu'elles sont fortement associées au français. Enfin, les familles franco-arabes interrogées déclarent pratiquer « un parler bilingue » qui se retrouve dans la troisième configuration de la typologie des pratiques bilingues de Piller (2001) et qui correspond à la stratégie linguistique spontanée la plus souvent développée par les familles bilingues.

Paradoxalement, malgré ces pratiques langagières prédominantes en français, les déclarations des familles montrent un attachement à la transmission de leur langue d'origine et une préservation des contacts avec le pays d'origine (visite annuelle pour presque la moitié de notre population). Ce décalage entre les déclarations des familles et la transmission réelle de la langue d'origine ne traduirait-il pas un conflit de loyauté? Cette observation nous fait penser à l'hypothèse de la double contradiction de l'apprenant en situation diglossique émise par Clement (1980, cité par Nocus et *al*, 2009). Cet auteur considère qu'en contexte « soustractif », le bilingue subit une tension entre le désir d'intégration et la peur d'assimilation. Par conséquent, il éprouve de l'admiration et de l'hostilité pour la langue prestigieuse tout en restant affectivement attaché à sa première langue qu'il dévalorise.

Nos résultats n'ont pas mis en évidence que les pratiques langagières familiales ont des effets sur les performances scolaires. En effet, quelle que soit la classe, les scores aux différentes épreuves ne diffèrent pas lorsqu'on distingue les élèves selon les pratiques langagières de leurs familles. Notre hypothèse n'a pas été validée, probablement parce que la langue prédominante dans le milieu familial de l'enfant est le français. De plus, les activités bilittéraciées sont quasi-inexistantes. Pour qu'il y ait un avantage bilingue sur les performances scolaires, l'enfant doit apprendre à utiliser la langue dans ses différentes fonctions y compris dans des activités complexes décontextualisées et abstraites (Hamers & Blanc, 2000). Or, l'exploration des pratiques bilingues a montré que les différences ne se situent pas dans les activités autour de l'écrit (lecture de livres et nombre de livres à disposition dans les deux langues) et qu'elles sont limitées aux langues utilisées par les parents avec l'enfant.

En outre, l'analyse des données a mis en évidence des liens entre les pratiques langagières familiales et les performances langagières en arabe. Il existe un effet de la prédominance de la langue utilisée par les parents avec l'enfant sur les compétences lexicales en langue arabe. Ainsi, les enfants dont les parents parlent « plutôt l'arabe » sont plus performants aux épreuves de production langagière en arabe que les enfants dont les parents parlent « plutôt le français ». En revanche, les analyses n'ont pas permis de relever de différences entre les enfants dont les parents font « un mélange égal des deux langues » et ceux dont les parents parlent « plutôt l'arabe ». Cette absence de différence s'expliquerait par le fait que les langues utilisés par les familles repose sur les déclarations familiales et qu'il est possible que la différence entre ces deux types de mélanges soit minime.

Par ailleurs, nous avons pu établir des liens entre la sensibilisation à l'arabe, par différents supports langagiers, et les performances langagières en arabe. Ainsi, plus l'enfant est stimulé en arabe, par différents supports, plus il arrive à produire des mots dans cette langue. Enfin, les analyses de régression pas à pas mentionnent que plus les enfants sont stimulés par les supports de la télévision et la lecture d'histoires en arabe et plus leurs parents sont performants dans cette langue et souhaitent transmettre cette langue, plus ils sont susceptibles de maîtriser cette langue, même si c'est en contexte soustractif. Ces résultats démontrent, conformément à d'autres travaux (Dewaele et Pavlenko, 2002 ; Dewaele et Véronique, 2001 ; Pavlenko, 2005), que la fréquence d'usage général de la langue est liée au développement de la compétence lexicale. Ainsi, même en contexte « soustractif » de faible maîtrise de la langue arabe, il apparaît que les pratiques langagières familiales ont un effet positif sur les connaissances lexicales des enfants. Néanmoins, ce résultat doit être nuancé

dans la mesure où les compétences langagières en arabe sont basses et hétérogènes et que ces observations sont limitées aux résultats d'une seule épreuve de production langagière en arabe. Il est donc difficile de généraliser ce résultat à tous les enfants franco-arabes issus de l'immigration maghrébine.

Enfin, concernant les productions lexicales des enfants en français, les résultats ne permettent pas d'observer un effet des pratiques langagières familiales. Globalement, il semble que ces pratiques n'ont pas d'incidence sur les performances langagières en français. Nos analyses ont même permis de montrer que les enfants dont les mères parlent « plutôt l'arabe » ont des performances significativement supérieures en production lexicale en français par rapport à ceux dont la mère parle « plutôt français ». Ce résultat concorde avec le modèle de Cummins (1981; 1984) qui stipule qu'une bonne maîtrise de la langue L1 permet un meilleur apprentissage de la L2 et suggère qu'une bonne acquisition du français ne repose pas forcément, dans ce contexte, sur des pratiques familiales prédominantes en français. À l'instar des observations de Maltais (2007), il est possible que l'école compense les performances langagières des élèves par les activités littéraires qu'elle propose. Ce résultat est intéressant dans la mesure où il permet de lever l'amalgame qui associe les difficultés langagières des enfants issus de l'immigration aux pratiques langagières familiales en langue d'origine. Ainsi, cette étude note qu'une pratique supplémentaire de la langue d'origine n'est pas davantage associée à des difficultés langagières en français comparativement aux enfants dont les familles pratiquent plus souvent le français.

4. Liens entre la valorisation de la langue familiale et la perception de soi en langue

La dernière étude a exploré les caractéristiques d'une adaptation d'un questionnaire évaluant le concept de soi en langue arabe et a examiné les effets de la valorisation de la langue familiale sur les différentes dimensions de cette échelle. Plus précisément, cette étude évalue les effets de l'apprentissage de la langue arabe à l'école et des pratiques langagières familiales sur la perception des enfants de leurs propres aptitudes en arabe et attitudes à l'égard de cette langue.

Les analyses exploratoires concernant l'adaptation de l'échelle du concept de soi en arabe ont permis de dégager trois facteurs distincts (sentiment de compétence en communication orale, attitudes et sentiment de compétence dans les activités scolaires) ayant une cohérence interne satisfaisante. En revanche, l'adaptation de cette échelle en français n'a pas permis de dégager des facteurs cohérents du fait des scores plafonds obtenus à cette

échelle. Ce résultat suggère que la représentation des enfants de leurs propres compétences dans les deux langues est contrastée et que ce qui peut paraître acquis et facile en langue française ne l'est pas forcément en arabe. La validation de l'échelle du concept de soi en langue arabe nécessite des améliorations et des analyses complémentaires. Il est proposé pour alléger cette échelle de retrancher les items proposés pour évaluer le sentiment de difficulté car ils mesurent les mêmes facteurs que ceux évaluant le sentiment de compétence. De plus, la validation de cette échelle nécessite de conduire une analyse confirmatoire et un test re-test afin de vérifier la structure de l'instrument et sa fidélité.

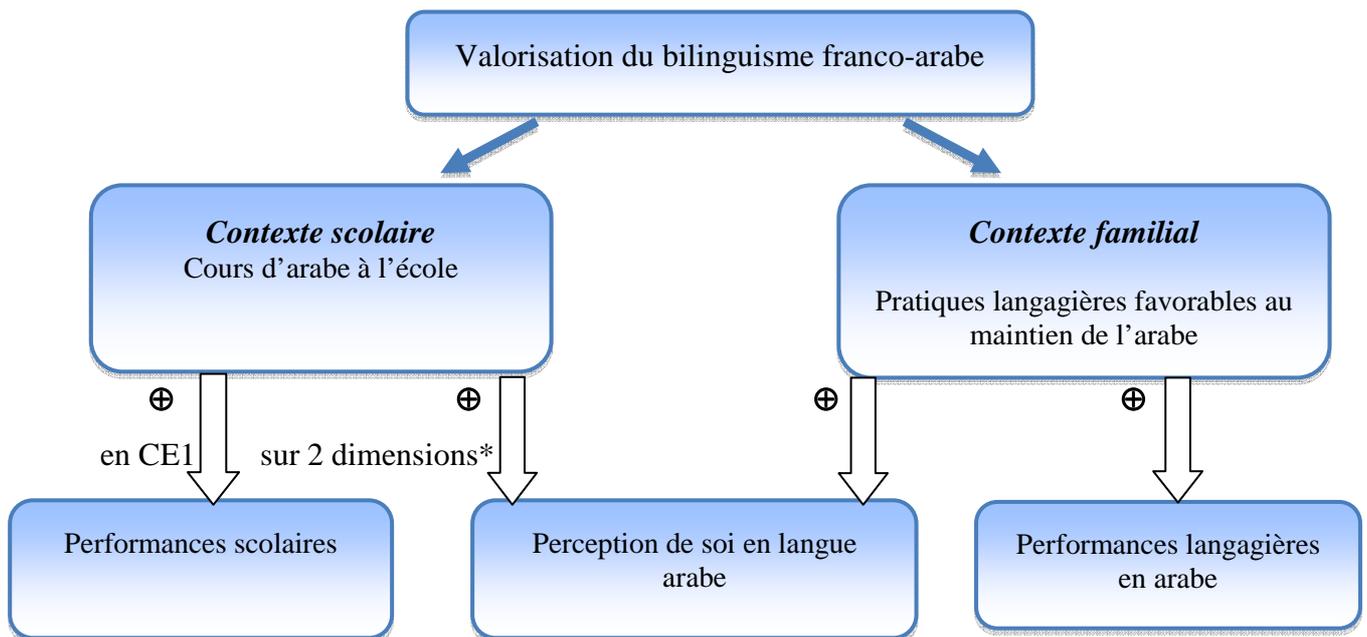
Les autres résultats de cette étude ont montré que l'apprentissage de l'arabe à l'école et la sensibilisation à la langue arabe par différents supports langagiers ont des liens positifs avec la perception de soi en langue arabe et plus particulièrement avec les sous-échelles « attitudes » et « sentiment de compétence au niveau des activités scolaires ». Quant aux langues utilisées par les parents avec l'enfant, les résultats révèlent que lorsqu'elles sont en faveur de la transmission de l'arabe, elles ont un effet positif sur les trois dimensions de la perception de soi en langue arabe. Ce résultat tend à montrer que seules les langues pratiquées par les familles avec l'enfant ont un impact significatif sur « le sentiment de compétence en communication à l'oral ». Ainsi, plus les parents parlent en arabe avec l'enfant, plus ce dernier est amené à l'utiliser et à se sentir compétent à pratiquer cette langue dans son registre de communication. Ce résultat peut être interprété en considérant le contexte diglossique de l'arabe qui se caractérise par un usage différencié de l'arabe dialectal, utilisé dans les communications orales, et l'arabe littéral de l'écrit dont l'apprentissage est dispensé à l'école.

Enfin, cette troisième étude a permis de démontrer des liens entre les performances langagières en arabe et les scores aux trois dimensions du concept de soi en langue en arabe. Plus les enfants sont compétents en production lexicale, plus leur perception de soi en langue est renforcée. Ces résultats sont congruents avec le modèle de Hamers et Blanc (2000) qui établit une relation de rétroaction entre les performances et la motivation à l'apprentissage et la pratique de la langue. Selon ce modèle, plus l'enfant est compétent dans une langue dans ses fonctions communicatives et cognitives, plus cela va renforcer socialement la valorisation et la motivation à l'apprentissage et la pratique de cette langue. Aussi, ce résultat est conforme aux travaux qui montrent que de bonnes performances dans un domaine, surtout au niveau scolaire, orientent positivement le concept de soi (Compas, 1991; Harter, 1998, cités par De Léonardis et Prêteur, 2007). On pourrait par ailleurs postuler, tout comme les modèles actuels (Guay, Marsh & Boivin, 2003 ; Marsh et *al.*, 2005, Martinot, 2001 ; Trautwein et *al.*, 2006), que le concept de soi en langue et les performances langagières dans cette langue

entretiennent une dynamique réciproque. Dans ce contexte, de bonnes performances langagières en arabe peuvent renforcer positivement le concept de soi en langue, et inversement un faible concept de soi en langue peut empêcher l'enfant d'investir l'apprentissage de l'arabe.

5. Synthèse des résultats aux trois études

Le schéma suivant synthétise les principaux résultats relevés dans le cadre de cette recherche.



* Les deux dimensions sont le « sentiment de compétence aux activités scolaires » et les « attitudes ».

Figure 14 : Schéma synthétique des résultats aux trois études

Globalement, ce schéma récapitulatif montre que les avantages relevés de la valorisation de la langue d'origine touchent, d'une part, les performances scolaires lorsqu'il s'agit de l'apprentissage de l'arabe à l'école et, d'autre part, les performances orales, même si elles sont faibles, lorsque les pratiques familiales favorisent la transmission de la langue d'origine. Le contexte familial et le contexte scolaire apportent des avantages différents mais complémentaires. Tandis que les cours d'arabe à l'école agissent positivement sur les performances scolaires en classe de CE1, les pratiques langagières familiales ont un effet positif qui se situe plus spécifiquement au niveau des performances langagières en arabe et du sentiment de compétence en communication orale en arabe. On pourrait s'interroger sur la spécificité des apports des deux milieux et postuler que les activités littéraires exercées à l'école en arabe tendent à plutôt avantager, conformément aux modèles de Hamers et Blanc

(1989; 2000) et de Cummins (1981;1984), les performances scolaires en français. Les usages langagiers familiaux en faveur de la transmission de la langue arabe auraient, quant à eux, un impact positif qui se situe au niveau du registre communicatif en arabe dans la mesure où ces usages sont contextualisés et qu'ils se limitent à l'oral. Ainsi, les apports des deux environnements sont complémentaires.

Enfin, les données recueillies permettent de confirmer, aussi bien au niveau des dimensions cognitives que des dimensions conatives, l'observation que le bilinguisme franco-arabe en France présente les caractéristiques d'un bilinguisme « soustractif », conformément au modèle de Lambert (1974). En effet, les performances langagières dans les deux langues, les compétences à l'oral déclarées par les parents et le sentiment de compétence en arabe et en français dans les activités scolaires et en communication orale révèlent une supériorité des performances en français par rapport à l'arabe. De plus, malgré l'apprentissage de la langue arabe à l'école, les enfants ne présentent pas de meilleures performances à l'oral et n'ont pas un sentiment de compétence plus élevé en communication orale. Ainsi, ces résultats suggèrent que le contexte de développement du bilinguisme franco-arabe affecte aussi bien les performances langagières que les dimensions affectives en lien avec la langue arabe.

6. Limites de la recherche

Les limites de cette étude se situent tant au niveau de l'échantillon que des outils utilisés. En effet, tout comme nous l'avons déjà mentionné, l'échantillon des parents qui ont répondu à notre questionnaire est faible (50 parents), hétérogène et un grand nombre d'analyses tiennent compte de déclarations des parents et non d'observations conduites sur le terrain. L'hétérogénéité des familles interrogées se présente à différents niveaux : la maîtrise des deux langues à l'oral et à l'écrit, les catégories socio-professionnelles, les dialectes de l'arabe qui sont différents dans les pays du Maghreb et le parcours migratoire de chaque famille. Et toutes ces variables sont difficilement contrôlables sur le terrain.

Au sujet des outils, il aurait été pertinent d'utiliser davantage d'épreuves évaluant les compétences langagières et les compétences en lecture en arabe et en français afin de mieux contrôler les compétences à l'écrit et à l'oral dans les deux langues. De plus, l'absence d'outils sur le concept de soi en langue nous a amené à utiliser une échelle en cours de validation et les résultats de la troisième étude doivent être considérés à titre exploratoire. Enfin, le questionnaire d'enquête sur les pratiques langagières familiales aurait gagné à être plus court et à cibler davantage les activités autour de l'écrit (items sur les activités de l'écrit

et d'initiation à la langue arabe au sein de la famille, rapport des parents avec la lecture et le langage de l'enfant dans les deux langues, etc.). Enfin, il est à noter que seules des observations participantes dans les familles permettraient d'accéder aux pratiques linguistiques réelles.

7. Les apports nouveaux de la recherche

Tout d'abord, les résultats de cette recherche ont permis d'apporter un éclairage nouveau sur les effets de la valorisation d'un type de bilinguisme de migrants. Même si cette thématique de recherche a été largement travaillée, surtout en psycholinguistique et en psychologie de l'éducation aux États-Unis et au Canada, les données de cette recherche permettent d'appuyer, sur le plan théorique, l'avantage de l'apprentissage de la langue d'origine sur la réussite scolaire auprès des enfants issus de l'immigration en contexte français.

Ensuite, l'originalité de cette contribution a trait aux effets des pratiques langagières familiales sur les performances scolaires et les performances langagières. Alors que les pratiques langagières des familles issues de l'immigration en France et de leurs enfants ont été largement travaillées dans différentes disciplines (sociolinguistique, sciences du langage, didactique des langues, sociologie etc.), très peu de travaux ont rigoureusement étudié les liens entre ces pratiques langagières et les performances scolaires et langagières. Le résultat principal qu'on peut retenir est l'existence d'un effet positif des pratiques langagières familiales sur les performances langagières en arabe et d'une absence d'effet négatif de ces pratiques sur les performances langagières et scolaires en français.

Enfin, les résultats de cette recherche ont des retombées pratiques intéressantes. Ils permettent de ressortir des variables pouvant favoriser la réussite scolaire et le développement personnel des enfants issus de l'immigration. D'une part, ces résultats suggèrent que le renforcement de la réussite scolaire des enfants issus de l'immigration franco-arabe repose sur la mise en place de cours d'arabe à l'école où les activités de littéracie en arabe permettent à l'enfant de développer, par effet de contraste, des connaissances plus explicites de la langue et de mieux comprendre le principe alphabétique. D'autre part, l'amélioration des performances langagières en arabe et le rapport avec cette langue, qui a dans ce contexte une forte valeur identitaire pour l'enfant, repose sur des actions menées auprès des familles. La spécificité de ces apports permettrait de déterminer, en fonction des objectifs fixés, des actions ciblées.

8. Perspectives de recherche

La thématique de ce travail de recherche est exploratoire et l'intégration des différents niveaux d'analyse (milieu scolaire vs milieu familial, dimensions cognitives vs dimensions affectives) avait pour objectif d'offrir une vision globale sur les effets de la valorisation du bilinguisme franco-arabe en contexte français. Il serait intéressant, sur la base des résultats de cette contribution, de réaliser des études sur des thèmes plus spécifiques. Des études empiriques restent à réaliser sur les effets de la valorisation de la langue d'origine sur les variables affectives. En particulier, les effets des dispositifs bilingues ou des cours de valorisation de la langue d'origine sur l'estime de soi général et sur le concept de soi en langues qui sont des thématiques encore peu développées. Cette lacune doit être comblée par la mise en place d'outils spécifiques permettant d'évaluer ces variables conatives et d'étudier leurs effets spécifiques sur la réussite scolaire. On pourrait s'interroger si la valorisation de la langue a un effet positif sur l'estime de soi général et scolaire et si cela a un effet médiateur sur la réussite scolaire.

Aussi, il serait intéressant de pouvoir dégager les pratiques éducatives familiales bilingues qui ont un impact significatif sur les performances scolaires (en intégrant d'autres dimensions telles que le style éducatif familial, les aspirations et attentes parentales pour l'école, le suivi scolaire de l'enfant, les activités autour de l'écrit dans les deux langues, les cours d'arabe en dehors de l'école, etc.).

D'autres études suivant une approche à la fois quantitative (par l'utilisation, par exemple, des tests standardisés) et qualitative faisant appel à des entretiens, des grilles d'observation, des analyses du discours, en particulier du type de code switching utilisé par les parents et les enfants, permettront d'affiner l'interprétation des résultats et de porter un regard plus fidèle sur la réalité du terrain. Il serait aussi pertinent de vérifier l'existence d'un effet de transfert de stratégies de lecture à l'écrit en évaluant les compétences des élèves dans les deux langues. Enfin, une étude longitudinale permettrait de vérifier s'il existe effectivement un effet différé de l'apprentissage de la langue arabe sur les performances scolaires.

D'autres questions sur un plan pratique se posent concernant les effets éventuels de la mise en place de dispositifs adressés aux familles bilingues pour favoriser le développement d'un bilinguisme harmonieux des deux langues sur les dimensions étudiées et les facteurs favorisant le développement de meilleures compétences langagières en langue arabe à l'école et auprès des familles.

Enfin, étant donné la richesse des champs théoriques et des disciplines concernées par la thématique du plurilinguisme (linguistique, psycholinguistique, sciences du langage, didactique des langues, sciences de l'éducation, psychologie du développement, psychologie sociale, etc.), les recherches futures doivent relever le défi d'adopter une approche multidisciplinaire dont l'intérêt majeur est de mutualiser les savoirs issus des différentes disciplines, afin de mieux faire ressortir la complexité de ce champ d'études.

9. Recommandations

Globalement, cette contribution tend à montrer que le bilinguisme franco-arabe a des effets positifs, tant au niveau des performances scolaires que des dimensions affectives qui touchent à la perception de soi de l'enfant dans sa langue familiale. Les établissements scolaires auraient beaucoup à gagner à intégrer une didactique du plurilinguisme basée sur une reconnaissance du répertoire langagier des enfants et à encourager la mise en place de dispositifs d'apprentissage de la langue familiale. Aussi, dans une optique d'un meilleur développement de ce bilinguisme, les familles doivent être accompagnées dans la transmission de leur langue d'origine.

À l'heure actuelle, il existe un certain nombre de propositions didactiques et pédagogiques aidant à la pratique d'une didactique de plurilinguisme dont le but est de favoriser la reconnaissance de la langue familiale des enfants issus de l'immigration et la prise de conscience de leur propre répertoire langagier (Simon & Maire Sandoz, 2008). Celles-ci sont le fruit, entre autres, du projet européen d'Evlang (Candelier, 2003) et du projet suisse de l'Éducation et Ouverture aux Langues à l'École –EOLE– (Perregaux, De Goemens, Jeannot & De Pietro, 2003). À titre d'illustration, les activités proposées dans ce cadre sont la représentation de la biographie langagière de chaque élève dans sa classe, découvrir et comparer les systèmes d'écriture et les alphabets à partir de journaux et magazines, faire des comparaisons interlangues (genre, nombre, place dans la phrase, etc.), découvrir des comptines dans différentes langues, etc. Ces activités de valorisation des langues d'origine des enfants issus de l'immigration au sein des établissements scolaires ont pour originalité de ne pas être isolées des autres enseignements de la classe. Cette pédagogie, qualifiée de pédagogie de l'inclusion (Bélanger & Rousseau, 2004) dans la mesure où elle s'ouvre à l'expérience linguistique des élèves, permet de tirer profit d'un certain nombre d'avantages. Grâce à ces activités qui ont lieu en classe ordinaire, l'enfant pourrait tisser des liens entre les langues de la maison, avec leurs systèmes de valeurs, et celles de l'école au lieu de les isoler.

Aussi, ce type d'enseignement permet à l'enfant de développer une confiance en ses connaissances, prendre conscience de la place du multilinguisme dans la société malgré le monolinguisme ambiant, de s'ouvrir à la diversité et de se construire une identité plurielle. Tout cela participe, au final, à l'instauration d'une ambiance positive à l'école.

En outre, les résultats de cette étude encouragent l'apprentissage de la langue familiale dans le cadre de dispositifs, tels que les cours ELCO. Toutefois, des améliorations doivent être apportées afin de mieux exploiter les avantages de ce type d'enseignement. En plus de l'apprentissage à l'écrit, il serait pertinent de favoriser l'acquisition de l'arabe dialectal qui représente la langue de la communication au sein des familles. La motivation n'en serait que favorisée dans la mesure où elle permettrait à l'enfant de développer son registre communicativo-langagier avec ses parents. D'ailleurs, le programme d'enseignement de la langue arabe, proposé par le Conseil de l'Europe, insiste sur l'importance de l'apprentissage du registre oral de l'arabe. Les cours ELCO gagneraient à être moins marginalisés et à être mieux intégrés dans les établissements scolaires. Ces derniers ont un rôle à jouer quant au changement des mentalités qui supposent que l'apprentissage des langues de l'immigration altère l'apprentissage du français. La sensibilisation des enseignants aux avantages liés à ce type d'enseignement et l'intégration des enseignants ELCO dans l'équipe éducative pourront favoriser les échanges entre les enseignants et mettre à jour leurs connaissances sur la pédagogie et les méthodes d'enseignements utilisées. Ces échanges permettront aux enseignants ELCO, dont la formation de départ a été dispensée dans leur pays d'origine, d'harmoniser leurs connaissances et de travailler en équipe pour l'intérêt de l'enfant. De plus, en partageant la même culture et la même langue que les parents issus de l'immigration, les enseignants ELCO peuvent jouer un rôle médiateur entre l'école et la famille et renforcer la prise de contact avec les familles.

Enfin, notre recherche montre que les parents jouent un rôle actif dans la transmission de la langue d'origine et que celle-ci a des effets positifs sur les performances langagières en arabe et sur les représentations des enfants à l'égard de cette langue. Néanmoins, les échanges avec les parents montrent qu'ils souffrent d'un manque de ressources et que cette transmission peut être facilement abandonnée étant donné le statut minoritaire de la langue d'origine dans l'environnement de l'enfant. De plus, cette transmission demande un investissement et un effort supplémentaire de la part des parents, comme par exemple, accepter de faire de la duplication lexicale dans les deux langues et de se comporter comme un interprète avec l'enfant lorsqu'il ne comprend pas une phrase. Ces difficultés soulignent la nécessité d'accompagner les parents dans cette transmission. Faciliter la transmission de la

langue d'origine nécessite, par exemple, la mise en place d'ateliers d'échanges avec les familles. L'objectif de ces ateliers consisterait à échanger et à partager les difficultés liées à cette transmission et à rendre les parents plus confiants en cette transmission en développant des stratégies explicites qui permettent de renforcer cette transmission. Les résultats de ce travail montrent, d'ailleurs, que la transmission de la langue arabe n'induit pas d'effets négatifs dans l'apprentissage du français. Aussi, il peut être suggéré aux parents d'utiliser plus de supports en lien avec l'écrit en arabe (lecture d'histoires en arabe, initiation aux lettres, stimulation par la télévision ou par des outils pédagogiques ludiques comme les jeux d'ordinateur). De plus, les parents ont un rôle de sensibilisation à jouer auprès de leurs enfants, en les amenant à considérer la langue arabe comme un atout culturel, identitaire et même économique, dans la mesure où c'est une langue internationale pratiquée dans de nombreux pays. Pour permettre un développement optimal de la maîtrise de l'arabe et éviter une sorte d'« insécurité linguistique » dans l'utilisation de cette langue, il serait pertinent qu'elle joue des rôles et des fonctions diversifiés et que les parents soient vigilants à ne pas la limiter à l'expression d'émotions négatives, telle que la colère, comme l'ont montré nos résultats. Enfin, pour garantir un « vivre ensemble » et un développement harmonieux des deux langues, cette transmission doit être accompagnée d'une ouverture et d'un tissage de liens avec la langue française qui, dans le contexte français, reste la langue de la scolarisation et de la réussite scolaire.

Ainsi, en agissant sur les sphères scolaires et familiales, le bilinguisme des enfants issus de l'immigration pourrait devenir un atout favorable à la réussite scolaire, à la construction identitaire et au développement affectif de l'enfant.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Preteuille, M. (1991). Langue et identité culturelle. *Enfance*, 4, 305-309.
- Abdelilah-Bauer, B. (2006). *Le défi des enfants bilingues : grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris : La découverte.
- Abu Rabia, S. & Siegel, L. S. (2002). Reading, syntactic, orthographic and working memory skills of bilingual Arabic-English speaking children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 31, 661-678.
- Adesope, O.O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80, 207-245.
- Akinci, M-A (2006). Du bilinguisme à la bilittéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français. *Langage et société*, 116, 93-110.
- Akinci, M-A., Jisa, H., & Kern, S. (2001). Influence of L1 Turkish on L2 French narratives. In L. Verhoeven. & S. Strömquist. (Eds), *Narrative Development in a multilingual Context*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ammar, M. (2002). L'assemblage phonologique: Sa nature et son fonctionnement chez des enfants lecteurs en arabe. *Enfance*, 54 (2), 155-163.
- Ammar, M. (2003). Le fonctionnement de l'assemblage phonologique chez des enfants lecteurs en arabe. In M. N. Romdhane, J. E. Gombert & M. Belajouza (Eds.), *L'apprentissage de la lecture : perspectives comparatives* (pp. 96-79). Rennes : PUR.
- Armand, F. (2000). Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde. *La revue canadienne des langues vivantes*, 56, 470-495.
- Armand, F., Gagné, J., De Koninck, Z., & Dutil, C. (2005). Exploration des pratiques de littératie en milieu familial et portrait démographique d'élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au Québec. *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 8, 7-26.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Études de linguistique appliquée*, 144, 407-425.
- August, D., Calderon, M., Carlo, M., & Nuttal, M. (2006). Developing literacy in English-language learners : an examination of the impact of English-only versus Bilingual instruction. In P. Mc Cardle & E. Hoff (Eds.), *Childhood Bilingualism : Research on infancy through school age* (pp. 91-106). Clevedon: Multilingual Matters.

- Baccouche, T. (2003). La langue arabe: Spécificités et évolution. In M. N. Romdhane, J. E. Gombert & M. Belajouza (Eds.), *L'apprentissage de la lecture: Perspectives comparatives* (pp. 377-386). Rennes : PUR.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. New York: Oxford Univ. Press.
- Baddeley, A. D. (1996). Exploring the central executive. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49, 5- 28.
- Baetens Beardsmore, H. (1982). *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters. 4th Edition.
- Baker, K., & De Kanter, A.A. (1981). *Effectiveness of bilingual education: A review of the literature*. Washington, DC: Department of Education.
- Belajouza, M. (2011). Contraintes linguistiques et sociolinguistiques et apprentissages fondamentaux. In B. Troadec & T. Bellaj (Eds), *Psychologies et cultures* (pp.121-154). Paris : L'Harmattan.
- Bélangier, N. & Rousseau, S. (2004). *La Pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BenZeev, S. (1977). The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development*, 48, 1009-1018.
- Berguno, G., & Bowler, D. M. (2004). Communicative interactions, knowledge of a second language, and theory of mind in young children. *Journal of Genetic Psychology*, 165, 293-309.
- Berque, J. (1985). *L'immigration à l'école de la république*. Paris : La documentation française.
- Bertucci, M.M. (2007). L'enseignement des langues et cultures d'origine : incertitudes de statut et ambiguïté des missions. *Le Français aujourd'hui*, 158, 29-39.
- Besse, A. S., Demont, E., & Gombert, J. E. (2007). Effet des connaissances linguistiques en langue maternelle (arabe vs portugais) sur les performances phonologiques et morphologique en français langue seconde. *Psychologie française*, 52, 89-105.
- Besse, A.S., Marec-Breton, N., & Demont, E. (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance*, 2, 167-199.
- Bialystok, E. (1997). Effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print. *Developmental psychology*, 33, 429-440.

- Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child development*, 70, 636-644.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development : Language, Literacy and Cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2002). On the reliability of robustness: A reply to dekeyser. *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (3), 481-488.
- Bialystok, E. (2005). Consequences of bilingualism for cognitive development. In J. F. Kroll & A. M. B. De Groot (Eds.). *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (pp. 417-432). New York:Oxford University Press.
- Bialystok, E. (2006). Effect of bilingualism and computer vidéo game expérience on the Simon task. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 60, 68-79.
- Bialystok, E. (2007a). Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research. *Language Learning*, 57, 45-77.
- Bialystok, E. (2007b). Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change. *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, 10 (3), 210-223.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism : The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism : language and cognition*, 12, 3-11.
- Bialystok, E. & Martin, M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children : Evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science*, 7, 325-339.
- Bialystok, E. & Senman, L. (2004). Executive processes in appearance-reality tasks : The rôle of inhibition if attention and symbolic representation. *Child Development*, 75, 562-579.
- Bialystok, E. & Shapero, D. (2005). Ambiguous benefits: The effect of bilingualism on resersing ambiguous figures. *Developmental Science*, 8, 595-604.
- Bialystok, E., & Senman, L. (2004). Executive processes in appearance-reality tasks : The rôle of inhibition of attention and symbolic representation. *Child Development*, 75, 562-579.
- Bialystok, E., Craik, F.I.M. & Luk, G. (2008). Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition*, 34, 859-873.

- Bialystok, E., Craik, F.I.M. & Ryan, J. (2006). Executive control in a modified anti-sacade task: effects of aging and bilingualism. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 32, 1341-1354.
- Bialystok, E., Craik, F.I.M., Klein, R. & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control : Evidence from the Simon task. *Psychology and aging*, 19, 290-303.
- Bialystok, E., Luk, G., Kwan, E. (2005). Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read: Interactions Among Languages and Writing Systems. *Scientific Studies of Reading*, 9, 43-61.
- Bialystok, E., Majumder, S., & Martin, M. (2003). Developing phonological awareness: is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics*, 27-44.
- Bialystok, E., Ryan, E.B. (1985). Metalinguistic awareness framework for the development of first and second language skills. In D.L. Forrest-Pressley, G.E. Mackinnon & T.G. Waller (Eds.), *Metacognition and Human Performance* (pp. 207-252). New York: Academic Press.
- Bialystok, E., Shenfield, T., & Codd, J. (2000). Languages, scripts, and the environment : Factors in developing concepts of print. *Developmental Psychology*, 36, 66-76.
- Bijeljac-Babic, R. (2000). Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce. In M. Kail & M. Fayol, *L'acquisition du langage : Le langage en émergence, De la naissance à trois ans* (pp. 169-192). Paris : PUF.
- Billiez, J. (1989). Le double apprentissage français arabe au cours préparatoire. *Lidil*, 2, 17-50.
- Blachère, R., & Gaudefroy-Demombynes, M. (2000). *Grammaire de l'arabe classique*. Paris : Maisonneuve & Larose.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. London : Allen et Unwin Ltd.
- Borrel, C & Boëldieu, J. (2001). De plus en plus de femmes immigrées sur le marché du travail. *INSEE Première*, 791.
- Bouziri, R. (2002). Les deux langues maternelles des jeunes français d'origine maghrébine. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, 130, 104-116.
- Braun, A. (2007). Immersion et compréhension en lecture. In L. Puren & S. Babault, *L'éducation au-delà des frontières* (pp. 217-257). Paris : L'Harmattan.
- Brunot, S. (2007). Contextes sociaux, conations liées au soi et performances scolaires. In A. Florin & P. Vrignaud (Eds.). *Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives (personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales* (pp. 210-219). Rennes : PUR.

- Burgess, S. R., Hecht, S. A. et Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the developmental reading-related abilities : A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37 (4), 408-426.
- Caille, J.P. & Rosenwald, F. (2006). Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution. In INSEE, *France, portrait social* (pp. 115-137). Paris: Edition INSEE.
- Campbell, R., & Sais, E. (1995). Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 61-68.
- Candelier, M. (2003). *Evlang - l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Carlisle, J. F., Beeman, M., Davis, L. H., & Spharim, G. (1999). Relationship of metalinguistic capabilities and reading achievement for children who are becoming bilingual. *Applied Psycholinguistics*, 20, 459-478.
- Carlson, S. M. & Meltzoff, A.N. (2008). Bilingual expérience and exécutive functioning in Young children. *Developmental Science*, 11, 281-298.
- Cavazos-Rehg, P.A. & DeLucia-Waack, J.L. (2009). Education, Ethnic Identity, and Acculturation as Predictors of Self-Esteem in Latino Adolescents. *Journal of Counseling & Development*, 87, 47-56.
- Cerquiglini, B. (1999). *Les Langues de France : Rapport au ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie et à la ministre de la culture et de la communication*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie.
- Chapman, J. & Tunmer, W. (1995). Development of young children's reading self-concepts : an examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement, *Journal of Educational Psychology*, 87 (1), 154-167
- Clanché, F. (2002). Langues régionales, langues étrangères : de l'héritage à la pratique. *INSEE Première*, 830.
- Conklin, N. & Lourie, M. (1983). *A Host of Tongues*. New York: The Free Press.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1998). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : Études préparatoires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : Études préparatoires. Version révisée*. Strasbourg : Conseil de

- l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2005). *Cadre européen de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Commission des Communautés Européennes (2008). *Livre vert : Migration et mobilité: enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens*. Bruxelles : CCE.
- Crawford, J. (1989). *Bilingual education : History, politics, theory and practice*. Trenton, N.J: Crane.
- Croft, D.B & Franco, J.N. (1983). *Perceptual and Motor Skills*, 57, 583-586.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Assessment and Dissemination Center.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1994). Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language. In J.C. Richards (Ed.), *Educating second language children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual children in the Crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Dabène (1991). Quelques aspects du rôle de l'environnement familial dans un contexte multilingue. *Enfance*, 4, 291-295.
- Dabène, L. (1990). Les langues et cultures des migrants : quel défi ? *LIDIL*, 2, 3-16.
- Dabène, L. & Billiez, J. (1984). Code switching in the speech of adolescent born of immigrant parents. *Studies in second language acquisition*, 8, 309-325.
- Dancey, C. & Reidy, J. (2007). *Statistiques sans maths pour psychologues*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Danesi, M. (1993). Literacy and bilingual education programs in elementary school; assessing the research. *Mosaic*, 1, 6-12.
- De Fraine, B, Van Damme, J, Onghena, P. (2007). Longitudinal Analysis of Gender Differences in Academic Self-Concept and Language Achievement: A Multivariate Multilevel Latent Growth Approach. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 132-150.

- De Houwer, A. (2005). Early bilingual acquisition : Focus on morphosyntax and the separate development hypothesis. In J. Kroll & A. De Groot (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 30-48). Oxford : Oxford University Press.
- De Léonardis, M. & Prêteur, Y. (2007). Expérience scolaire, estime de soi et valeur accordée à l'école à l'adolescence. In A. Florin & P. Vrignaud (Eds.). *Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales* (pp. 31-45). Rennes : PUR.
- 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 (4), 274-285.
- Demont, E., & Gombert, J. E. (2007). Relations entre conscience phonologique et apprentissage de la lecture: Peut-on sortir de la relation circulaire? In E. Demont & M. L. Metz-Lutz. (Eds.), *L'acquisition du langage et ses troubles* (pp. 47-79). Marseille : Solal.
- Demont, E., Louvet, E., & Nocus, I. (2001). L'enseignement bilingue en Alsace: Quelles influences sur l'apprentissage de la lecture & la conscience linguistique? In E. Regnault (Ed.), *Les enjeux du pluralisme linguistique pour les systèmes d'éducation et de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : Didier.
- Deprez, C. (2000). Histoires de langues, histoires de vie. Modes d'expression de l'identité linguistique dans les histoires de vie des personnes bilingues. In C. Leray & R. Bouchard (Eds.), *Histoires de vie et dynamiques langagières* (pp. 167-174). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Deprez, C., Varro, G. (1991). Le bilinguisme dans les familles. *Enfance*, 4, 297-304.
- Dewaele, J.M (2006). L'effet des variables objectives et affectives sur la maîtrise orale de multilingues adultes. *Études de linguistique appliquée*, 144, 441-464.
- Dewaele, J.M. & Pavlenko, A. (2002). Emotion vocabulary in interlanguage. *Language Learning*, 52, 265-324.
- Dewaele, J.M., & Véronique, D. (2001). Gender assignment and gender agreement in advanced French Interlanguage : A cross-sectional study. *Bilingualism : Language and Cognition*, 4, 275-297.
- Dickinson, D.K., McCabe, A., Clark-Chiarelli, N., & Wolf, A. (2004). Cross-language transfer of phonological awareness in low-income Spanish and English bilingual preschool children. *Applied Psycholinguistics*, 25, 323-347.

- Dolson, D.P. (1985). The effects of spanish home language use on the scholastic performance of Hispanic pupils. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6 (2), 135-155.
- Duchêne, A. (2001). L'acquisition plurilingue dans ses dimensions linguistiques, affectives et sociales: quelques éléments de réflexion. *Langage & pratiques*, 28, 2-12
- Duursma, E., Romero-Contreras, S., Szuber, A., Proctor, P. & Snow, C. (2007). The role of home literacy and language environment on bilinguals' English and Spanish vocabulary development. *Applied Psycholinguistics*, 28, 171-190.
- Ecalte, J. (2007). *ThaPho : Test des Habiletés Phonologiques*. Paris : Editions Mot-à-Mot.
- Ecalte, J., Magnan, A., & Bouchafa, H. (2002). Le développement des habiletés phonologiques avant et au cours de la lecture : de l'évaluation à la remédiation. *Glossa*, 82, 4-12.
- Engle, R. W., Kane, M. J., & Tuholski, S. W. (1999). Individual differences in working memory capacity and what they tell us about controlled attention, general fluid intelligence, and functions of the prefrontal cortex. In A. Miyake & P. Shah (Eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control* (pp. 102– 134). New York: Cambridge Univ. Press.
- Eviatar, Z., & Ibrahim, R. (2000). Bilingual is as bilingual does: Metalinguistic abilities of arabic-speaking children. *Applied Psycholinguistics*, 21 (4), 451-471.
- Fantuzzo, J., E. Tighe & S. Childs. (2000). Family involvement questionnaire : A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92, (2), 367-376.
- Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-340.
- Feuillet, J. (2005). *Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme*. Nantes : Centre de recherches sur les Identités Nationales et Interculturalité.
- Feuillet, J. (2008). *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*. Nantes : Centre de recherches sur les Identités Nationales et Interculturalité.
- Filhon, A. (2009). *Langues d'ici et d'ailleurs. Transmettre l'arabe et le berbère en France*. Paris : Ined.
- Fishman, J.A. (1971). *Advances in the sociology of language*. La Haye: Mouton
- Fishman, J. A. (1991) *Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, J.A. (2006). Three hundred-plus years of heritage language education in the United States. In G. Valdés, J.A Fishman, R. Chavez & W. Pérez (Eds.), *Developing minority*

- Language Resources : the Case of Spanish in California* (pp. 12-23). Clevedon : Multilingual Matters.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris: Dunod (Les Topos).
- Florin, A. & Guimard, P. (2007). Comportements scolaires en maternelle et parcours scolaires ultérieurs. In A.Florin & P.Vrignaud, *Réussir à l'école : les effets des dimensions conatives en éducation* (pp. 47-65). Rennes : P.U.R.
- Florin, A. & Véronique, D. (2003). Apprentissage de la communication en milieu scolaire. In Kail, M. & Fayol, M. (Eds.), *Les sciences cognitives et l'école. La question des apprentissages* (pp. 240- 282). Paris : PUF, Collection Sciences de la pensée.
- Florin, A., Guimard, P. & Nocus, I. (2002). Les évaluations des enseignants et la prédiction des compétences langagières de leurs élèves : études longitudinales à l'école maternelle et à l'école élémentaire. *Le langage et l'homme*, 2, 175-190.
- Forestier, C. (2002), *Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV)*. Ministère de l'Éducation nationale – DESCO A1, circulaire n° 2002-102.
- Gadet, F. & Varro, G. (2006). Le scandale du bilinguisme. Langues en contact et plurilinguismes. *Langage et société*, 116, 9-28.
- Garcia, R. & Diaz, C.F. (1992). The status and use of Spanish and English among Hispanic Youth in Dade County (Miami) Florida : a sociolinguistic study. *Language and Education*, 6 (1), 13-32.
- Gardner, R.C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei & R.Schmidt (Eds.). *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 1-19). Honolulu, HI: The University of Hawaiï.
- Gardner, R.C., Masgoret, A.M., & Tremblay, P.F. (1999). Home background characteristics and second language learning. *Journal of Language and Social Psychology*, 18, 419-437.
- Gathercole, V.C., & Montes, C. (1997). That-trace effects in Spanish and English-speaking monolinguals and bilinguals. In A.T. Perez-Leroux & W.R. Glass (Eds.), *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish. Volume 1 : Developing Grammar* (pp. 85-110). Somerville, MA : Cascadilla Press.
- Gathercole, V.C.M. (1997). The linguistic mass/count distinction as an indicator of referent categorization in monolingual and bilingual children. *Child Development*, 68, 832-842.

- Geiger-Jaillet, A. (2005). *Le bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Genelot, S., Negro, I. & Perslages, D. (2005). Compétences bilingues Français/Créole chez les enfants de 5 ans en contexte martiniquais. *Etudes créoles*, 28 (2), 41-66.
- Genelot, S, Negro, I., & Peslages, D (2007). Bilinguisme familial et acquisitions scolaires : Le cas des départements d'outremer français (DOM). In P. Marquet, N. Hedjerassi, A. Jarlegan, E. Pacurar & E. Remoussenard (Eds.), *Actes du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation* (pp. 1-9). Strasbourg : Université Louis Pasteur.
- Genesee, F. (2001). Bilingual first language acquisition : Exploring the limits of the language faculty. In M. McGroarty (Ed.), *21st Annual Review of Applied Linguistics* (pp. 153-168). Cambridge: Cambridge University Press.
- Genesee, F. (2003). Rethinking bilingual acquisition. In J.M. DeWaele (Ed.), *Bilingualism: Challenges and directions for future research* (pp. 158-189). Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- Genesee, F. & Nicoladis, E. (2007). Bilingual first language acquisition. In E. Hoff, & M. Shatz (Eds.), *Blackwell Handbook of Language Development* (pp. 324-342). Oxford : Blackwell Publishing.
- Genesee, F., Nicoladis, E., & Paradis, J. (1995). Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language*, 22, 611-631.
- Geva, E., & Siegel, L.S. (2000). Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic Reading skills in two languages. *Reading and writing : An Interdisciplinary Journal*, 12, 1-30.
- Goetz, P.J. (2003). The effects of bilingualism on theory of mind development. *Bilingualism : Language and Cognition*, 6, 1-15.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gombert, J. E. (1992). Activité de lecture et activités associées. In M. Fayol, J-E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles & D. Zagar (Eds.), *Psychologie cognitive de la lecture* (pp. 107-140). Paris: Presses Universitaires de France.
- Gombert, J.E. (1993). Psycholinguistic "meta" is different from linguistic "meta". *Scientia Paedagogia Experimentalis*, 30, 5-18.
- Gombert, J.-E. & Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. In M. Kail et M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage* (pp. 117-150). Paris : PUF.

- Goswami, U. (1999). The Relationship between phonological awareness and orthographic representation in different orthographies. In M. Harris & G. Gattano (Eds.), *Learning to Read and Write : A Cross-linguistic Perspective* (pp. 134-156). Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Greene, J. P. (1998). *A meta-analysis of the effectiveness of bilingual education*. Claremont, CA: Thomas Rivera Policy Institute.
- Gregory, E. & Williams, A. (2000). *City literacies: learning to read accross generations and cultures*. Londres: Routledge.
- Grosjean, F. (1997). Processing mixed languages : Issues, findings and models. In de A.M.B. de Groot & J.F. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives* (pp. 225-254). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Grosjean, F., (2004). Le bilinguisme et le biculturalisme: quelques notions de base. In C. Billard, M. Touzin et P. Gillet (Eds.). *Troubles spécifiques des apprentissages: l'état des connaissances* (pp. 77-84). Paris : Signes Editions.
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and achievement: Developmental perspective on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology, 95*, 124-136.
- Guérin, F. & Famose, J.P (2005). Le concept de soi physique. *Bulletin de psychologie, 475*, 73-80.
- Guimard, P. (2010). *L'évaluation des compétences scolaires*. Rennes : PUR.
- Guimard, P., Cosnefroy, O., & Florin, A. (2007). Évaluation des comportements et des compétences scolaires par les enseignants et prédiction des performances et des parcours scolaires à l'école élémentaire et au collège. *Orientation Scolaire et Professionnelle, 36* (2), 179-202.
- Guimard, P. & Florin, A. (2001). Comportements scolaires en moyenne section de maternelle et prédiction de la réussite scolaire. *Psychologie et Psychométrie, 22* (1), 75-100.
- Guimard, P. & Florin, A. (2007). Les évaluations des enseignants en grande section de maternelle sont-elles prédictives des difficultés de lecture au cours préparatoire ? *A.N.A.E. 91*, 5-17.
- Guimard, P. & Florin, A. (2008). Evaluer les compétences et les trajectoires scolaires : nouvelles perspectives d'évaluation. In J.M. Hoc & Y. Corson (Eds.), *Actes du Congrès 2007 de la Société Française de Psychologie* (pp. 141-149). [<http://www.sfpsy.org>].

- Gumperz, J.J. (1966). Linguistics and social interactions in two communities. *American Anthropologists*, 6, 137-153.
- Hakuta, K. (1987). Degree of bilingualism and cognitive ability in mainland Puerto Rican children. *Child development*, 58, 1372-1388.
- Hakuta, K. & D'Andrea, D. (1992). Some properties of bilingual maintenance and loss in Mexican background high school students. *Applied Linguistics* 13, 72–99.
- Hakuta, K. & Diaz, R.M. (1985). The Relationship Between Degree of Bilingualism and Cognitive Ability: A Critical Discussion and Some New Longitudinal Data. In K.E. Nelson (Ed.), *Children's Language* (pp. 320-344). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Hamers, J.F. (1991). L'ontogénèse de la bilinguïté. In A.G. Reynolds (Ed.), *Bilingualism, multiculturalism and second language learning* (pp. 127-144). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishes.
- Hamers, J.F. (1992). Langue comme enjeu identitaire : l'interaction entre les réseaux sociaux, la valorisation du langage et les croyances dans le développement biculturel. In J. Blomart, B. Krewer (Eds.), *Perspectives de l'interculturel* (pp. 285-299). Paris : L'Harmattan.
- Hamers, J.F. (2004). A Sociocognitive Model of Bilingual development. *Journal of Language and Social Psychology*, 23, 70-98.
- Hamers, J.F. (2005). Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures. In L.F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (Eds.), *Du plurilinguïsm à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (pp. 271-289). Berne : Peter Lang.
- Hamers, J.F. (2007). Le développement de l'immersion et ses conséquences cognitives pour l'enfant. In L. Puren & S. Babault (Eds.), *L'éducation au-delà des frontières*. Paris : L'Harmattan.
- Hamers, J. F. & Blanc M. (1983). *Bilinguïté et bilinguïsm*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Hamers, J.F. & Blanc, M. (2000). *Bilinguïty and bilingualism*. Cambridge : Cambridge University Press. 2nd Edition.
- Hélot, C. (2004). Bilinguïsm des migrants, bilinguïsm des élites, analyse d'un écart en milieu scolaire. In A. Akkari (Ed), *Actes de la recherche 3 de la HEP-Bejune* (pp. 8-27). Neuchâtel : HEP Bejune.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguïsm en famille au plurilinguïsm à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Héran, F., Filhon, A. & Deprez, C. (2002). La dynamique des langues en France au fil du XX^e siècle. *Population et sociétés*, 376, 1-4.
- Huang, G.G. (1995). Self-reported biliteracy and self-esteem: A study of Mexican-American

- 8th graders. *Applied Psycholinguistics*, 16, 271-291.
- Ibrahim, R. (2006). Morpho-phonemic similarity within and between languages: A factor to be considered in processing Arabic and Hebrew, *Reading and Writing*, 19, 563-586.
- INSEE (1994). *Nomenclature et codes : nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles*. Paris : INSEE.
- INSEE (2005). *Les immigrés en France -Édition 2005*. Paris : INSEE Références.
- INSEE (2011). *Tableaux de l'économie française. Version 2011* (pp. 40-41). Paris : INSEE.
- Khomsi, A. (1995). Les troubles cognitifs de la scolarité. In D. Gaonac'h & C. Golder (Eds). *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris: Hachette Education.
- Khomsi, A. (1999). *Lecture de Mots et Compréhension- Révisée (LMC-R). Épreuve d'évaluation de la compétence en lecture. Lecture de Mots en Minute*. Paris : Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Khomsi, A. (2001). *Batterie d'Evaluation du Langage Oral (ELO)*. Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée (ECPA).
- Köppe, R. & Meisel, J.M. (1995). Code-switching in bilingual first language acquisition. In L. Milroy & P. Muysken (Eds.), *One speaker-two Languages : Cross disciplinary perspectives on Code-Switching* (pp. 276-301). Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Kouloughli, D.E. (1994). *Grammaire de l'arabe d'aujourd'hui*. Paris : Langues pour tous.
- Kovelman, I., Baker, S.A., & Petitto, L.A. (2008). Age of first bilingual language exposure as a new window into bilingual reading development. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11, 203-223.
- Kroll, J. F., Bobb, S., & Wodniecka, Z. (2006). Language selectivity is the exception, not the rule: Arguments against a fixed locus of language selection in bilingual speech. *Bilingualism: Language and Cognition*, 9, 119-135.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille*. Paris : Gallimard.
- Lambert, W.E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. In F.E. Aboud & R.D. Meade (Eds.), *Cultural factors in learning and education* (pp. 91-122). Bellingham, WA: Fifth Western Washington Symposium on Learning.
- Lambert, W.E., Peal, E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76, 1-23.
- Landry, R. (1982). Le bilinguisme additif chez les francophones minoritaires du Canada. *Revue des sciences de l'éducation*, 2, 223-244.

- Landry, R., & Allard, R. (1990). Contact des langues et développement bilingue: Un modèle macroscopique. *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 46, 527-553.
- Lanvers, U. (2001). Language alternation in infant bilingualism: A developmental approach to codeswitching. *International Journal of Bilingualism*, 5, 437-464.
- Lanza, E. (2004). *Language Mixing in Infant Bilingualism : A Sociolinguistic Perspective*. Oxford : Clarendon Press.
- Lasagabaster, D. (2004). Les attitudes linguistiques : un état des lieux. *Etudes de linguistique appliquée*, 144, 393-406.
- Laurent, A. & Martinot, C. (2010). Bilingualism and phonological awareness: the case of bilingual (French–Occitan) children. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, 23, 435-452.
- Lecocq, C., Mousty., P., Kolinsky, R., Goetry, V., Morais, J., & Alegria, J. (2007). Évaluation des programmes d'immersion en communauté française : étude longitudinale du développement des habiletés écrites en L1 et L2. In L. Puren & S. Babault (Eds.), *L'éducation au-delà des frontières*. Paris : L'Harmattan.
- Lecocq, P. (1991). *Apprentissage de la lecture et dyslexie*. Liège: Mardaga.
- Leconte, F. (1997). *La famille et les langues*. Paris : L'Harmattan
- Lee, J. S. & Suarez, D. (2009). A synthesis of the roles of heritage language in the lives of children of immigrants: What educators need to know. In T. G. Wiley, J. S. Lee & R. W. Rumberger (Eds.), *The education of language minority immigrants in the United States* (pp. 136-171). Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Leopold, W. (1949). *Speech development of a bilingual child*. Illinois: A linguist's record.
- Lesaux, N. K. & Geva, E. (2006). Synthesis: Development of literacy in language minority students. In D. August & T. Shanahan (Eds.), *Developing literacy in second language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lesaux, N. K., & Siegel, L. S. (2003). The development of reading in children who speak English as a second language. *Developmental Psychology*, 39 (6), 1005-1019.
- Lobrot, M. (1980). *Lire avec épreuves pour évaluer la capacité de lecture (D-OR-LEC)*. Paris : Editions ESF.
- Lorcerie, F. (1999). La scolarisation des enfants de migrants : fausses questions et vrais problèmes. In P. Dewitte (Ed.), *Immigration et intégration. L'état des savoirs* (pp.212-221). Paris : La découverte.

- Lucchini, S. (1997). Effet des langues hybrides parentales sur la phonologie et la métaphonologie d'enfants d'origine italienne. *Revue de psychologie de l'éducation*, 3, 9-32.
- Lucchini, S. (2000). Le semilinguisme : discussion d'un concept et perspectives. In A. Sterck-Spinette, M.F. Renard, B. Barbalato, S. Vanvolsem & S. Lucchini (Eds.), *Passions italiennes. Pour André Sempoux* (pp. 79-104). Bruxelles : Émile Van Balberghe.
- Lucchini, S. (2002). *L'apprentissage de la lecture en langue seconde. La formation d'une langue de référence chez les enfants d'origine immigrée*. Fernelmont : Éditions modulaires européennes.
- Lucchini, S. (2006). Langues et immigration dans l'enseignement en Communauté française de Belgique. In Conseil supérieur de la langue française et Service de la langue française de la Communauté française de Belgique (Ed.), *Langue française et diversité linguistique* (pp. 117-131). Bruxelles : De Boeck.
- Lucchini, S. (2007). L'enseignement des langues d'origine, à quelles conditions ? *Français Aujourd'hui*, 158, 9-21.
- Lüdi, G. (2005). L'enfant bilingue : chance ou surcharge? In J. Feuillet (Ed.), *Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme* (pp. 11-32). Nantes : CRINI (Centre de recherches sur les Identités Nationales et Interculturalité).
- Lüdi, G., Py, B. (2003). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang. 3^{ème} édition.
- Mackey, W. F. (1997). Bilinguisme. In M.L. Moreau (Ed.), *Sociolinguistique: les concepts de base* (pp. 61-64). Belgique: Mardaga.
- Maltais, C. (2007). Relation entre la littératie familiale en milieu francophone et l'incidence d'un programme de maternelle quatre ans à temps plein sur le développement du langage et de la lecture des enfants. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 2, 6-18.
- Marti, F. (2006). *Un monde de paroles, paroles du monde. Étude sur les langues du monde*. Paris : L'Harmattan.
- Martin, G.V. (2007). Le français langue seconde : trois dimensions conflictuelles à dépasser. *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 145, 81-91.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 3, 483-502.
- Masgoret, A.M., & Gardner, R.C. (2003). Attitudes, motivation and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53, 123-163.

- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. & Baumert, J. (2005) Academic self-concept, interest, grades and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76, 297-416.
- Martin-Rhee, M.M. & Bialystok, E. (2008). The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilingual children. *Bilingualism : Language and Cognition*, 11, 1-11.
- Maume, J.L. (1973). L'apprentissage du français chez les Arabophones maghrébins (diglossie et plurilinguisme en Tunisie). *Langue française*, 19, 90-107.
- McLaughlin, B. (1984). *Second-language Acquisition in childhood: Preschool children. Vol.1*. Hillsdale: Erlbaum.
- McLeay, H. (2003). The relationship between bilingualism and the performance of spatial tasks. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6, 423-438.
- Merisuo-Storm, T. (2007). Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 226-235.
- Meisel, J.M. (2001). The simultaneous acquisition of two first languages : Early differentiation and subsequent development of grammars. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Trends in bilingual acquisition* (pp. 11-42). Amsterdam : John Benjamins.
- Meisel, J.M. (2006). The bilingual child. In T.K. Bhatia, & W.C. Ritchie (Eds), *The Handbook of Bilingualism* (pp. 91-113). Oxford : Blackwell Publishing.
- MEN-DEPP (2010). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris : DEPP
- Meulemans, T. (2006). Les fonctions exécutives : approche théorique. In P. Pradat-Diehl, P. Asouvi & V. Brun, *Fonctions exécutives et rééducation* (pp. 1-10). Paris : Masson
- Milner, B. (1971). Interhemispheric differences in the localization of psychological processes in man. *British Medical Bulletin*, 27, 272-277.
- Miyake, A., Friedman, N.P., Emerson, M. J., Witzki, A.H. & Howerter, A. (2000). The unity and diversity of cognitive functions and their contributions to complex « frontal lobe » tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Éditions Didier.
- Mousty, P. & Leybaert, J. (2005). Les habiletés métaphonologiques : aspects théoriques et évaluation. In B. Piérart (Ed.), *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer ?* (pp. 133-143). Bruxelles : De Boeck Université.

- Muller, D., & Leonetti, R. (1973). *Primary Self-concept Inventory*. Austin : Learning Concepts.
- Mullis, I.V.S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 international report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in primary schools in 40 countries*. Chestnut Hill, MA., TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Muter, V. & Diethelm, K. (2001). The contribution of phonological skills and letter knowledge to early Reading development in a multilingual population. *Language Learning*, 51, 187-219.
- Nicoladis, E. (1998). First clues to the existence of two input languages : Pragmatic and lexical différenciation in a bilingual child. *Bilingualism : Language and Cognition*, 1, 105-116.
- Nicoladis, E. (2008). Bilingualism and language cognitive development. In J. Attariba, & R.R. Heredia (Eds), *An Introduction to Bilingualism: Principles and processus* (pp. 167-179). New York : Lawrence Erlbaum Associates.
- Nocus, I., Bacro, F., Guimard, P., & Verrier, N. (2011). Structural Validation of a Language Self-Concept Scale for Children in the Diglossic Context of French Overseas Communities. Communication affichée présentée au colloque "*Sixth Self Biennial International Conference - The Centrality of SELF Theory and Research for Enabling Human Potential*" - Quebec City, Canada, June 19-22, 2011 - Laval University.
- Nocus, I., Bacro, F., Verrier, N., & Guimard, P. (en cours). Echelle de concept de soi en langues premières et secondes. Labécd, Université de Nantes.
- Nocus, I., Florin, A., Guimard, P., & Vernaudon, J. (2007). Effets d'un enseignement en langue kanak sur les compétences oral / écrit en français au cycle 2 en Nouvelle-Calédonie. *Bulletin de psychologie*, 60 (491), 471-488.
- Nocus, I., Guimard, P. & Florin, A. (2009). L'évaluation des dispositifs bilingues d'enseignement en Océanie francophone. In J. Vernaudon, & V. Fillol. *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*. Paris : L'Harmattan.
- Nocus, I., Guimard, P., Vernaudon, V., Paia, M., Cosnefroy, O., Florin, A. (sous presse). Effectiveness of a heritage educational program for the acquisition of oral and written French and Tahitian in French Polynesia. *Teaching and Teacher Education*.

- Nocus, I., Vernaoudon, J., Guimard, P., Paia, M., Florin, A. (sous presse). Effets de dispositifs pédagogiques bilingues sur le développement langagier et la réussite scolaire à l'école primaire en collectivités françaises d'outremer. *ANAE*.
- Norman, D.A., & Shallice, T. (1986). Attention to action : Willed and automatic control of behavior. In R.J. Davidson, G.E. Schwartz, & D. Shapiro (Eds.), *Consciousness and self-regulation* (pp. 1-18). New York : Plenum.
- Oades-Sese, G.V., Esquivel, G.B., Kaliski, PK, & Maniatis, L. (2010). A Longitudinal Study of the Social and Academic Competence of Economically Disadvantaged Bilingual Preschool Children. *Developmental Psychology*, 1-19. Advance online publication. doi: 10.1037/a0021380
- OCDE (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie*. Paris : OCDE.
- OCDE (2006). *Points forts des élèves issus de l'immigration : Une analyse comparative des performances et de l'engagement des élèves dans PISA 2003*. Paris : OCDE
- OCDE (2007). *PISA 2006 : Les compétences en sciences un atout pour réussir*. Paris : OCDE.
- Oller, D. K., Eilers, R.E., Urbano, R., & Cobo-Lewis, A.B. (1997). Development of precursors to speech in infants exposed to two languages. *Journal of Child Language*, 24, 407-425.
- Olmedo, I. M. (2003). Language mediation among emergent bilingual children. *Linguistics and Education* 14 (2), 143-162.
- Paradis, M. (1989). Bilingual and polyglot aphasia. In F. Boller & J. Grafman (Eds.), *Handbook of neuropsychology* (pp. 117-140). Amsterdam : Elsevier.
- Patterson, J. L., & Pearson, B.Z. (2004). Bilingual lexical development : Influences, contexts, and processes. In B.A. Goldstein (Ed.), *Bilingual language development and disorders in Spanish-English speakers* (pp. 77-104). Baltimore, MD : Paul H. Brookes.
- Pavlenko, A. (2004). Stop doing that, ia komu skazala!: Emotions and language choice in bilingual families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25 (1), 179-203.
- Pavlenko, (2005). *Emotions and Multilingualism*. New York : Cambridge University Press.
- Payet J.-P., Van Zanten A. (1996). L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques. Une revue de la littérature française, américaine et britannique. *Revue Française de Pédagogie*, 117, 87-149.
- Pearson, B. Z. (2002). Bilingual infants. In M. Suárez-Orozco & M. Pàez (Eds.), *Latino remaking America* (pp. 306-320). Los Angeles: Harvard University.

- Pearson, B.Z., Fernandez, S.C., Lewedag, V., & Oller, D.K. (1997). The relation of input factors to lexical Learning by bilingual infants (ages 10 to 30 months). *Applied Psycholinguistics*, 18, 41-58.
- Perner, J., Stummer, S., & Lang, B. (1998). Executive functions and theory of mind : Cognitive complexity or functional dependence? In P.D. Zelazo, J.W. Astington, & D.R. Olson (Eds.), *Developing theories of intention : social understanding and self control* (pp. 133-152). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix : Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Berlin : Peter Lang.
- Perregaux, C. (1995). Reconnaître les atouts linguistiques des enfants bilingues pré-lecteurs. *TRANEL (Travaux Neuchâtelois de Linguistique)*, 19, 125-139.
- Perregaux, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères*, 29, 147-166.
- Perregaux, C., De Goemens, C., Jeannot, D., De Pietro, J-F. (2003). *Éducation et ouverture aux langues à l'école* (vol. 1 et 2). Neuchâtel : CIIP.
- Petit, J. (1998). *Francophonie et don des langues*. Reims : Presses Universitaires de Reims.
- Petit, J. (2001). *L'immersion, une révolution*. Colmar, France : Jérôme Do Bentzinger Editeur.
- Pettito, L., Katerelos, M., Levy, B., 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, 453-496.
- Petrides, M., & Milner, B. (1982). Deficits on subject-ordered tasks after frontal- and temporal-lobe lesions in man. *Neuropsychologia*, 20, 249-262.
- Planche, P. (2002). L'apprentissage d'une seconde langue dès l'école maternelle : quelle influence sur le raisonnement de l'enfant? *Bulletin de Psychologie*, 55, 535-542.
- Piller, I. (2001). Private language planning : The best of both worlds ? *Etudios de Sociolinguistica*, 2 (1), 61-80.
- Piller, I (2002). *Bilingual Couples Talk : The Discursive Construction of Hybridity*. Amsterdam : John Benjamins.
- Porcher, L. & Groux, D. (2003). *L'apprentissage précoce des langues*. Paris : PUF.
- Portocarrero, J.S., Burright. R.G. & Donovanick, P.G (2007). Vocabulary and verbal fluency of bilingual and monolingual college students. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 22, 415-422.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?

- Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-26.
- Prior, A & Macwhinney, B. (2010). A bilingual advantage in task switching. *Bilingualism : Language and Cognition*, 13, (2), 253-262.
- Proctor, P., August, A., Carlo, M., & Barr, C. (2010). Language Maintenance versus Language of Instruction: Spanish Reading Development among Latino and Latina Bilingual Learners. *Journal of Social Issues*, 66, 79-94.
- Quay, S. (1995). The bilingual lexicon : Implications for studies of language choice. *Journal of Child Language*, 22, 369-387.
- Raven, J.C. (1998). *Progressive Matrices Couleur*. Issy-les-Moulineaux : Editions scientifiques et Psychotechniques.
- Rémond, M. (2006). Éclairages des évaluations internationales PIRLS et PISA sur les élèves français. *Revue française de pédagogie*, 157, 71-84.
- Ricciardelli, L.A. (1992). Creativity and bilingualism. *Journal of creative behaviour*, 26, 4, 242-224.
- Rodriguez-Fornells, A., De Diego Balaguer., Münte, T.F. (2006). Executive control in bilingual language processing. *Language Learning*, 56, 133-190.
- Rolstad, K., Mahoney, K., & Glass, G. (2005). The big picture: A meta-analysis of program effectiveness research on English language learners. *Educational Policy*, 19, 572-594.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell
- Romaine, S. (1999). Bilingual language development. In M. Barrett (Ed.), *The development of language* (pp. 251–275). Cambridge : Psychology Press Ltd.
- Rondal, J-A. (2001). *Apprendre les langues : où, quand, comment ?* Sprimont : Mardaga.
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris : champion.
- Saiegh-Haddad, E. (2003). Linguistic distance and initial reading acquisition: The case of arabic diglossia. *Applied Psycholinguistics*, 24(3), 431-451.
- Saiegh-Haddad, E. (2004). The impact of phonemic and lexical distance on the phonological analysis of words and pseudowords in a diglossic context. *Applied Psycholinguistics*, 25, 495-512.
- Saiegh-Haddad, E. (2005). Correlates of reading fluency in Arabic: Diglossic and orthographic factors. *Reading and Writing*, 18(6), 559-582.
- Sandoval, T.C., Gollan, T., Ferreira, V.S. & Salmon, D.P. (2010). What causes the bilingual disadvantage in verbal fluency? The dual-task analogy *Bilingualism: Language and Cognition*, 13 (2), 231-252.

- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development, 73*, 445-460.
- Simon, D-L & Maire-Sandoz, M-O (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : Les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social ». *Etudes de linguistique appliquée, 151*, 265-276.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981): *Bilingualism or not: the education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Slavin, R., and Cheung, A. (2005). A synthesis of research on language of reading instruction for English language learners. *Review of Educational Research, 75*, 247-284.
- Slobin, D.I. (1978). A case study of early language awareness. In A. Sinclair, R.J. Jarvella & W.J.M. (Eds), *The child's conception of language*. Berlin: Springer-Verlag.
- Spelke, E.S., & Tsivkin., S. (2001). Language and number : A bilingual training study. *Cognition, 78*, 45-88.
- Sprenger-Charolles, L., & Casalis, S. (1996). *Lire, lecture et écriture: Acquisition et troubles du développement*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Stratilaki, S., & Bono, M. (2006). Parcours d'apprentissage des apprenants des apprenants des troisièmes langues : dynamiques des répertoires plurilingues en construction. *Les Cahiers de l'Acedle, 2*, 7-35.
- Tabouret-Keller, A. (2000). Le caractère inégalitaire des bilinguismes et des plurilinguismes. *Education et sociétés plurilingues, 8*, 1-6.
- Trautwein, U., Ludtke, O., Koller, O., & Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of Personality and Psychology, 90*, 334-349.
- Tribalat, M. (1996). *De l'immigration à l'assimilation. Enquête sur les populations d'origine étrangère en France*. Paris : La Découverte/Ined.
- Truchot, C. (1994). *Le plurilinguisme européen, Théories et pratiques en politique linguistique*. Paris : Honoré Champion Editeur.
- Tuominen, A. (1999). Who decides the home language? A look of multilingual families. *International Journal of the Sociology of Language, 140*, 59-76.
- Vallet, L.A., & Caille J.P. (1996). Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble. *Les Dossiers d'Education et Formations, 67*.

- Van Nieuwenhoven, C., Noël, M-P., Grégoire, J. (2001). *TEDI-MATH : Test diagnostique des compétences de base en mathématiques*. Paris : Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Varro, G. (2003). *Sociologie de la mixité. De la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*. Paris : Belin.
- Verhoeven, L. (2000). Components in early second language reading and spelling. *Scientific Studies of reading*, 4, 313-330.
- Verhoeven, L. (2007). Early bilingualism, language transfer, and phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 28, 425-439.
- Vorstman, E., De Swart, H., Ceginskas, V., & Van Den Bergh, H. (2009). Language learning experience in school context and metacognitive awareness of multilingual children. *International Journal of Multilingualism*, 6, 258-280.
- Wang, M., Perfetti, C.A., & Liu, Y. (2005). Chinese-English biliteracy acquisition: Cross language and writing system transfer. *Cognition*, 97, 67-88.
- Willig, A. C. (1985). A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education. *Review of Educational Research*, 55, 269-318.
- Wright, S.C. & Taylor, D. (1995). Identity and the Language of the Classroom: Investigating the Impact of Heritage versus Second Language Instruction on Personal and Collective Self-Esteem. *Journal of Educational Psychology*, 87, 241-252.
- Yeung, A. S., Marsh, H. W., & Suliman, R. (2000). Can two tongues live in harmony: Analysis of the National Education Longitudinal Study of 1988 (NELS88) longitudinal data on the maintenance of home language. *American Educational Research Journal*, 37, 1001-1026.
- Zirotti, J.-P. (2006). Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école, *Langage & société*, 116, 73-91.

INDEX DES FIGURES

<i>Figure 1</i> : Les dimensions socioculturelles et cognitives du continuum additif et soustractif (Hamers & Blanc, 1989)	45
<i>Figure 2</i> : Modèle socio-cognitif de Hamers et Blanc (2000)	47
<i>Figure 3</i> : Scores moyens en suppression phonologique pour la classe de CP et CE1 en fonction des groupes.....	101
<i>Figure 4</i> : Scores moyens en catégorisation phonologique pour la classe de CP et CE1 en fonction des groupes.....	102
<i>Figure 5</i> : Scores moyens au LUM pour les classes de CE1 et de CP en fonction des groupes	103
<i>Figure 6</i> : Scores moyens en compréhension en lecture Lobrot pour la classe de CE1 en fonction des groupes.....	104
<i>Figure 7</i> : Scores moyens en résolution de problèmes arithmétiques pour la classe de CP et CE1 en fonction des groupes.....	105
<i>Figure 8</i> : Scores moyens au questionnaire enseignant /60 pour la classe de CP et de CE1 en fonction des groupes.....	106
<i>Figure 9</i> : Performances moyennes en production à l'oral en français et en arabe en fonction des langues utilisées par les deux parents.	149
<i>Figure 10</i> : Performances langagières moyennes en français et en arabe en fonction des langues utilisées par la mère.....	151
<i>Figure 11</i> : Performances moyennes en production à l'oral en français et en arabe en fonction des langues utilisées par le père	152
<i>Figure 12</i> : Modèle de Shavelson, Hubner et Stanton (1976).....	176
<i>Figure 13</i> : Scores moyens aux différentes dimensions du concept de soi en arabe en fonction des langues utilisées par les parents	195
<i>Figure 14</i> : Schéma synthétique des résultats aux trois études	215

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1 : <i>Caractéristiques générales des participants</i>	87
Tableau 2 : <i>Pays d'origines des parents des enfants bilingues franco-arabes</i>	87
Tableau 3 : <i>Statistiques descriptives aux différentes épreuves pour chaque classe</i>	98
Tableau 4 : <i>Coefficients de corrélation de Bravais Pearson entre les différentes épreuves pour la classe de CP</i>	99
Tableau 5 : <i>Coefficients de corrélation de Bravais Pearson entre les différentes épreuves pour la classe de CE1</i>	100
Tableau 6 : <i>Performances moyennes (et écarts-types) aux différents indicateurs de réussite scolaire pour le groupe bilingue et le groupe monolingue pour chaque niveau scolaire</i>	107
Tableau 7 : <i>Performances moyennes /32 en lexique production en français pour les 2 groupes bilingues et le groupe des monolingues</i>	109
Tableau 8 : <i>Performances moyennes /32 en lexique production en arabe pour chaque groupe bilingue</i>	109
Tableau 9 : <i>Les facteurs de maintien des langues (d'après Baker, 2006, p. 76-77)</i>	123
Tableau 10 : <i>Répartition (en pourcentages) des catégories socio-professionnelles des parents</i>	132
Tableau 11 : <i>Répartition (en pourcentages) des diplômes obtenus par les pères et les mères</i>	132
Tableau 12 : <i>Répartition (en pourcentages) des parents en fonction de leur pays d'origine</i>	133
Tableau 13 : <i>Répartition de la langue d'origine (en pourcentages) pour chaque parent</i>	133
Tableau 14 : <i>niveau de maîtrise (en pourcentages) des parents en français et en arabe à l'oral et à l'écrit</i>	134
Tableau 15 : <i>Caractéristiques générales des enfants (sexe, âge et écart-type) en classe de CP et de CE1</i>	135
Tableau 16 : <i>Langues utilisées par les familles (en pourcentages)</i>	142
Tableau 17 : <i>Langues utilisées par les familles selon les catégories de mélange des langues (en %)</i>	143
Tableau 18 : <i>Langues utilisées par les familles selon la situation en (pourcentages)</i>	144

Tableau 19 : Réponses (en pourcentages) des parents au degré de stimulation en arabe et en français par les supports de la télévision, la musique, le chant de berceuse, la lecture d'histoires et le nombre de livres.	145
Tableau 20 : Degré d'importance des langues et de la transmission (en pourcentages) de la langue arabe pour les parents.....	146
Tableau 21 : Statistiques descriptives aux épreuves du langage en arabe et en français pour chaque classe.....	148
Tableau 22 : Coefficients de corrélations entre les scores de stimulation en arabe et en français, les scores aux épreuves du lexique en production et le niveau déclaré en arabe... 155	
Tableau 23 : Coefficients de corrélations entre les scores de stimulation en arabe (télévision, musique, berceuse, lecture d'histoires et le nombre de livres), le score aux épreuves du lexique en production en arabe et le score déclaré en arabe.	155
Tableau 24 : Contribution des différentes variables dans le modèle de régression sur les performances en lexique en production en arabe	157
Tableau 25 : Contribution des différentes variables dans le modèle de régression sur les scores du niveau en arabe déclaré par les parents	157
Tableau 26 : Compétences aux différentes épreuves en fonction des pratiques langagières familiales pour la classe de CE1.....	159
Tableau 27 : Compétences aux différentes épreuves en fonction des pratiques langagières familiales pour la classe de CP.....	160
Tableau 28 : Coefficients de corrélations entre les scores aux différentes épreuves et les pratiques familiales en lien avec la littéracie en classe de CE1.....	161
Tableau 29 : Coefficients de corrélations entre les scores aux différentes épreuves et les pratiques familiales en lien avec la littéracie en classe de CP.....	162
Tableau 30 : Répartition en (%) de la fréquence du nombre de livres, lecture d'histoires dans les deux langues et l'aide aux devoirs en fonction du groupe qui apprend l'arabe à l'école (ELCO) et celui qui ne l'apprend pas (Sans ELCO).....	163
Tableau 31 : Caractéristiques générales des enfants (sexe, âge et écart-type) en classe de CP et de CE1	183
Tableau 32 : Description des caractéristiques principales (moyennes, écart-type, minimum et maximum) des scores totaux /120 aux échelles du concept de soi en arabe et en français... 187	
Tableau 33 : Description des items des facteurs retenus pour l'échelle du concept de soi en arabe (saturation, moyenne et écart-type pour n=109 enfants bilingues français-arabe)....	189
Tableau 34 : Coefficients de cohérence interne (Alpha de Cronbach)	190

Tableau 35 : Statistiques descriptives des 3 facteurs extraits de l'échelle du concept de soi en arabe (moyennes, écart-type, minimum, maximum, asymétrie et Kurtosis)	191
Tableau 36 : Coefficients de corrélation de Bravais et Pearson entre les sous-échelles de l'échelle du concept de soi en arabe	191
Tableau 37. : Description des items des facteurs retenus pour l'échelle du concept de soi en français (saturation, moyenne et écart-type pour n=109 enfants bilingues français-arabe)	192
Tableau 38 : Dimensions du concept de soi en arabe (scores moyens, écart-type, minimum, maximum) en fonction des cours ELCO pour la classe de CP	193
Tableau 39 : Dimensions du concept de soi en arabe (scores moyens, écart-type, minimum, maximum) en fonction des cours ELCO pour la classe de CE1	193
Tableau 40 : Coefficients de corrélation entre le score total de stimulation par différents supports en arabe et les trois dimensions du concept de soi	197
Tableau 41 : Coefficients de corrélations entre les scores de stimulation par différents supports en arabe (télévision, musique, chant de berceuse, lecture d'histoire et nombre de livres) et les trois dimensions du concept de soi	198
Tableau 42 : Coefficients de corrélations entre les scores en production langagière en arabe et les trois dimensions du concept de soi	199
Tableau 43 : Coefficients de corrélation de entre les scores déclarés de personnes arabophones entourant l'enfant (amis, voisins), la fréquence de retour au pays d'origine et les trois dimensions du concept de soi	199

ANNEXES

ANNEXES

Annexe 1 : L'alphabet arabe.....	II
Annexe 2 : Programmes ELCO algérien et marocain	IV
Annexe 3 : Etude PISA : compétences à l'écrit selon la langue parlée à la maison	XIII
Annexe 4 : Présentation des catégories socio-professionnelles des parents.....	XIV
Annexe 5 : Procédure et ordres de passation	XV
Annexe 6 : Présentation du CPM. (Colour Progressive Matrice) de Raven (1998).....	XVIII
Annexe 7 : Epreuves de catégorisation et de suppression phonologique	XX
Annexe 8 : Épreuve du lexique en production arabe.....	XXII
Annexe 9 : Questionnaire aux enseignants.....	XXVIII
Annexe 10 : Questionnaire sur les pratiques langagières familiales.....	XXX
Annexe 11 : Questionnaire sur le concept de soi en langue arabe et en français.....	XXXV
Annexe 12 : Demandes d'autorisation et compte-rendu aux écoles	XXXVIII

Annexe 1 : L'alphabet arabe

Nom	Isolée	Finale	Initiale	Médiale	Transcription
همزة hamza	ء	(une seule forme); v. § 10			'
ألف alif	ا	ا	ا	ا	â
باء bâ'	ب	ب	ب	ب	b
تاء tâ'	ت	ت	ت	ت	t
تاء marbûta tâ' marbûta	ة	ة			at
ثاء tâ'	ث	ث	ث	ث	ṭ
جيم jim	ج	ج	ج	ج	j
حاء hæ'	ح	ح	ح	ح	h
خاء hæ'	خ	خ	خ	خ	ħ
دال dâl	د	د	د	د	d
ذال dâl	ذ	ذ	ذ	ذ	ḍ
راء râ'	ر	ر	ر	ر	r
زاي zay, zîn	ز	ز	ز	ز	z
سين sîn	س	س	س	س	s
شين šîn	ش	ش	ش	ش	š
صاد şâd	ص	ص	ص	ص	ʂ
ضاد dâd	ض	ض	ض	ض	ḍ
طاء řâ'	ط	ط	ط	ط	ř
ظاء zâ'	ظ	ظ	ظ	ظ	ẓ
عين 'ayn	ع	ع	ع	ع	'
غين ġayn	غ	غ	غ	غ	ġ
فاء řâ'	ف	ف	ف	ف	f
قاف qâf	ق	ق	ق	ق	q
كاف kâf	ك	ك	ك	ك	k
لام lâm	ل	ل	ل	ل	l
ميم mîm	م	م	م	م	m
نون nûn	ن	ن	ن	ن	n
هاء hæ'	ه	ه	ه	ه	h~
واو wâw	و	و	و	و	w, û
ياء yâ'	ي	ي	ي	ي	y, î
'alif bref	ى	ى			â

Source : Blachère & Gaudetroy-Demombynes (2000, p. 18-19)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
occlusives	b			ṭ ṭ ḍ ḍ		k	q		'
fricatives		f	ṭ ḍ	ṣ ṣ ẓ	ṣ̌	ħ̣ ğ̣		ħ̣ ç̣	h
affriquées				ğ̣					
nasales	m			n					
latérales				l					
vibrantes				r					
glides	w				y				

Tableau des consonnes de l'arabe par type articuloire

Source : Kouloughli (1994, p. 31)

Annexe 2: Programmes ELCO algérien et marocain

Le programme LCO algérien

PRESENTATION

Le programme s'adresse aux élèves scolarisés normalement dans les écoles élémentaires françaises, du CE1 au CM2. Leur 1^{ère} langue est donc le français; ils ignorent la langue arabe littéraire qu'ils ne considèrent pas, toutefois, comme langue étrangère.

Ces enfants vivent à la fois dans un environnement général de langue, de culture et de valeurs françaises, et dans un environnement particulier, où la langue arabe parlée n'est pas absente.

Ce programme a donc été élaboré pour un enseignement qui s'adresse à des élèves qui ne pratiquent pas la langue arabe, mais dont beaucoup d'éléments, constituant leur culture d'origine ne leur sont pas étrangers, grâce au milieu familial. La communication orale est prioritaire, l'expression écrite ne sera abordée qu'en seconde année.

Un document pédagogique relatif à l'application et à la mise en oeuvre, du programme, libellé en termes d'objectifs spécifiques, est annexé.

CONTENUS CULTURELS

pour les niveaux I et II

Il n'y aura pas d'horaire spécial imparti à la présentation des contenus culturels. Ceux-ci seront présents tout au long du cursus d'enseignement, ils seront inclus dans les différents champs disciplinaires et serviront de supports aux activités pédagogiques.

Comprendre une culture exige la connaissance de ses constituants essentiels dans leur diversité et leur évolution.

On partira de l'expérience familiale et environnementale d'une part, des connaissances acquises à l'école d'autre part pour construire chez l'élève une compétence culturelle et comportementale qui contribuera à son éducation à la citoyenneté.

Plutôt que d'aborder les différents thèmes culturels successivement, on choisira de les traiter tout au long de la scolarité en les enrichissant et les élargissant au fur et à mesure.

Ces acquisitions contribueront à conforter l'élève dans la structuration de ses savoirs. Celle-ci aura d'autant plus de chance de réussir qu'elle sera en cohérence avec le travail mené par l'équipe pédagogique, notamment au sein du projet d'école et autour de la BCD.

Liste indicative des contenus culturels pouvant être abordés :

L'homme et son environnement social :

- La famille
- Fêtes et célébrations
- Vie quotidienne

L'Algérie : une terre, des hommes :

- Connaissance du milieu géographique (situation de l'Algérie dans le monde méditerranéen)

- Diversité des paysages, des modes de vie et de l'habitat

Une civilisation, une nation :

- Repères essentiels

Découverte du patrimoine culturel :

- Contes, musiques, poèmes
- Coutumes...

La consultation des périodiques présents dans les BCD (par exemple TDC) sera très précieuse pour sélectionner des supports appropriés. En outre, les maîtres auront tout intérêt à se constituer une documentation personnelle.

OBJECTIFS GENERAUX

Cet enseignement vise l'acquisition, en situation de communication, des quatre compétences fondamentales :

- compréhension de l'oral;
- expression orale ;
- lecture;
- écriture.

L'acquisition de ces compétences prendra appui sur des situations liées à l'environnement proche des élèves en fonction de leurs préoccupations et de leurs besoins.

Il y a deux niveaux d'enseignement de la langue arabe à l'école élémentaire. Cet enseignement peut être prolongé au collège soit par l'étude de la langue arabe en LV 1, soit par des cours optionnels ELCO niveau 3.

HORAIRE D'ENSEIGNEMENT

L'horaire de l'enseignement de la langue arabe est de 3 heures hebdomadaires réparties en séances de 90 minutes. La pratique orale de la langue doit occuper la moitié du temps imparti.

- oral : $45 * 2 = 90$ mn
- lecture et écriture: $30 * 2 = 60$ mn
- éducation artistique (chants, poèmes, musique, danse, théâtre...) : $15 * 2 = 30$ mn.

OBJECTIFS SPECIFIQUES 1^{er} NIVEAU

Les objectifs de fin de niveau 1 sont les suivants :

- participer à un dialogue simple (écouter, oser s'exprimer, rester dans le sujet).
- lire en articulant correctement et en comprenant le sens de ce qui est lu mots et phrases simples.
- copier et écrire des mots, des phrases simples.

Compréhension de l'oral :

1^{ère} année : Exercer les élèves à l'écoute en vue de se familiariser avec la langue, afin de :

- comprendre un dialogue simple.
- comprendre des consignes simples.
- repérer et distinguer les sons.

2^{ème} année : Entraîner les élèves à une écoute plus active et plus structurée afin de :

- comprendre un dialogue, des consignes, un court récit.
- reconnaître et discerner les sons.

Expression orale :

1^{ère} année :

- reproduire oralement: un mot, un groupe de mots, une phrase.
- répondre aux sollicitations orales.
- utiliser de manière pertinente les acquisitions linguistiques dans différentes situations de la vie courante.

2^{ème} année :

- participer aux conversations de la vie courante, en utilisant les structures et le lexique acquis.

Lecture :

1^{ère} année :

- Familiariser les élèves au repérage et à l'identification d'unités lexicales et syntaxiques significatives puisées dans le capital commun de la classe;
- ces activités prennent appui sur des documents authentiques : affiches, publicité, extraits de revues, de journaux, tous types d'écrits en arabe disponibles à la BCD, écrits des médias.

2^{ème} année :

- Conduire l'élève à saisir les relations entre l'oral et l'écrit en identifiant de manière explicite les correspondances entre son et signe;
- saisir l'organisation générale des phrases et du texte; repérer les indices typographiques et formels;
- pratiquer la lecture à haute voix et la lecture silencieuse.

Ecriture :

1^{ère} année :

- Eduquer le geste de droite à gauche sans lever la main : écriture spatiale, exercices graphiques.
- Copier des unités lexicales et syntaxiques authentiques liées étroitement à l'apprentissage de la lecture.

2^{ème} année :

- Calligraphier les lettres dans leurs différentes formes, correctement et lisiblement.
- Copier et s'exercer à la production écrite guidée et semi-guidée.
- Ecrire sous la dictée et reproduire une phrase en auto-dictée.

Chants, Poèmes et comptines :

Ils font partie intégrante de l'enseignement. Ils seront abordés de manière graduée de la 1^{ère} à la 2^{ème} année en vue de constituer une première anthologie représentative à la fois du patrimoine culturel et d'une culture contemporaine.

Il s'agira de :

- mémoriser, réciter des comptines et des poèmes;

- interpréter individuellement et / ou collectivement des chants en respectant le rythme, l'intonation, l'articulation et les nuances;
- s'ouvrir vers d'autres formes d'expression : théâtre, danse, musique, arts plastiques

Programme ELCO marocain

Avant-propos

Ce document est un outil de travail dont le contenu, sans jamais revêtir un caractère impératif, ni prétendre être exhaustif, doit inspirer l'enseignement/l'apprentissage conduit par les maîtres.

Il décline les Orientations Générales à l'attention de l'enseignant ELCO et des membres de l'équipe pédagogique de l'école où il exerce.

Il définit les objectifs, la démarche pédagogique et les contenus de chacun des 3 niveaux.

Il doit notamment permettre aux enseignants :

- de cerner les grandes lignes du cadre méthodologique de leur travail,
- de connaître la progression des unités pédagogiques de chacun des 3 niveaux,
- de maîtriser l'articulation et l'enchaînement des différentes activités linguistiques, culturelles et interculturelles,
- d'explicitier leur démarche pédagogique au sein des écoles où ils exercent et d'établir ainsi la base d'échanges fructueux tant avec les autres enseignants qu'avec les familles des élèves et le milieu environnant.

I. Cadre général

A travers ses multiples dimensions (linguistique, culturelle et interculturelle), l'enseignement de la langue arabe et de la culture marocaine s'attachera principalement à :

- permettre aux enfants de vivre leur culture, d'apprécier celle du pays hôte, d'avoir confiance en eux-mêmes.
- faciliter la réussite scolaire des enfants dans l'école qui les accueille, et leur permettre une adaptation harmonieuse dans le milieu où ils vivent.

A. Objectifs

1) LINGUISTIQUES :

- Acquérir l'expression orale et apprendre à lire et à écrire, ce qui permettra à l'élève d'entrer facilement en communication avec ses concitoyens au Maroc et ailleurs.
- Acquérir une compétence linguistique par la maîtrise progressive du système de la langue arabe avec toutes ses composantes : phonologie, morphologie, syntaxe et graphisme.
- Acquérir un lexique fonctionnel permettant de comprendre et d'utiliser cette langue.
- Acquérir les moyens qui permettent d'articuler expression orale et expression écrite.

2) CULTURELS :

- Situer, signifier et expliquer les caractéristiques les plus importantes de la société marocaine, du Monde arabe et européen en général à travers :
 - des aspects de l'organisation sociale et administrative,
 - des éléments de géographie et d'histoire,
 - des éléments artistiques, scientifiques et technologiques,
 - des éléments socioculturels liés à l'immigration.

3) INTERCULTURELS :

- Permettre l'insertion sociale de l'enfant marocain, son développement affectif et intellectuel et son épanouissement dans une perspective d'enrichissement mutuel.
- Prendre en considération son identité culturelle et sa langue d'origine, condition nécessaire à son épanouissement et à son intégration harmonieuse dans la société d'accueil.
- Rendre l'enfant attentif à d'autres valeurs qu'il sera à même d'apprécier et de respecter.
- Créer pour les écoliers de différentes nationalités, de diverses cultures, des possibilités d'échange et de compréhension.
- Provoquer le décloisonnement entre les espaces et les temps de la langue arabe et de la culture marocaine, d'une part, et les espaces et les temps de l'école, des loisirs, de la vie sociale des enfants et des adultes d'autre part.

L'approche interculturelle devra encourager les enseignants à se rencontrer, à communiquer, à confronter leurs pratiques pédagogiques, à aérer et à surmonter les difficultés. Elle permettra également d'inscrire le cours d'arabe dans le vif du projet éducatif de l'école.

B. Principes pédagogiques

La démarche pédagogique, centrée sur l'enfant et son environnement, doit s'employer à :

- adapter le contenu et la durée de chaque activité aux capacités, aux compétences et à l'intérêt de chaque élève.

- donner priorité aux activités de communication visant :
 - au développement de l'expression personnelle,
 - à l'acquisition de méthodes de travail autonome,
 - au développement de l'esprit de compréhension et de respect mutuel,
 - au développement de l'ensemble des compétences linguistiques fondamentales en arabe.

- réserver une attention particulière à la dimension culturelle et inter-culturelle, en ayant recours à des supports modernes et actualisés.

Au niveau 1, l'accent sera mis sur les activités orales.

Au niveau 2, l'équilibre oral/écrit sera recherché.

Au niveau 3, les productions écrites seront valorisées.

II. Objectifs et progression des apprentissages de l'ELCO

A la lumière de ce qui précède, les objectifs de l'enseignements ELCO définis comme suit :

- ordonner les prérequis dont dispose l'enfant pour les structurer progressivement en développant la compétence linguistique au travers de situations variées. Cela permettra de développer le lexique fondamental se rapportant à l'environnement immédiat et aux connaissances acquises, et par conséquent de communiquer avec les concitoyens résidant dans le pays hôte, au Maroc, ou ailleurs. Cet apprentissage sera étayé par l'acquisition progressive des compétences de l'écrit, appuyées sur des situations variées et/ou en rapport avec le patrimoine socioculturel marocain.
 - le développement des compétences des élèves doit prendre appui sur des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être permettant à l'élève de passer d'une sensibilisation à une connaissance structurée de la langue arabe et de la culture marocaine.
-
- **Au niveau 1**, l'élève identifiera les aspects caractéristiques de la culture marocaine et de la langue arabe à travers son vécu et son observation du comportement de son entourage et du passé proche de la famille. Il sera ainsi amené à se reconnaître et à apprécier la culture marocaine, à développer des attitudes positives l'aidant à adopter des comportements fondés sur un esprit d'ouverture et de respect mutuel.
 - **Au niveau 2**, l'élève approfondira et élargira sa connaissance de la langue et des aspects diversifiés de la culture marocaine, en mettant en évidence tradition et modernité. Il sera ainsi amené à comprendre l'environnement dans lequel il vit et à s'y adapter.
 - **Au niveau 3**, l'élève pourra s'appuyer sur les connaissances linguistiques et culturelles acquises pour les renforcer et les élargir dans une utilisation raisonnée. Il renforcera ainsi sa compréhension de la diversité des valeurs et des modes de vie de sa culture d'origine et de celle du pays d'accueil, pour développer des attitudes et des comportements responsables, prenant en compte les règles de la vie sociale.

- utiliser une bibliothèque (s'initier à de premiers classements, choisir un album, un livre, une bande dessinée, réunir une documentation ...).
- développer le goût de la lecture en utilisant le fonds documentaire du coin-lecture de la classe ou celui de la bibliothèque-centre documentaire de l'école (B.C.D),
- se familiariser avec d'autres supports autres que les livres tels le journal, l'affiche, le mode d'emploi, le prospectus, la carte de géographie, le plan d'un quartier, d'une maison, une recette culinaire...

N.B. : Le système phonétique arabe sera abordé en totalité la 1^{ère} année, l'apprentissage des consonnes et des voyelles brèves et longues fera l'objet des différentes séances de lecture.

c. L'écrit (écriture, copie, dictée de mots et de phrases courtes)

- faire acquérir la position assise convenable, -
- faire acquérir la tenue correcte de l'outil d'écriture,
- faire acquérir à l'élève les capacités à situer dans l'espace de la page les mots ou les signes qu'il compte écrire, à reconnaître et à respecter l'orientation de l'écriture arabe : de droite à gauche,
- faire acquérir le geste graphique arabe qui suppose, outre le contrôle du corps et le réglage des gestes de la main, le contrôle visuel, le contrôle de la vitesse, la décomposition de l'enchaînement du tracé et la reproduction de formes, de traits, de signes que l'apprenant n'a jamais exécutés (ronds ovalisés, points beaucoup plus nombreux, voyellation, régularité du trait ...).
- amener l'élève à reproduire des tracés et à imiter des mots et des écrits courts très familiers (titres, étiquettes, liste d'objets, de noms ...) et à faire des remarques relatives au code graphique arabe : reconnaissances des formes stables, régularité du tracé et variation des formes d'une même lettre selon la position qu'elle occupe dans le mot : initiale, médiane ou finale,
- faire saisir la relation qui existe entre le geste graphique traçant le mot ou écrivant des phrases courtes et le message oral correspondant (dictée au maître ou auto-dictée, par exemple),
- initier l'apprenant aux pratiques les plus diverses de l'écriture et de la production d'écrits,
- faire connaître et apprécier l'esthétique de l'écriture arabe (la calligraphie est un art apprécié dans la culture marocaine).

2. Niveaux 2 et 3

a. L'expression orale dirigée

Les objectifs du niveau 1 demeurent.

b. La lecture

Son enseignement visera à la maîtrise de la lecture silencieuse et de la lecture expressive à haute voix de textes de types différents, simultanément aux enseignements de l'oral et de l'expression écrite dans le cadre d'une pédagogie globale et interdisciplinaire.

Les apprentissages du "lire-écrire" devront rendre l'élève capable de :

- agir et exécuter une consigne,
- restituer oralement les données essentielles d'un texte,
- savoir utiliser table des matières et illustrations pour choisir ou utiliser un livre,
- lire un texte long (un livre, par exemple),
- présenter un avis personnel et argumenté sur ce qui a été lu.

c. L'écrit (calligraphie, copie, production d'écrits)

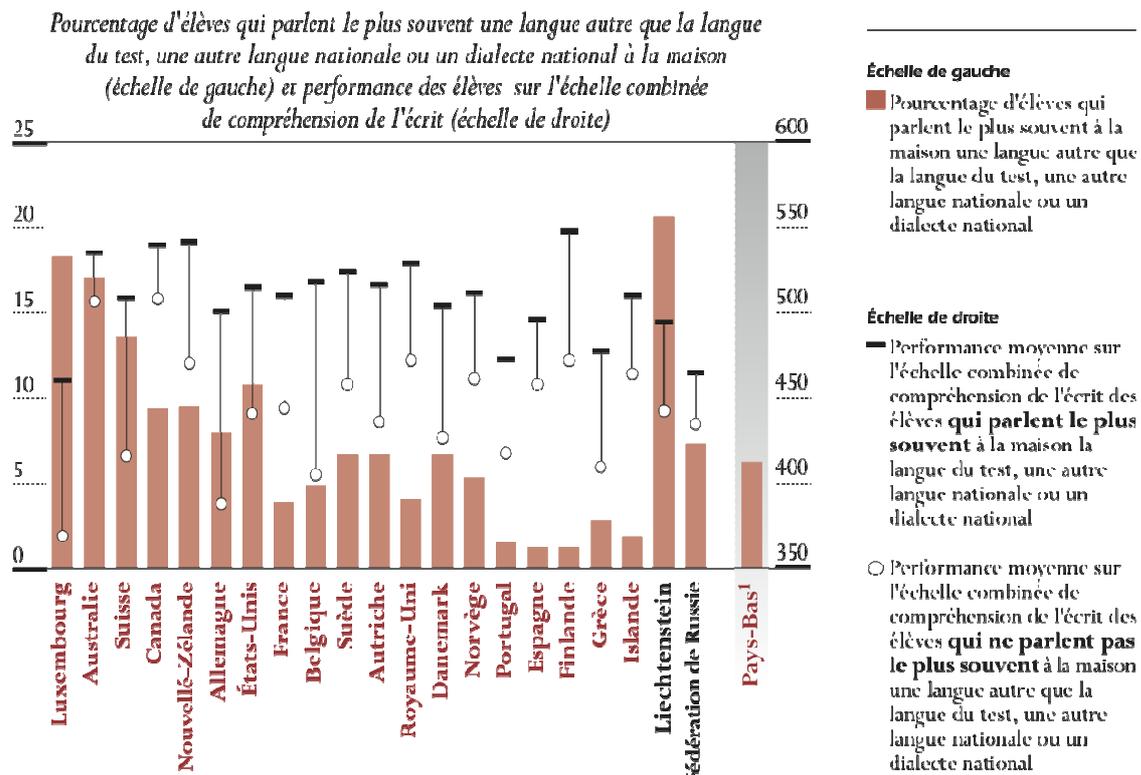
Les objectifs du niveau 1 demeurent.

En outre, en tenant compte des contraintes orthographiques et syntaxiques, l'élève doit pouvoir :

- reconstituer un texte,
- compléter un texte lacunaire,
- construire et rédiger de courts textes en fonction du but recherché, dans le cadre de pratiques de communication à la famille, à la classe, à l'école, dans les dossiers interculturels...

Source : CASNAV-CAREP Nancy-Metz
http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/elco/elco_presentation.htm

Annexe 3: Résultats étude PISA en compréhension à l'écrit selon la langue parlée à la maison par l'enfant



1. Le taux de réponse est trop faible pour assurer la comparabilité des données (voir annexe A3).
 Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001. Tableau 6.10.

Source : OCDE (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie*. Paris : OCDE.

Annexe 4: Présentation des catégories socio-professionnelles des parents

Tableau 1 : Répartition des catégories socio-professionnelles des parents en fonction des groupes selon la classification des professions et des catégories sociales de l'INSEE (2003)

	Groupe bilingue 1		Groupe bilingue 2		Groupe monolingue		Tous les groupes	
	CSP père	CSP mère	CSP père	CSP mère	CSP père	CSP mère	CSP père	CSP mère
	%	%	%	%	%	%	%	%
<i>1. Agriculteur</i>	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>2. Artisan, commerçant et chef d'entreprise</i>	8,5	0	4,3	0	0	0	4,0	0
<i>3. Cadres et professions intellectuelles supérieures</i>	0	0	2,2	0	3,4	1,6	2,0	,6
<i>4. Professions intermédiaires</i>	19,1	10,6	4,3	0	6,9	11,5	9,9	7,7
<i>5. Employés</i>	14,9	31,9	8,7	31,9	15,5	24,6	13,2	29,0
<i>6. Ouvriers</i>	42,6	12,8	50,0	14,9	37,9	13,1	43,0	13,5
<i>7. Retraité</i>	0	0	0	0	1,7	0	,7	0
<i>8. Sans activité</i>	12,8	44,7	17,4	53,2	13,8	36,1	14,6	43,9
<i>9. Non renseigné</i>	2,1	0	13,0	0	20,7	13,1	12,6	5,2

Tableau 2 : Tests du chi2 d'indépendance des trois groupes pour chaque catégorie socio-professionnelle du père et de la mère

	CSP père		CSP mère	
	Chi 2	p	Chi2	p
<i>1. Agriculteur</i>	/	/	/	/
<i>2. Artisan, commerçant et chef d'entreprise</i>	.67	.41	5.09	.08
<i>3. Cadres et professions intellectuelles supérieures</i>	.33	.56	/	/
<i>4. Professions intermédiaires</i>	5.2	.07	.33	.56
<i>5. Employés</i>	1.9	.39	.10	.96
<i>6. Ouvriers</i>	.22	.90	.29	.87
<i>7. Retraité</i>	/	/	/	/
<i>8. Sans activité</i>	.36	.83	.38	.83

/ = Nombre d'observations insuffisant pour le test du Chi2.

Annexe 5: Procédure et ordres de passation

1. Avant les passations, des informations préliminaires sont recueillies:

NOM DES EVALUATEURS : _____
Etablissement scolaire et nom de l'enseignant : _____
DATE DE PASSATION:/...../...../
NOM et PRÉNOM _____
DATE DE NAISSANCE :/...../...../
AGE REEL : _____
ANNÉE SCOLAIRE : <input type="checkbox"/> CP <input type="checkbox"/> CE1
SEXE : <input type="checkbox"/> Garçon <input type="checkbox"/> Fille

2. En début de passation individuelle quelques questions sont posées à l'enfant :

- L'enfant a-t-il au moins l'un des deux parents qui parle une autre langue que le français?
- L'enfant a-t-il au moins l'un des deux parents qui parle l'arabe?
- L'enfant suit-il des cours d'arabe à l'école?

En fonction des réponses de l'enfant, on détermine si l'enfant est :

- Un enfant monolingue : aucun des deux parents ne parle une autre langue que le français.
- Un enfant franco-arabe : au moins un des deux parents parle l'arabe
- Un enfant franco-arabe ELCO : il suit des cours ELCO d'arabe

- <input type="checkbox"/> ELCO <input type="checkbox"/> Français/Arabe <input type="checkbox"/> Monolingue
- Pays d'origine : -----

3. Enfin, l'ordre de passations collectives (A ou B) et individuelles (1 ou 2) est choisi de manière alternée.

Ordre de la passation collective : A - B

Ordre de la passation individuelle : 1- 2

ORDRES DE PASSATION DES ÉPREUVES COLLECTIVES : A OU B

Classe de CP

Ordre A	Ordre B
1. Efficience générale :CPM	1.Lexique en réception en Fr
2. Suppression phonologique	2.Catégorisation phonologique
3.Lexique en réception en Fr	3.Efficience générale :CPM
4. Catégorisation phonologique	4.Tapho (suppression)

Classe CE1

Ordre A	Ordre B
1. Efficience générale :CPM	1. Elo(lexique en réception)
2.Suppression phonologique	2. Catégorisation phonologique
3. Lexique en réception en Fr	3.Efficience générale :CPM
4. Catégorisation Phonologique	4. Suppression phonologique
5. Lobrot	Lobrot

ORDRES DE PASSATION DES ÉPREUVES INDIVIDUELLES : 1 OU 2

	Ordre 1	Ordre 2
Durée totale : ~ 30 min	1. Lexique en production en arabe (seulement pour les groupes bilingues) 2. Première partie du questionnaire du concept de soi 3. Tedi-maths	1. Lexique en production en Fr. 2. Première partie du questionnaire du concept de soi 3. Lecture de mots (LUM)
	4. Deuxième partie du questionnaire du concept de soi 5. Lecture de mots (LUM) 6. Lexique en production en Fr	4. Deuxième partie du questionnaire du concept de soi 5. Tedi-maths 6. Lexique en production en arabe (seulement pour les groupes bilingues)

Annexe 6: Présentation du CPM. (Colour Progressive Matrice) de Raven (1998)

Les Matrices Progressives Colorées est un test connu sous le nom abrégé de PM47 et dont le code international est CPM. Il a été créé par Raven, en 1947, pour l'évaluation et la sélection des enfants de 3 à 10 ans qui ont un niveau mental inférieur à la moyenne. Il permet de mesurer pour chaque enfant un facteur général de réussite intellectuelle : « sa capacité de mobilisation immédiate de qualités d'observation et la clarté de son raisonnement. » Ainsi, ce test indique si un sujet est capable ou non de former des comparaisons par analogie, et de savoir à quel point il est capable d'organiser ses perceptions spatiales en un ensemble systématiquement ordonné par rapport au reste de la population.

La forme cahier des Matrices Progressives Colorées de Raven est composée de 36 épreuves divisées en 3 séries (Série A, Ab et B) de problèmes de difficulté croissante. Chaque page représente un dessin qui a une partie manquante et l'enfant doit choisir parmi les six morceaux qui sont en bas de la page celui qui complète le dessin.

Consigne

« Nous allons vous distribuer des cahiers où il y a des dessins. Regardez-bien, dans chaque dessin, il y a une partie qui a été enlevée et donc qui manque. Vous devez retrouver lequel de ces 6 morceaux (en montrant les morceaux) va tout à fait bien avec le dessin pour le compléter et écrire le numéro de ce dessin sur le petit bout de papier que nous avons collés sur chaque page »

On peut donner l'exemple de la planche A1 : montrez les morceaux numéros 1, 2, 3, 5 et dire : « par exemple si on regarde ensemble ce dessin, on peut voir que ces morceaux (1, 2, 3, 5) ont la forme qu'il faut mais n'ont pas le bon dessin. Le numéro 6 est presque le bon, mais est faux ici (en montrant la partie du morceau laissé en blanc). Un seul de ces morceaux est tout à fait bien. Écrivez sur le papier en couleur le morceau qui va tout à fait bien ».

Attention, il n'y a qu'un seul de ces morceaux qui va tout à fait bien avec le dessin. Il ne faut oublier aucune page et lorsque vous avez fini, vous pouvez nous rendre les cahiers. »

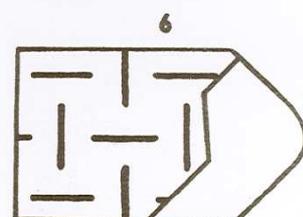
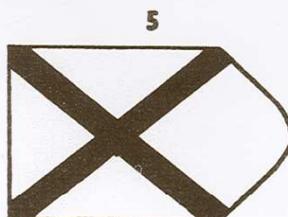
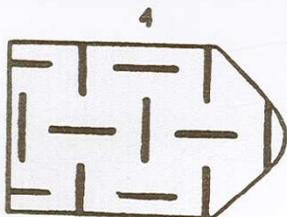
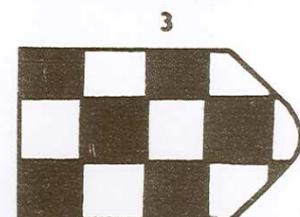
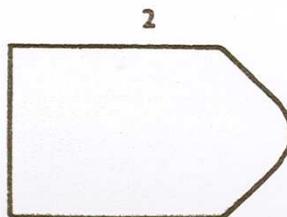
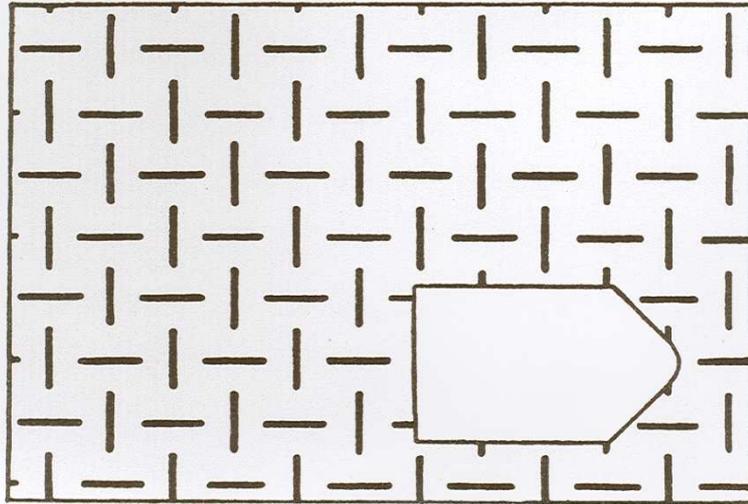
Pendant la passation, on vérifie si les pages ont été tournées une à une. Pour la série Ab penser à dire si on voit que l'enfant n'a pas bien compris : « Tu vois ces dessins ? Celui-ci va avec celui-là et celui-ci ira avec lequel des 6 morceaux ?

Par la suite, on inscrit sur la feuille de réponse, en face du numéro de problème, le numéro du morceau désigné par l'enfant

Cotation : un point par bonne réponse donnant au total un score /36.

— A —

A 1



Annexe 7: Présentation des items des épreuves de catégorisation et de suppression phonologique (Thapho)

Tâche de catégorisation de mots avec une syllabe commune

<i>essai</i>	<i>cheveux-pigeon-chemin-robot</i>
syllabe	toupie- balai -requin- bateau carreau-bureau -pantin-melon cochon -fusée-tapis- bouchon poussin- café-canon -roseau bidon -sapin-moto- bijou paquet- bison -judo- maison

Tâche de catégorisation de mots avec un phonème commun

<i>essai</i>	<i>singe-vache-sel-pomme</i>
phonème	coq- manche -pelle- mur luge-cage -bande-fer chaîne -jupe-lire- canne coeur- botte-bulle -cygne ver -phoque-pipe- vase neige- langue -pouce- bague

Tâche de suppression syllabique - Mot à structure CVCV

mot inducteur	mot cible	distracteur phonologique	distracteur sémantique	intrus
<i>Essai : café</i>	<i>fée</i>	<i>buffet</i>	<i>tasse</i>	<i>dragon</i>
ruban	banc	turban	corde	garage
pompier	ped	papier	feu	cygne
sapin	pain	lapin	arbre	lampe
pinceau	seau	lasso	feutre	bougie
bonnet	nez	carnet	chapeau	fauteuil
chemin	main	gamin	marcher	baleine

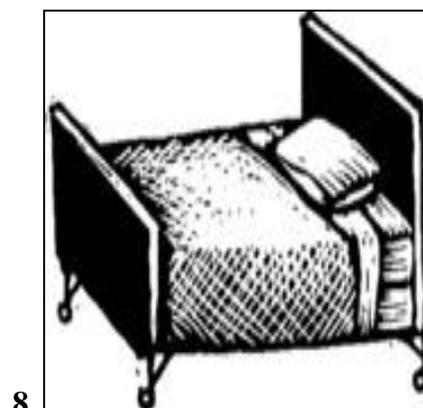
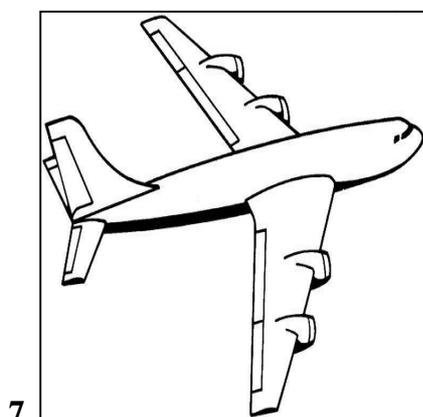
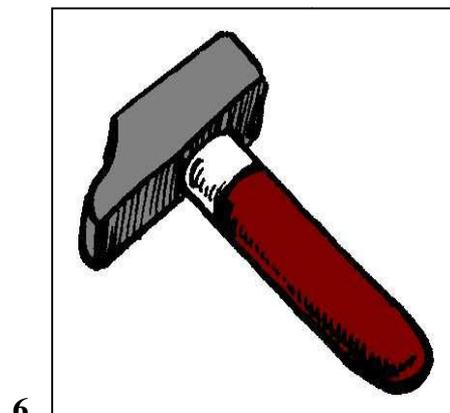
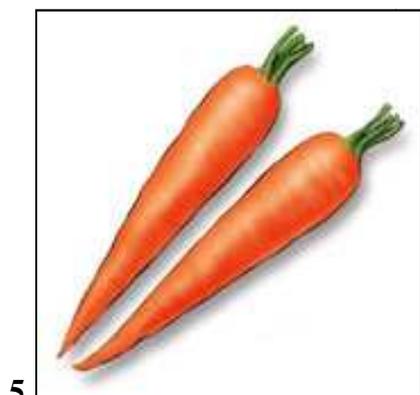
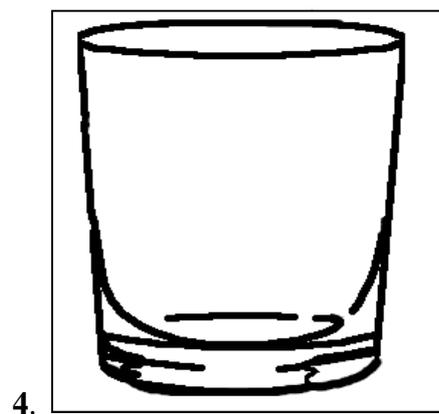
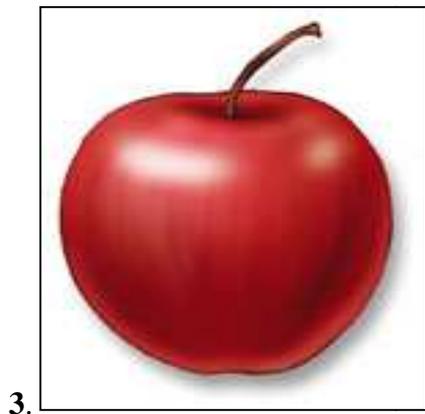
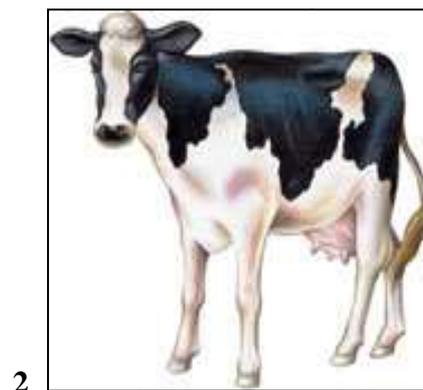
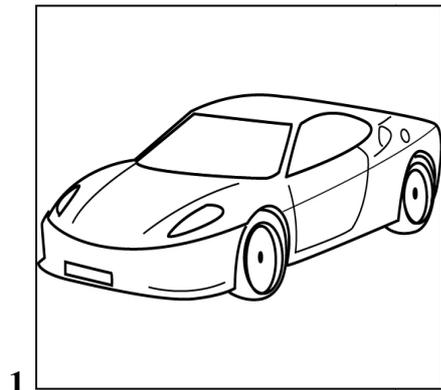
Tâche de suppression phonémique - Mot à structure CVC

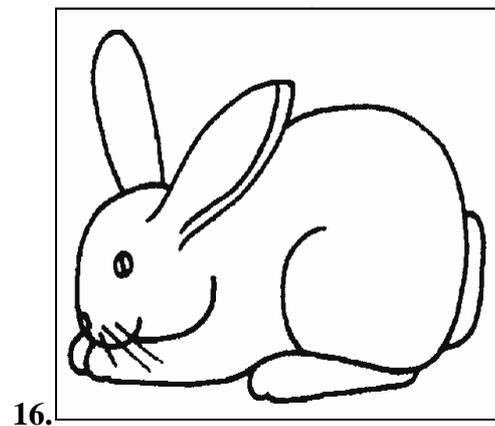
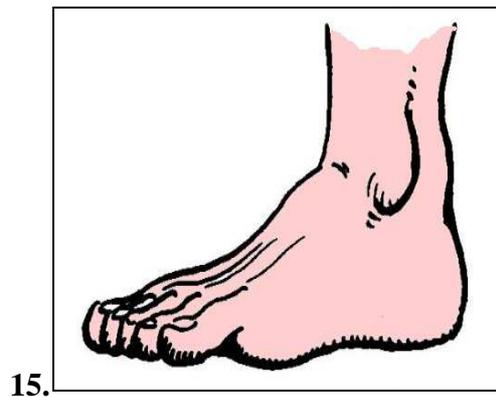
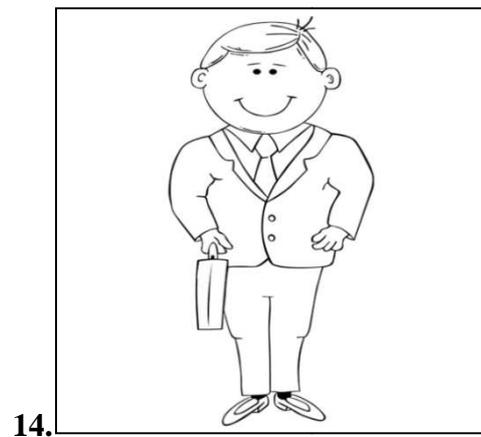
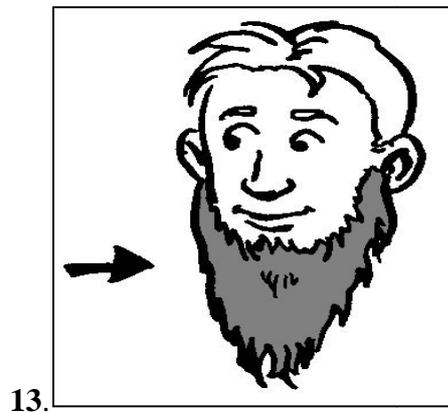
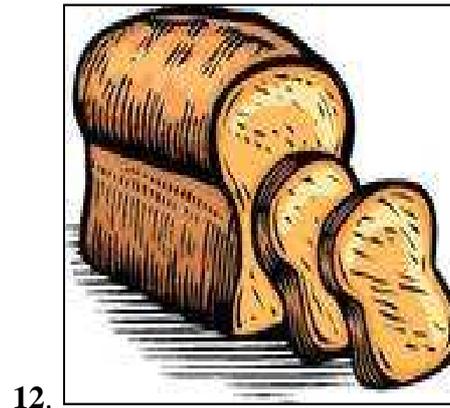
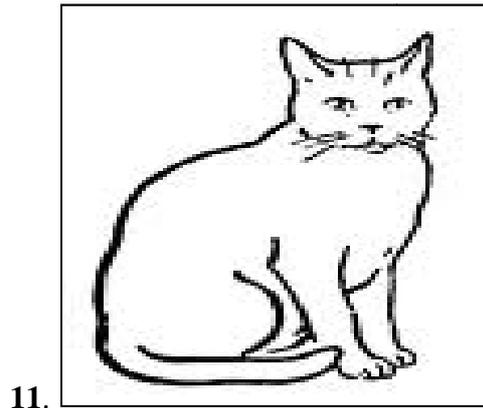
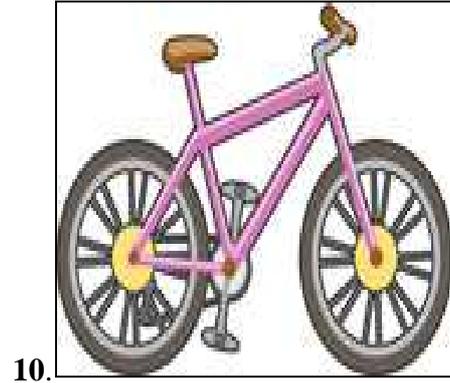
mot inducteur	mot cible	distracteur phonologique	distracteur sémantique	intrus
<i>Essai : bois</i>	<i>oie</i>	<i>toît</i>	<i>branche</i>	<i>clown</i>
pile	île	cil	robot	guitare
sel	aile	pelle	sucre	botte
pomme	homme	gomme	poire	cage
beurre	heure	coeur	tartine	guêpe
vache	cache	luge	hache	mouton
feuille	oeil	seuil	tige	pipe

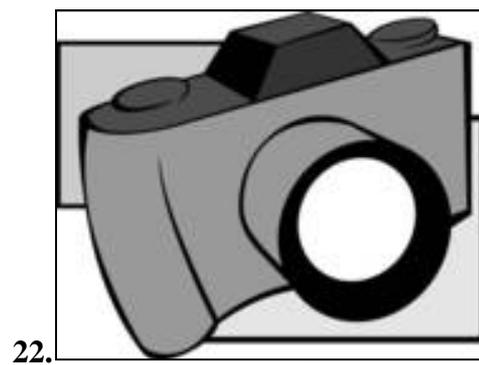
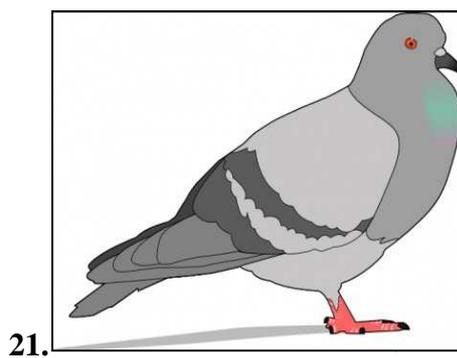
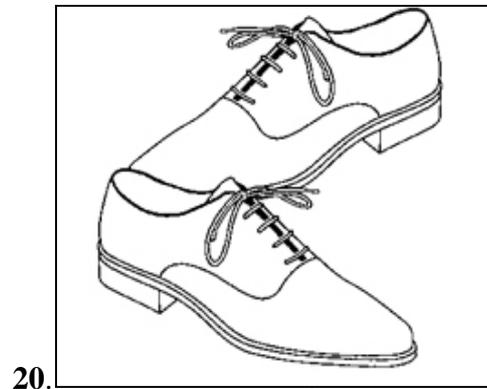
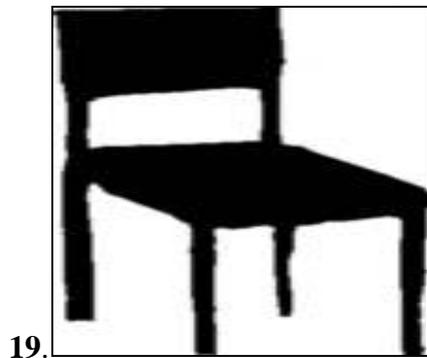
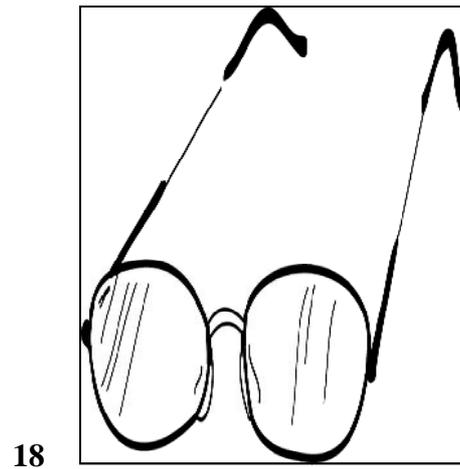
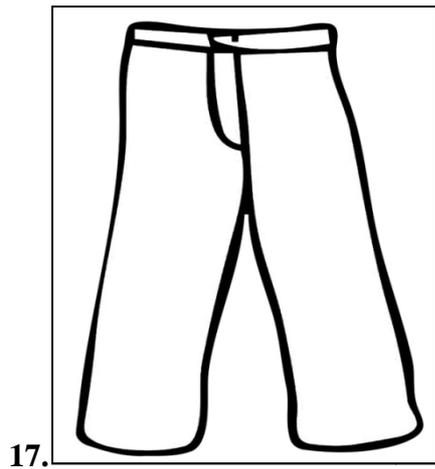
Annexe 8: Épreuve du lexique en production arabe

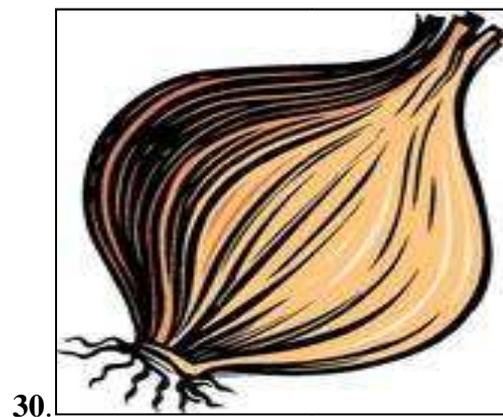
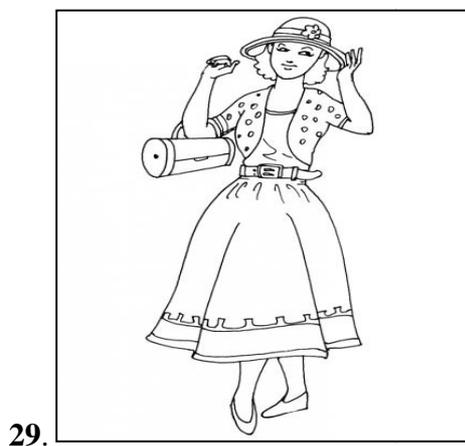
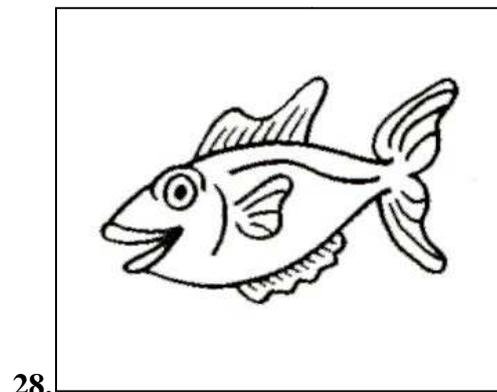
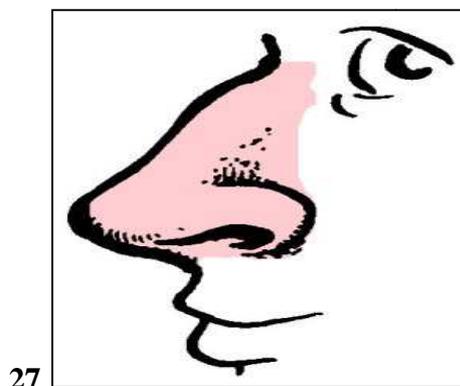
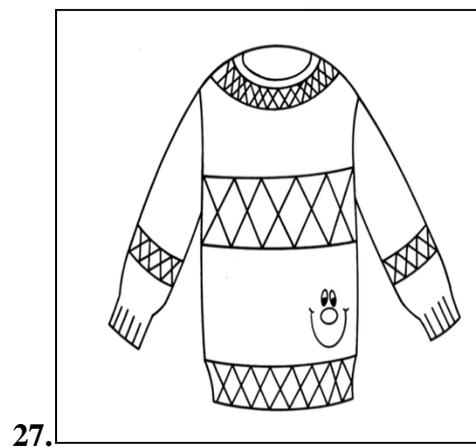
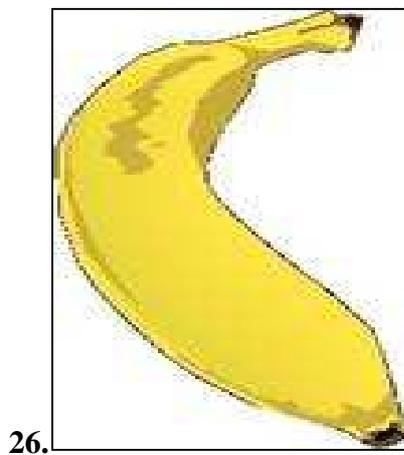
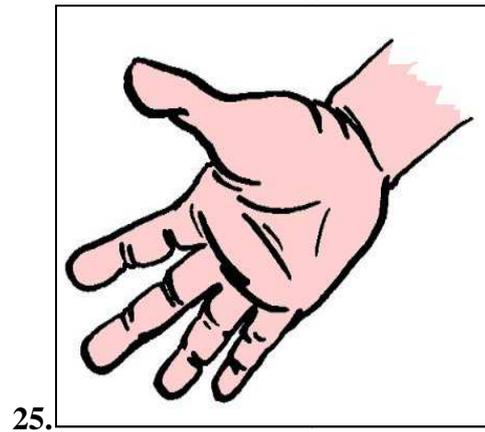
Consigne : Je vais te montrer des images et tu dois me dire qu'est-ce que c'est en arabe ?

1. Voiture	
2. Vache	
3. Pomme	
4. Verre	
5. Carotte	
6. Marteau	
7. Avion	
8. Lit	
9. Langue	
10. Vélo	
11. Chat	
12. Pain	
13. Barbe	
14. Monsieur	
15. Pied	
16. Lapin	
17. Pantalon	
18. Lunette	
19. Chaise	
20. Chaussures	
21. Pigeon	
22. Appareil photo	
23. Main	
24. Chien	
25. Pull	
26. Banane	
27. Poisson	
28. Nez	
29. oignon	
30. Femme/madame	
31. Chemise	
32. Cou	

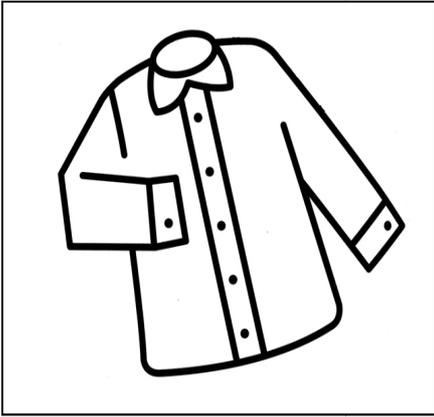




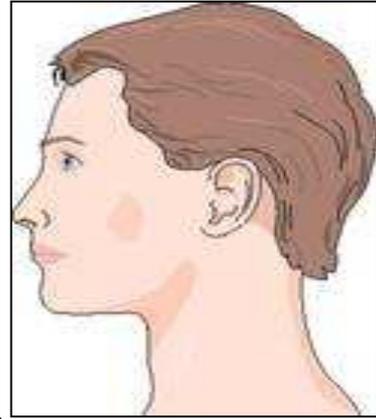




31.



32.



Annexe 9: Questionnaire aux enseignants sur les comportements et compétences scolaires de l'élève

Merci de répondre à toutes les questions et d'indiquer à chaque fois le comportement actuel de l'enfant ou le comportement le plus fréquent en entourant le chiffre correspondant.

Nom et prénom:	Sexe:
Date de naissance:	Age:
Date de réponse au questionnaire:	Classe:

1. Pour la conversation scolaire, pouvez-vous dire qu'il (elle) participe:
 - beaucoup..... 3
 - moyennement..... 2
 - peu ou pas du tout..... 1

2. Pour la conversation scolaire, pouvez-vous dire qu'il participe:
 - souvent à bon escient..... 3
 - rarement à bon escient (s'intègre peu dans le fil de la discussion)..... 2
 - impossible de se prononcer (incompréhensible ou ne parle pas en groupe)..... 1

3. Pour le langage (vocabulaire), le jugez-vous:
 - bon..... 3
 - moyen..... 2
 - insuffisant..... 1

4. Pour le langage (syntaxe), le jugez-vous:
 - bon..... 3
 - moyen..... 2
 - insuffisant..... 1

5. Pour le langage (prononciation), le jugez-vous:
 - bon..... 3
 - moyen..... 2
 - insuffisant..... 1

6. Si vous vous adressez individuellement à lui par son prénom, et sans le regarder, pour lui donner une consigne simple ou l'interroger sur ce qu'il est en train de faire, pouvez-vous dire que:
 - il montre qu'il vous a compris..... 3
 - vous doutez qu'il ait compris 2
 - il ne manifeste pas de réaction, verbale ou autre 1

7. Est-il capable d'une attention:
 - régulière, durable..... 3
 - irrégulière, peu durable..... 2
 - a généralement du mal à fixer son attention 1

8. Devant une tâche, fait-il preuve d'une certaine autonomie:
 - se débrouille tout seul 3
 - cherche à se faire aider..... 2
 - ne cherche pas à se faire aider, mais est vite "dépassé" 1

9. Dans l'exécution d'une tâche, est-il plutôt :
 - rapide 3
 - ni rapide, ni lent 2
 - lent 1

10. Dans les activités mettant en jeu la mémoire (comptines, histoires, ...) peut-on dire qu'il a :
 - une bonne mémorisation..... 3

• de légères difficultés.....	2
• de sérieuses difficultés	1
11. Pendant les activités scolaires, présente-t-il des signes de fatigue :	
• rarement.....	3
• de temps en temps ou pour certaines activités.....	2
• souvent	1
12. A votre avis, pour suivre le rythme de la classe, pouvez-vous dire qu'il :	
• n'a aucun problème (suit naturellement le rythme).....	3
• a besoin d'être soutenu, encouragé.....	2
• a besoin d'être contraint, rappelé à l'ordre.....	1
13. Dans l'exécution d'une tâche, pouvez-vous dire qu'il :	
• sait organiser son travail (prévoit à l'avance les étapes).....	3
• organise au fur et à mesure des consignes.....	2
• ne sait pas organiser (exécute sur ordre).....	1
14. Dans les activités scolaires, montre-t-il :	
• une confiance en soi justifiée (se sent capable et se débrouille bien).....	3
• une trop grande confiance en soi (évalue mal les difficultés et ses possibilités).....	2
• un manque de confiance en soi (éventuellement renonce).....	1
15. Dans la vie de la classe, pouvez-vous dire qu'il :	
• respecte sans difficulté les règles de vie collective	3
• a quelques difficultés à respecter les règles fixées.....	2
• ne respecte les règles de vie que sous la contrainte	1
16. Dans les activités mettant en jeu la maîtrise des gestes (graphisme, travaux manuels), il a :	
• une bonne maîtrise.....	3
• quelques difficultés pour certaines activités.....	2
• de sérieuses difficultés	1
17. Participe-t-il aux activités d'éducation physique et sportive avec :	
• une bonne maîtrise.....	3
• quelques difficultés pour certaines activités	2
• de sérieuses difficultés	1
18. Dans les activités de raisonnement (résolution de problème, activités logiques,...), il :	
• sait mettre en jeu des stratégies de tâtonnement, sans aide extérieure.....	3
• sait mettre en jeu des stratégies de tâtonnement, avec une aide extérieure.....	2
• a des difficultés à mettre en oeuvre des stratégies.....	1
19. Dans les activités mettant en jeu l'approche du nombre (comparer, trier, ordonner des objets), il a :	
• une bonne maîtrise.....	3
• quelques difficultés pour certaines activités	2
• de sérieuses difficultés	1
20. Compte tenu de ce qu'il est actuellement, pensez-vous que dans le niveau scolaire supérieur, il aura :	
• aucune difficulté d'adaptation.....	3
• de légères difficultés d'adaptation.....	2
• de sérieuses difficultés d'adaptation.....	1

Vision:

- rien à signaler
- corrigée, rien à signaler
- corrigée, mais à examiner
- pas de correction, mais à examiner

Audition:

- rien à signaler
- à examiner

Annexe 10: Questionnaire sur les pratiques langagières familiales

Questionnaire aux parents

L'objectif de ce questionnaire est de mettre à jour les connaissances sur les pratiques éducatives et les préférences langagières des familles en France. Nous vous remercions infiniment d'avoir accepté de répondre à ce questionnaire et nous tenons à vous préciser que vos réponses seront traitées de manière strictement anonyme. Aucun résultat individuel vous concernant ne sera transmis à l'école par notre équipe de recherche. Afin de protéger vos réponses, nous mettons à votre disposition une enveloppe dans laquelle vous pouvez nous retourner ce questionnaire.

Date de réponse au questionnaire :

Questionnaire rempli par : Le père La mère Autre (préciser) :

Nom et prénom de l'enfant:

Sexe:

Date et lieu de naissance:

Classe:

- **Situation des parents** : Mariage Concubinage Divorce Un parent décédé
- **Les deux parents de l'enfant vivent-ils ensemble avec l'enfant ?** Oui Non
- **Nombre d'enfants dans la famille** :.....
- **Le rang de l'enfant parmi ses frères et sœurs** (0 s'il est enfant unique, 1 s'il est l'aîné, 2 s'il est le second, etc.) :.....

	<u>Père</u>	<u>Mère</u>
<u>Année et Pays de naissance</u>		
<u>Année d'arrivée en France si vous n'êtes pas né en France</u>		
<u>Profession</u>		
<u>Dernier diplôme ou niveau d'étude atteint</u>		
<u>Langue maternelle</u>		

- *Modes de garde avant l'entrée à l'école :.....*
- *Âge de votre enfant lors de sa première rentrée à l'école :.....*

Si la langue maternelle de l'un des deux parents est l'arabe veuillez, svp, répondre aux questions suivantes.

Pour la question ci-dessous cochez la réponse qui correspond à votre niveau dans chacune des deux langues :

1= pas du tout, 2 = difficilement, 3= facilement, 4 = couramment

	<u>Père</u>				<u>Mère</u>			
Vous savez parler en arabe	1	2	3	4	1	2	3	4
Vous savez écrire en arabe	1	2	3	4	1	2	3	4
Vous savez parler en français	1	2	3	4	1	2	3	4
Vous savez écrire en français	1	2	3	4	1	2	3	4

- Si vous n'êtes pas né (e) en France, combien de fois vous retournez dans votre pays d'origine ?

jamais

1 fois tous les 4-5 ans ou moins

1 fois tous les 2-3 ans

1 fois par an ou plus

- Votre enfant suit-il des cours d'arabe?

Non, pas de cours

Oui, à l'école

Oui, des cours privés

Autres :.....

2) Quelle(s) langue(s) parle (ent) le plus souvent ?

	L'arabe seulement	Arabe avec un peu de Français	Arabe et français de manière équilibrée	Français avec un peu d'arabe	Français seulement	Autres : préciser
Les parents entre eux						
La mère à l'enfant						
Le père à l'enfant						
L'enfant avec le père						
L'enfant avec la mère						
Votre enfant à ses frères et sœurs						
Votre enfant à ses amis						

3) Quelle (s) langue (s) préférez-vous utiliser dans les situations suivantes ?

	Arabe seulement	Arabe avec un peu de Français	Arabe et français de manière équilibrée	Français avec un peu d'arabe	Français seulement	Autres : préciser
Lorsque vous êtes à la maison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En dehors de la maison (école, supermarché, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lorsque vous êtes en colère	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lorsque vous êtes triste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lorsque vous jouez ensemble	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lorsque vous êtes de bonne humeur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4) Est-ce que votre enfant regarde la télévision (films ou dessins animés) ?

en **arabe** ? jamais jusqu'à 2 fois/sem 3 à 4 fois/sem 5 fois et plus/sem
 en **français** ? jamais jusqu'à 2 fois/sem 3 à 4 fois/sem 5 fois et plus/sem

5) Est-ce que votre enfant écoute de la musique ?

en **arabe**? jamais jusqu'à 1fois /sem 2 à 3 fois/sem 4 fois et plus/sem
en **français** ? jamais jusqu'à 1fois /sem 2 à 3 fois/sem 4 fois et plus/sem

6) Est-ce que vous avez chanté des berceuses à votre enfant au cours de sa première année de vie?

en **arabe** ? jamais jusqu'à 1fois /sem 2 à 3 fois/sem 4 fois et plus/sem
en **français** ? jamais jusqu'à 1fois /sem 2 à 3 fois/sem 4 fois et plus/sem

7) Est-ce que vous lisez (ou avez-vous lu) des histoires à votre enfant?

en **arabe**? jamais jusqu'à 2 fois/sem 3 à 4 fois/sem 5 fois et plus/sem
en **français** ? jamais jusqu'à 2 fois/sem 3 à 4 fois/sem 5 fois et plus/sem

8) Est-ce que votre enfant possède des livres en dehors de ceux fournis par l'école ?

en **arabe** ? Aucun moins de 10 entre 10 et 30 livres Plus de 30 livres
en **français** ? Aucun moins de 10 entre 10et 30 livres Plus de 30 livres

9) Est-ce que vous aidez votre enfant à faire ses devoirs ?

jamais maximum 1fois /mois maximum 2 fois/sem 5 fois et plus/sem

10) Dans votre entourage proche (amis et voisins), y a-t-il des personnes qui parlent l'arabe?

Aucune personne Peu de personnes Quelques personnes Plusieurs personnes
(moins de 5 personnes) (entre 5 et 15 personnes) (plus de 15 personnes)

11) À votre avis, quelle est l'importance de bien parler chacune de ces deux langues en France?

Le français : Pas important Peu important Important Très important

L'arabe : Pas important Peu important Important Très important

12) Pour vous parler et transmettre l'arabe à votre enfant c'est :

Pas important Peu important Important Très important

Pour quelles raisons ?

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

14) Répondre aux questions ci-dessous en cochant la réponse correspondant au niveau de votre enfant dans chacune des deux langues :

Votre enfant peut en général	Pas du tout	Difficilement	Facilement	Couramment
<i>Dire son âge en :</i>				
- Arabe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Dire les jours de la semaine en :</i>				
- Arabe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Compter en :</i>				
- Arabe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Raconter sa journée en :</i>				
- Arabe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Lire en</i>				
- Arabe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Écrire en :</i>				
- Arabe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Chanter en :</i>				
- Arabe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Comprendre quelqu'un qui lui parle en :</i>				
- Arabe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>S'exprimer et se faire comprendre en :</i>				
- Arabe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Dire son prénom en :</i>				
- Arabe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nous vous remercions d'avoir répondu à ce questionnaire

Annexe 11: Questionnaire sur le concept de soi en langue arabe et en français

CONSIGNES

Dire à l'enfant : « Je vais te poser des questions pour savoir ce que tu penses de ce que tu fais à l'école ou à la maison ou comment tu te sens quand tu parles en arabe ou en français. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses parce que les réponses de chaque enfant sont différentes.

Quand je te pose une question, je veux que tu me dises ce que tu penses ou comment tu te sens en disant **OUI** ou **NON**. Il faut me dire vraiment ce que tu penses ou comment tu te sens.

Si tu ne comprends pas certaines questions, ne t'inquiète pas. Dis-moi que tu n'as pas compris et je t'expliquerai.

Nous allons commencer avec quelques exemples. Je vais te poser une question et tu vas me dire ce que tu penses ou comment tu te sens en répondant par **OUI** ou par **NON**. Puis je te dirai ce que Pierre (si l'enfant est un garçon) vs Julie (si l'enfant est une fille), un enfant que je connais, a répondu. »

EXEMPLES

Proposer les 2 exemples dans l'ordre.

Exemple 1 : « Est-ce que tu aimes dessiner ? »

Demander si l'enfant comprend la question et répéter la question si besoin. Demander à l'enfant de dire **OUI** ou **NON**. Lui demander de préciser sa réponse en lui demandant :

- si réponse OUI : « Tu aimes dessiner **TOUJOURS** ou **DE TEMPS EN TEMPS** » ?
- si réponse NON : « Tu n'aimes **PAS DU TOUT** dessiner ou tu n'aimes **PAS SOUVENT** dessiner ».

Puis dire « Pierre (ou Julie) a répondu « **OUI, TOUJOURS** » parce qu'il (elle) aime vraiment dessiner dès qu'il le peut ».

Passer au 2^{ème} exemple si l'enfant n'a pas compris.

Exemple 2 : « Est-ce que tu arrives à bien écrire ? »

Demander si l'enfant comprend la question et répéter la question si besoin. Demander à l'enfant de dire **OUI** ou **NON**. Lui demander de préciser sa réponse en lui demandant :

- si réponse OUI : « Tu y arrives **TOUJOURS** ou **DE TEMPS EN TEMPS** » ?
- si réponse NON : « Tu n'y arrives **PAS DU TOUT** ou tu n'y arrives **PAS SOUVENT** ».

Puis dire « Pierre (ou Julie) a répondu « **OUI, DE TEMPS EN TEMPS** » parce qu'il arrive de temps en temps à bien écrire ».

Pour chaque item, figurent entre parenthèses des formulations conçues comme des aides à proposer aux enfants. On peut les utiliser, systématiquement ou non, en fonction du degré de compréhension de l'enfant.

Attention : il peut arriver que l'enfant ne parvienne pas à faire un choix entre OUI et NON. Dans ce cas, s'assurer qu'il comprend bien la question, réexpliquer au besoin, et noter 3 s'il reste indécis.

CALCUL DES SCORES

Pour chaque item, la notation s'effectue sur un continuum de 1 (réponse la plus négative) à 5 (réponse la plus positive).

Attention ! Les 8 items « sentiment de difficulté » et les items 4 (CSG2), 7 (CSS4), 10 (CSG5) et 13 (CSS7) sont formulés négativement. La cotation de ces items (grisés dans le protocole) doit donc être inversée puisque dans ce cas, la réponse 5 est la plus négative et la réponse 1 la plus positive.

Adaptation de l'Échelle de concept de soi en langue arabe (CSAr)

Réponse	OUI : Toujours	OUI : De temps en temps	Réponse incertaine ou indécise	NON : pas souvent	NON : Pas du tout, Jamais,
Score	5	4	3	2	1

Attention : les scores obtenus aux items 26, 28, 30, 32, 34, 36, 38, 40 doivent être inversés

Réponse	OUI : Toujours	OUI : De temps en temps	Réponse incertaine ou indécise	NON : pas souvent	NON : Pas du tout, Jamais,
Score	1	2	3	4	5

		Score		Score
C1	1. Est-ce que tu sais bien parler (discuter) <i>en arabe</i> ?		A3:	13. A la maison, est-ce que tu aimes parler (discuter) avec tes parents <i>en arabe</i> ?
C2	2. Est-ce que c'est facile pour toi de raconter une histoire <i>en arabe</i> ?		D3:	14. Est-ce que les autres enfants (qui connaissent la langue arabe) arrivent mieux que toi à parler <i>en arabe</i> ?
C3	3. Est-ce que tu arrives facilement à écrire des mots <i>en arabe</i> ?		A4:	15. Est-ce que c'est drôle (amusant, rigolo) de parler <i>en arabe</i> ?
C4	4. Est-ce que c'est facile pour toi de comprendre quelqu'un qui te parle <i>en arabe</i> ?		D4:	16. Est-ce que c'est difficile pour toi de dire la date du jour <i>en arabe</i> ?
C5	5.. Est-ce que tu sais compter <i>en arabe</i> ?		A5:	17. Est-ce que tu aimes dire/prononcer des mots <i>en arabe</i> ?
C6	6. Est-ce que tu arrives à lire vite (facilement) <i>en arabe</i> ?		D5:	18. Est-ce que c'est trop difficile pour toi d'écrire des lettres ou des mots <i>en arabe</i> ?
C7	7. Est-ce que tu arrives facilement à chanter <i>en arabe</i> ?		A6:	19. Est-ce que tu trouves que parler <i>en arabe</i> , c'est utile ?
C8	8. Est-ce que c'est facile pour toi de prononcer des mots <i>en arabe</i> ?		D6:	20. Est-ce que tu trouves que tu es nul, mauvais pour compter <i>en arabe</i> ?
A1	9. Est-ce ce que tu te sens à l'aise (bien) quand tu parles <i>en arabe</i> ?		A7:	21. Si je te propose d'avoir des cours d' <i>arabe</i> (de suivre des leçons) maintenant, est-ce que tu as tout de suite très envie de les suivre ?
D1	10. Si on te demande de raconter ta journée <i>en arabe</i> , est-ce que c'est difficile pour toi ?		D7:	22. Est-ce que c'est difficile pour toi de comprendre des personnes qui discutent <i>en arabe</i> ?
A2	11. Est-ce que tu aimes écouter des comptines/des chansons <i>en arabe</i> ?		A8:	23. Est-ce que c'est important pour toi de bien parler <i>en arabe</i> ?
D2	12. Est-ce que c'est trop difficile, trop dur pour toi de lire <i>en arabe</i> ?		D8:	24. Est-ce que c'est trop dur pour toi d'apprendre par cœur une chanson <i>en arabe</i> ?

	Score Brut* (SB)	Score moyen (SB/4)
A : Attitudes	/40	/10
C : Compétence	/40	/10
D : Difficulté	/40	/10
A+C+D* : Concept de soi en Arabe (SCAr)	/120	/30

Échelle de concept de soi en français (CSFr)

Réponse	OUI : Toujours	OUI : De temps en temps	Réponse incertaine ou indécise	NON : pas souvent	NON : Pas du tout, Jamais,
Score	5	4	3	2	1

Attention : les scores obtenus aux items 26,28,30,32,34,36,38,40 doivent être inversés

Réponse	OUI : Toujours	OUI : De temps en temps	Réponse incertaine ou indécise	NON : pas souvent	NON : Pas du tout, Jamais,
Score	1	2	3	4	5

		Score		Score
C1	1. Est-ce que tu sais bien parler (discuter) <i>en français</i> ?		A3:	13. A la maison, est-ce que tu aimes parler (discuter) avec tes parents <i>en français</i> ?
C2	2. Est-ce que c'est facile pour toi de raconter une histoire <i>en français</i> ?		D3:	14. Est-ce que les autres enfants arrivent mieux que toi à parler <i>en français</i> ?
C3	3. Est-ce que tu arrives facilement à écrire des mots <i>en français</i> ?		A4:	15. Est-ce que c'est drôle (amusant, rigolo) de parler <i>en français</i> ?
C4	4. Est-ce que c'est facile pour toi de comprendre quelqu'un qui te parle <i>en français</i> ?		D4:	16. Est-ce que c'est difficile pour toi de dire la date du jour <i>en français</i> ?
C5	5. Est-ce que tu sais compter <i>en français</i> ?		A5:	17. Est-ce que tu aimes dire/prononcer des mots <i>en français</i> ?
C6	6. Est-ce que tu arrives à lire vite (facilement) <i>en français</i> ?		D5:	18. Est-ce que c'est trop difficile pour toi d'écrire des lettres ou des mots <i>en français</i> ?
C7	7. Est-ce que tu arrives facilement à chanter <i>en français</i> ?		A6:	19. Est-ce que tu trouves que parler <i>en français</i> , c'est utile ?
C8	8. Est-ce que c'est facile pour toi de prononcer des mots <i>en français</i> ?		D6:	20. Est-ce que tu trouves que tu es nul, mauvais pour compter <i>en français</i> ?
A1	9. Est-ce ce que tu te sens à l'aise (bien) quand tu parles <i>en français</i> ?		A7:	21. Si je te propose d'avoir des cours de <i>français</i> (de suivre des leçons) maintenant, est-ce que tu as tout de suite très envie de les suivre ?
D1	10. Si on te demande de raconter ta journée <i>en français</i> , est-ce que c'est difficile pour toi ?		D7:	22. Est-ce que c'est difficile pour toi de comprendre des personnes qui discutent <i>en français</i> ?
A2	11. Est-ce que tu aimes écouter des comptines/des chansons <i>en français</i> ?		A8:	23. Est-ce que c'est important pour toi de bien parler <i>en français</i> ?
D2	12. Est-ce que c'est trop difficile, trop dur pour toi de lire <i>en français</i> ?		D8:	24. Est-ce que c'est trop dur pour toi d'apprendre par cœur une chanson <i>en français</i> ?

	Score Brut* (SB)	Score moyen (SB/4)
A : Attitudes	/40	/10
C : Compétence	/40	/10
D : Difficulté	/40	/10
A+C+D* : Concept de soi en Français (SCFr)	/120	/30

Annexe 12: Demandes d'autorisation et compte-rendu aux écoles



Université de Nantes. UFR de psychologie
LABÉCD (Laboratoire Éducation, Cognition,
Développement, EA 3259)
Maison des sciences de l'Homme
Ange-Guépin, 5 allée Jacques Berque
BP 12105. 44021 Nantes cedex 1
amal.rachidi@univ-nantes.fr
☎ : 06 79 66 13 07

Nantes, le 21 janvier 2010

Madame, Monsieur,

Enseignants-chercheurs à l'Université de Nantes, nous conduisons actuellement une recherche, qui a débuté l'année dernière et dont l'objectif principal est d'étudier l'effet de la valorisation d'une deuxième langue sur l'apprentissage de la lecture et la réussite scolaire.

Plus précisément, l'étude consiste à présenter des épreuves de manipulation du langage et de lecture à des enfants scolarisés cette année en CP et en 2^e année de scolarisation en primaire (CE₁) dans des classes proposant des cours ELCO d'arabe et d'autres classes monolingues. La présentation d'un questionnaire aux familles nous permettra par ailleurs de recueillir des informations sur les pratiques familiales de l'écrit et leurs préférences langagières.

Cette étude présente des intérêts multiples : elle permet d'approfondir nos connaissances théoriques sur les effets du bilinguisme précoce (Français/Arabe) sur l'apprentissage de la lecture, le développement langagier, la réussite scolaire et sur certaines dimensions du concept de soi. De plus, elle présente des retombées pratiques sur l'accompagnement des enfants en situation de contacts des langues ou de bilinguisme.

Seuls les enfants pour lesquels l'autorisation des parents aura été obtenue participeront à l'étude. Ils seront vus lors de passations individuelles (2 sessions de 20 minutes) et une passation collective. Le déroulement de l'étude, prévu vers le début du mois de mars, sera organisé en coordination avec l'inspection académique et les enseignants de manière à perturber le moins possible le programme scolaire. Enfin, nous nous permettons de souligner dès à présent que l'anonymat de l'école et des enfants sera strictement respecté lors de l'analyse des données. Aucun résultat individuel ne sera transmis par l'équipe de recherche, cependant un compte-rendu écrit des principaux résultats et conclusions de l'étude sera remis aux équipes pédagogiques.

Par cette présente, nous avons l'honneur de solliciter de votre bienveillance l'autorisation de réaliser cette étude au sein de votre école qui a pour avantage de proposer des cours ELCO.

Restant à votre disposition pour tout renseignement complémentaire et en vous remerciant par avance de votre compréhension et collaboration, nous vous prions, Madame, Monsieur, de croire en l'expression de notre considération respectueuse.

Pour l'équipe de recherche,
Amal RACHIDI



(LabÉCD- EA 3259)
Éducation, Cognition,
Développement

Madame, Monsieur,

Nous réalisons une étude sur l'effet de l'apprentissage d'une deuxième langue sur la réussite scolaire.

Nous avons besoin de votre accord pour que votre enfant puisse participer à cette étude. A cet effet, nous vous prions de bien vouloir retourner le coupon ci-dessous à l'enseignant de votre enfant avant le **Vendredi 12 février**.

Nous vous remercions par avance de votre collaboration et vous prions, Madame, Monsieur, de croire en l'expression de notre considération respectueuse.

Pour l'équipe de recherche,
Amal RACHIDI

-----**Coupon à retourner à l'enseignant (e) avant le vendredi 12 février**-----

J'autorise mon enfant (nom et prénom).....en classe de
..... à participer à cette recherche.

Oui

Non

A Nantes, le.....,

Signature des parents

Université de Nantes. UFR de psychologie
LABÉCD (Laboratoire Éducation, Cognition, Développement, EA 3259)
MSH Ange-Guépin, 5 allée Jacques Berque
BP 12105. 44021 Nantes cedex 1
amal.rachidi@univ-nantes.fr
☎ : 06 79 66 13 07

Nantes, le 7 novembre 2010

Objet :

Synthèse des résultats de l'étude : « les effets de la valorisation du bilinguisme franco-arabe »

Madame, Monsieur,

Par la présente, nous tenons à remercier la direction, les enseignants, les familles et les enfants qui ont accepté la conduite de notre étude en mars et en avril 2009/2010 au sein de votre école. Celle-ci s'intéresse aux effets de la valorisation du bilinguisme franco-arabe par le dispositif ELCO sur la réussite scolaire des enfants et la perception de soi en langue arabe.

Comme convenu, nous vous envoyons une synthèse des principaux résultats obtenus auprès d'un échantillon de 179 enfants de différentes écoles de l'agglomération nantaise situées majoritairement en zone d'éducation prioritaire (*cf.* document ci-joint). Les premiers résultats de cette étude vont dans le sens d'un effet positif de la valorisation de la langue familiale (l'arabe) sur les compétences en lecture, en conscience phonologique et en mathématiques des enfants scolarisés en classe de CE1 et d'une absence d'effet négatif sur les compétences scolaires des enfants scolarisés en classe de CP. De plus, les résultats montrent clairement que la valorisation de l'arabe par l'école influence positivement les attitudes et le sentiment de compétence aux activités scolaires en arabe des enfants de CP et de CE1.

Nous nous tenons à votre entière disposition pour des explications supplémentaires concernant les résultats obtenus et les modalités de l'étude. Nous vous prions Madame, Monsieur, d'agréer nos salutations les plus respectueuses.

Pour l'équipe de recherche,
Amal RACHIDI, doctorante en psychologie du développement.

Synthèse des résultats

Titre : *La valorisation du bilinguisme français-arabe: un avantage pour la réussite scolaire ?*

Problématique :

En dépit d'une tradition d'accueil des migrations, les institutions scolaires en Europe ne se posent pas encore suffisamment la question de savoir comment l'expérience et la connaissance d'une première langue peuvent influencer la façon dont les jeunes enfants vont s'approprier le français et réussir à l'école (Perregaux, 1994). De plus, le discours habituel, nommé par Cummins (1981) de « mythe du handicap bilingue », attribue souvent aux langues d'origine des élèves issus de familles migrantes et de milieux socio-économiques défavorisés, les obstacles rencontrés pour l'acquisition du français et pour l'intégration scolaire et sociale. Tandis qu'un ensemble de recherches s'accordent à considérer que le bilinguisme apporte des avantages sur la réussite scolaire, d'autres études montrent que les enfants qui présentent un bilinguisme limité, majoritairement des enfants issus de l'immigration, risquent d'être désavantagés (Baker, 2006 ; Hamers, 2005). Ce contraste s'explique selon Lambert (1974) par le contexte socioculturel dans lequel se développe le bilinguisme dit « soustractif ». Ce type de bilinguisme favorise l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, plus prestigieuse socialement, au détriment de la langue familiale. Par conséquent, l'enfant se trouve dans une situation où il n'atteint pas un seuil minimal de compétences dans sa langue familiale lui permettant de développer des capacités de transfert d'une langue à l'autre et de favoriser son développement cognitif et sa réussite scolaire (Cummins, 1981; 1984).

Objectifs de l'étude :

Cette étude propose d'analyser les effets de la valorisation du bilinguisme franco-arabe sur les performances scolaires, langagières et sur la perception de soi en langue arabe. Pour ce faire, les compétences en lecture, en manipulation phonologique et en mathématiques de 179 enfants scolarisés en classes de CP et de CE1, majoritairement issus d'écoles situés en ZEP dans l'agglomération nantaise, ont été évaluées à l'aide d'épreuves du LUM (Lecture en Une Minute, Khomsi, 1999), du test de lecture et de compréhension de phrases (Lobrot, 1980), du Thapho (Test d'habiletés phonologiques, Ecalle, 2007) et du Tedi-maths (Van Nieuwenhoven, Noël & Grégoire, 2001). Pour chaque classe, les performances de trois groupes d'enfants ont été comparées: deux groupes d'enfants issus de familles franco-arabes (dont l'un suit des cours ELCO d'arabe à l'école et l'autre n'en suit pas) et un troisième groupe d'enfants monolingues de la même école. Les différentes dimensions du concept de

soi en lien avec les deux langues ont, quant à elles, été évaluées à l'aide d'un questionnaire (Nocus, Verrier & Guimard, en cours). Enfin, les parents et les enseignants de ces enfants ont été interrogés à l'aide de deux questionnaires : un questionnaire (Rachidi, en cours) qui renseigne sur les pratiques langagières familiales et un autre questionnaire (Florin, Guimard & Nocus, 2002) qui évalue les compétences et les comportements scolaires des enfants et rend compte de leur adaptation scolaire.

Principaux résultats :

Les informations recueillies à partir des questionnaires renseignés par les familles franco-arabes montrent que **les parents interagissent préférentiellement avec leurs enfants en langue française**. De ce fait, les enfants que nous avons interrogés dans cette étude se retrouvent dans leur quasi-totalité davantage en **situation de contacts des langues** que de bilinguisme.

Par ailleurs, les résultats obtenus aux différentes épreuves vont dans le sens de nos hypothèses pour les enfants bilingues franco-arabes de la classe de CE1 qui suivent des cours d'arabe. En effet, ils montrent que les enfants de **CE1 qui suivent des cours ELCO en arabe ont des performances significativement supérieures** en lecture en français, en suppression phonologique et en arithmétique par rapport à leurs pairs franco-arabes qui ne suivent pas de cours d'arabe et **une absence d'effet négatif pour la classe de CP**. De plus, il ressort de cette étude à travers le questionnaire sur le concept de soi des enfants que **les attitudes et le sentiment de compétence aux activités scolaires en arabe des enfants scolarisés en classe ELCO sont significativement plus positifs** bien que leur sentiment de compétence en communication orale en arabe ne soit pas fort.

Ainsi, les résultats de cette recherche tendent à encourager la valorisation du bilinguisme franco-arabe des enfants issus de l'immigration maghrébine franco-arabe et montrent des effets positifs qui peuvent toucher aussi bien la réussite scolaire que certains aspects du développement personnel.

La valorisation du bilinguisme franco-arabe : un avantage pour la réussite scolaire ?

Cette recherche a pour objectif d'analyser les effets de la valorisation du bilinguisme franco-arabe sur les performances scolaires, les performances langagières et la perception de soi en langue arabe. Pour ce faire, 179 enfants scolarisés en classes de CP et de CE1 ont été évalués à l'aide de cinq indicateurs de la réussite scolaire: la conscience phonologique, la lecture, la compréhension en lecture pour la classe de CE1, la résolution de problèmes arithmétiques et l'évaluation des comportements et des compétences scolaires par les enseignants. D'autre part, des informations sur la perception de soi des enfants en langue arabe et sur les pratiques langagières familiales ont été recueillies à l'aide de deux questionnaires. Tandis que l'apprentissage de l'arabe à l'école a un effet positif sur les performances scolaires en classe de CE1, les résultats montrent que les pratiques langagières familiales qui favorisent la transmission de l'arabe ont un effet positif sur les performances langagières en arabe. Enfin, bien qu'ils aient de faibles performances langagières en arabe, les enfants bilingues franco-arabes dont la langue familiale est valorisée, par l'école et/ou la famille, ont des attitudes plus positives et un sentiment de compétence renforcé en arabe.

Mots clés : valorisation, bilinguisme, pratiques langagières, performances scolaires, perception de soi en langue.

The valorization of French-Arabic bilingualism: an advantage for academic success?

This study examines the effects of French-Arabic bilingualism valorization on school performance, language performance and child's self-perception of the Arabic language. To achieve this purpose, 179 children enrolled in 1st and 2nd year of primary school were compared using five indicators of school success: phonological awareness, reading, reading comprehension for the 2nd year of primary school, resolution of arithmetical problems and evaluation of school behavior by teachers. Furthermore, data on children's perception of Arabic and their families' language practices were collected by two questionnaires. While learning Arabic at school has a positive effect on school performance in the 2nd year of primary school, results show that family's language practices that encourage Arabic transmission have a positive effect on Arabic language skills. Finally, despite their weakness in Arabic language skills, attitudes towards Arabic and self-perceived competence are significantly more positive for French-Arabic bilingual children whose language is valued by school and/or family.

Keywords: valorization, bilingualism, language practices, school performance, self-perception of language.

DISCIPLINE : Psychologie

Laboratoire « Education, Cognition, Développement »
UFR de Psychologie
Chemin la Censive du Tertre BP 81227
44312 Nantes Cedex 3 FRANCE