

## Reconnaître les atouts linguistiques des enfants bilingues pré-lecteurs

Christiane Perregaux  
Université de Genève

### L'obstacle des représentations sociales

Actuellement, les représentations collectives - pour ne pas parler de stéréotypes<sup>1</sup> - concernant les personnes associées aux mouvements migratoires, économiques ou politiques, obstruent notre regard. Elles ont tendance à définir, a priori, des compétences langagières lacunaires, entre autres en langue première, chez l'enfant migrant qui arrive à l'école. Au terme "migrant", réservé aujourd'hui aux travailleurs migrants ou aux travailleurs immigrés, et au terme "requérant d'asile", ces représentations cimentent trop souvent les notions de déficits divers, d'handicaps linguistiques. Ces représentations sont à la fois forgées et renforcées par des expériences individuelles facilement généralisées au groupe migrant dans son ensemble, d'une part, et par les prises de position officielles et officieuses, les lois et les règlements, les articles de presse et le débat public qui se mène aujourd'hui sur les étrangers et sur la légitimité de leur présence dans notre pays, d'autre part. J'aimerais me tromper en affirmant qu'il est rare, actuellement, d'accueillir à l'école et sans doute dans d'autres structures éducatives, un enfant allophone (je préfère ce terme à celui de non-francophone<sup>2</sup> qui insiste d'abord sur le fait de ne pas connaître le français avant de reconnaître la langue de l'autre) de milieu socio-économique défavorisé ou d'origine extra-européenne comme un enfant ayant appris ou étant en train d'apprendre une langue. L'éducateur a-t-il conscience du monde social et intellectuel que l'enfant s'est construit dans cette langue, en interaction bien sûr avec

---

<sup>1</sup> L'ouvrage excellent de Preiswerk, R. & Perrot, D. (1975), "Ethnocentrisme et Histoire: l'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux", est une aide pour la compréhension des phénomènes de constructions de stéréotypes.

<sup>2</sup> On remarquera que le terme "non-francophone" est utilisé dans les institutions éducatives pour qualifier les enfants migrants et les services compétents. Est-on prêt à introduire une autre terminologie qui serait signe du changement de regard porté sur la langue de l'autre?

son premier environnement<sup>3</sup>. On entend dire fréquemment d'un enfant allophone, dont l'éducateur ignore la langue ou qui provient d'un milieu socio-économique et/ou socio-culturel défavorisé, qu'il ne connaît pas sa langue (mais comment l'a-t-on vérifié?). On prédit qu'il aura du mal à apprendre le français et on justifie a priori les échecs scolaires qui pourraient l'attendre. De là peut provenir l'indifférenciation de traitement généralement proposé aux nouveaux arrivants.

Loin de moi l'idée d'ignorer les relations qu'il y a entre langue première et langue seconde et les seuils nécessaires à dépasser pour entraîner l'apprenti dans un processus constructif, mais avant de comparer les performances linguistiques des jeunes enfants dans les deux langues par rapport à la norme monolingue, j'aurais tendance à proposer de redéfinir ce que l'acquisition d'une langue autorise comme détours du côté de règles provisoires, du côté d'interconstructions pertinentes élaborées avec des matériaux propres à la langue première et à la langue seconde dans un même discours<sup>4</sup>. De plus, la connaissance de deux ou plusieurs langues et les expériences particulières qui les accompagnent provoquent ce qu'on appelle aujourd'hui le parler bilingue<sup>5</sup>. L'observation et l'analyse de cette "créativité linguistique" permet de donner du sens aux choix qui ont prévalu chez le bilingue pour emprunter des éléments particuliers du discours aux langues qu'il connaît.

<sup>3</sup> Hamers, J. et Blanc, M. (1983), dans leur ouvrage de référence, "Bilinguisme et Bilinguisme", montrent que c'est par le truchement de son environnement immédiat que le jeune enfant a accès à la langue, à sa phonologie, à sa syntaxe, aux modèles communicationnels et aux fonctions langagières qui sont déterminés, bien qu'ayant des aspects universels, par les spécificités des langues et les espaces culturels dans lesquels ils se manifestent. C'est à partir de cet entourage social qui confronte l'enfant à des modèles langagiers que ce dernier va attribuer certaines valeurs à la langue et à ses diverses variations. L'enfant va intérioriser ces valeurs tout en manipulant l'outil langagier.

<sup>4</sup> Pour plus de détails sur ces différentes problématiques, consulter les numéros 2 (déc. 1989), 4 (mai 1991) et 6 (juin 1992) de la revue de linguistique et de didactique des langues de l'université Stendahl de Grenoble, LIDIL.

<sup>5</sup> Il est fait référence chez plusieurs auteurs au "parler bilingue" comme à une compétence linguistique spécifique par rapport à celle du monolingue, comme à une créativité linguistique développée surtout dans les interactions entre bilingues. Voir à ce sujet, Grosjean (1982; 1984), Py (1991), Poplack (1982; 1991), Dabène (1991), Gumperz & Hernandez-Chavez (1971) et Pujol (1990).

## Le rôle du bilinguisme Le rôle de la langue première

À la suite de toute une série de recherches menées ces 30 dernières années<sup>6</sup>, on parle de plus en plus du rôle joué par le bilinguisme sur le développement cognitif et de l'importance de la langue première de l'enfant par rapport à son identité, aux liens affectifs qu'il tisse avec sa communauté<sup>7</sup> et à l'apprentissage d'une langue seconde. Cependant, l'expérience montre que cette langue première n'est pas d'abord valorisée pour elle-même, comme outil privilégié d'enculturation et comme marque identitaire et communautaire, mais principalement en fonction de l'avantage qu'elle pourrait offrir pour l'apprentissage du français. Dans les discussions concernant la place des langues de l'immigration à l'école, l'argument le plus souvent évoqué a effectivement trait à l'intérêt de la présence de la langue première pour faciliter l'entrée dans la langue du pays d'accueil. Or, je crois qu'avant d'attribuer le rôle de passerelle à la langue première, elle devrait être reconnue et considérée comme agent premier d'enculturation et de construction identitaire.

Les enjeux les plus importants, pour l'apprentissage des langues chez les enfants migrants, se jouent dans les rapports psycho-, sociolinguistiques entretenus par les langues, donc entretenus par les communautés et par les individus qui parlent ces langues. La symétrie ou l'asymétrie des relations entre communautés, le respect et la reconnaissance de la valeur des langues en présence, en un mot les attitudes face à la langue de l'autre interviennent dans la façon dont il va hiérarchiquement la situer et souvent se situer. Ceci est d'autant plus important à souligner que nous nous trouvons dans un milieu où la langue française pèse de tout son poids social, culturel, normatif,

<sup>6</sup> Je citerai l'étude de Peal, E. & Lambert, W.E., (1962) qui marque une rupture avec les études attribuant un handicap cognitif aux bilingues. Ces auteurs trouvent que le bilinguisme, anglais et français au Canada, est favorable au développement cognitif. Les travaux de Vygotsky (1934, trad. 1985), Inco-Worall (1972), Bialystok (à paraître) montrent également la capacité précoce des bilingues à prendre conscience de l'arbitrarité du signe linguistique.

<sup>7</sup> Il faut citer ici les nombreux travaux de Fischman sur la sociologie du langage dont le classique "Who speaks what language to whom and when?" (1965), ceux de Gumperz (1989), de Cummins, (1989).

exclusif, et, inconsciemment souvent, nous sommes prisonniers de l'emprise "impérialiste" de cette langue.

### A la recherche des compétences de l'enfant<sup>8</sup>

Mais laissons là cette réflexion sur les liens entre langue première et langue seconde et partons du point de vue développé, entre autres, dans le cadre d'une approche interculturelle en éducation<sup>9</sup> : tout enfant arrive à l'école en ayant des compétences, mêmes si ces dernières ne sont pas celles habituellement attendues dans notre propre système scolaire lorsqu'il s'agit d'enfants d'origines étrangères.<sup>10</sup> Les difficultés à reconnaître ses connaissances ou à les situer en fonction de l'enseignement envisagé amènent parfois à conclure rapidement à des déficiences chez l'enfant plus qu'à la présence de "savoir-autres" pour l'apprentissage de la langue seconde et de l'écrit. C'est pourtant à partir de ses acquis antérieurs qu'il va poursuivre la construction de ses apprentissages ou s'investir dans des apprentissages nouveaux. Mais, quelles sont ces compétences et comment les découvrir?

### *Hypothèses et Expérimentation*

Sans m'arrêter aux travaux qui s'intéressent aux compétences communicatives communes à des locuteurs de langues différentes, je partirai des recherches récentes, citées précédemment, qui montrent que dans certaines conditions le bilinguisme peut être favorable au développement cognitif alors que pendant très longtemps on l'avait jugé négatif - et je ne suis pas vraiment certaine que le stéréotype du bilinguisme-handicap ait disparu quand il s'agit des populations migrantes de niveau socio-économique défavorisé -. Ces travaux considèrent que le

<sup>8</sup> La recherche décrite ici fait partie d'un travail plus large élaboré dans le cadre d'une thèse de doctorat (1992).

<sup>9</sup> Parmi les ouvrages consacrés à une approche interculturelle en éducation, je citerai principalement ceux qui sont édités depuis quelques années par L'ARIC (Association pour la recherche interculturelle) dans la collection "Espaces Interculturelles" des Éditions l'Harmattan à Paris et le cahier de la Section des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, "Vers une école interculturelle", élaboré par l'équipe de recherche de P. Dasen (1991).

<sup>10</sup> A ce sujet, j'aimerais proposer que l'on parle des "savoirs autres" développés par les enfants migrants avant leur arrivée plutôt que de continuer à voir se développer le discours du non-savoir.

bilinguisme permettrait le développement plus précoce d'habiletés métalinguistiques - définies comme le fait de prendre de la distance par rapport au langage et de le traiter comme un objet sur lequel on peut opérer des manipulations diverses -. Par ailleurs, des travaux sur l'apprentissage de la lecture, plus particulièrement ceux qui s'intéressent aux modèles interactifs<sup>11</sup> proposent une interaction entre le traitement de la compréhension et les habiletés métalinguistiques comme le traitement des mots.

J'ai donc fait l'hypothèse que des enfants au bilinguisme successif - ils ont appris leur langue première jusqu'à 4 ans et sont entrés à l'école pour apprendre le français - auraient développé plus précocement des habiletés métalinguistiques (segmentations phonologiques, entre autres<sup>12</sup>) évaluées comme très importantes dans les dernières recherches sur l'apprentissage de la lecture. A l'inverse, le groupe monolingue serait plus performant dans des tâches de compréhension et de production du français à l'oral. Il m'importait également de connaître le poids de ces deux composantes dans l'apprentissage de la lecture afin d'évaluer l'intérêt des différents modèles de lecture. A cet effet, l'évaluation des résultats en lecture d'enfants monolingues et bilingues à la fin de la 1ère primaire s'imposait.

Dans le but de vérifier ces hypothèses, j'ai travaillé pendant deux ans avec 50 enfants bilingues et 50 enfants monolingues de 2E (Deuxième enfantine) et de 1P (1ère primaire), écoliers dans des écoles de la ville de Genève et de sa périphérie. Dans chacun des groupes, 33 enfants étaient de milieu socio-économique défavorisé. Les enfants bilingues de ces derniers groupes étaient issus de familles de l'immigration traditionnelle (italienne, espagnole et en majorité portugaise) alors que le groupe d'enfants de milieu socio-économique favorisé provenait de tous horizons, dont des pays extra-européens. Les résultats des groupes de

<sup>11</sup> Ces modèles ont été élaborés par des chercheurs anglo-saxons tels Rumelhart (1980), Stanovich, K. (1980) et Perfetti (1985). Plus récemment, ces modèles ont été développés dans les travaux d'auteurs francophones comme Chauveau et Rogovas-Chauveau (1990). On retrouve également cet intérêt pour les modèles interactifs dans plusieurs textes de l'ouvrage de Rieben et Perfetti (1989).

<sup>12</sup> Voir pour ces questions l'ouvrage de Rieben et Perfetti (1989), celui de Lecocq (1991), et la thèse de doctorat de Content (1985).

milieu socio-économique défavorisé m'intéressaient particulièrement car la préoccupation et le discours des enseignants concernent avant tout cette catégorie d'enfants. Vers la fin de la 2E, j'ai évalué leurs compétences en compréhension/production du français oral et en habiletés métalinguistiques afin d'estimer si les groupes présentaient des profils semblables ou différents. Tous les enfants ont passé des épreuves<sup>13</sup> de lecture à la fin de la 1ère primaire.

### Résultats

Dans les tableaux 1 et 2, on trouvera les résultats qui concernent les épreuves de 2E. Ceux du tableau 1 concernent les deux groupes d'enfants tous niveaux socio-économiques confondus alors que dans le tableau 2, ne figurent que les résultats du groupe monolingue de milieu socio-économique défavorisé et du groupe bilingue correspondant.

Variables	MON	BIL	
1. COMPREHEN./ORAL	29,3	26,3	BIL < MON
2. PROD. LEXICALE	45,5	33,3	BIL < MON **
3. SEGMENT.LEXICALE	10,5	11,5	BIL = MON
4. SEGMENT.SPONT/MOT	15,4	15,6	BIL = MON
5. SEGMENT.SPONT.PM	14,7	15,7	BIL = MON
6. SEGMENT.PHON. MOT	5,3	5,7	BIL = MON
7. SEGMENT.PHON. PM	3,7	5,8	BIL > MON **
p < .05 * significatif		p < .01 ** très significatif	

**Tableau 1:** Résultats. 2E. Comparaison entre les moyennes des groupes monolingue (n = 50) et bilingue (n = 50).<sup>14</sup>

En ce qui concerne les tâches de compréhension/production, on observe, dans le tableau 1, une différence très significative entre les deux

<sup>13</sup> La description des épreuves se trouve à la fin de ce document.

<sup>14</sup> Légendes des épreuves: 1. Compréhension à l'oral; 2. Production lexicale; 3. Segmentation lexicale; 4. Segmentation spontanée sur des mots; 5. Segmentation spontanée sur des pseudo-mots; 6. Segmentation phonémique sur des mots; 7. Segmentation phonémique sur

groupes en faveur des enfants monolingues. Cet avantage semble aller de soi puisque les enfants bilingues ont commencé leur apprentissage du français depuis un peu plus d'une année, dans le meilleur des cas. Dans les tâches d'habiletés métalinguistiques on assiste soit à une absence de différence significative soit à une tendance du groupe bilingue à une précocité concernant principalement la tâche d'effacement de phonème considérée comme un indice particulièrement important pour l'apprentissage de la lecture.

Variables	MON	BIL	
1. COMPREHEN./ORAL	29,2	26,4	BIL < MON **
2. PROD.LEXICALE	43,3	33,3	BIL < MON **
3. SEGMENT.LEXICALE	9,2	11,2	BIL > MON *
4. SEGMENT.SPONT/MOT	14,6	15,2	BIL = MON
5. SEGMENT.SPONT.PM	13,5	15,1	BIL = MON
6. SEGMENT.PHON.MOT	4,5	5,2	BIL = MON
7. SEGMENT.PHON.PM	2,8	5,6	BIL > MON **

p < .05 \* significatif p < .01 \*\* très significatif

**Tableau 2:** Résultats. 2E. Comparaison entre les moyennes des groupes monolingue SES 1 (n = 33) et bilingue SES1 (n = 33).

Si nous regardons maintenant les mêmes résultats pour les groupes d'enfants monolingues et bilingues de milieu socio-économique défavorisé, on remarque qu'au niveau de la compréhension/production la différence reste toujours très significative en faveur du groupe monolingue mais par contre la tendance à la précocité, en ce qui concerne les habiletés métalinguistiques, est plus évidente pour ce groupe bilingue que dans le tableau 1. Les résultats de ce dernier groupe sont également significativement meilleurs dans une seconde épreuve concernant les habiletés métalinguistiques, soit l'épreuve de segmentation lexicale.

Ainsi, quelques mois avant de commencer l'apprentissage formel de la lecture, les deux groupes montrent des connaissances à impliquer dans l'apprentissage de la lecture mais ne présentent pas les mêmes profils en

ce qui concernent la compréhension/production du français oral et le développement des habiletés métalinguistiques. Ceci peut déjà donner quelques pistes de travail pour des activités préparatoires à l'apprentissage de la lecture. La surprise persiste également quand on observe, à la fin de la 1P, les résultats en lecture. Après cette première géographie des compétences des groupes monolingue et bilingue, nous trouverons, dans le tableau 3, la description des résultats concernant les épreuves passées à la fin de la 1P; épreuves qui doivent évaluer comment les enfants sont entrés dans l'apprentissage de la lecture proprement dit.

Variables	MON	BIL	
LECTURE DE MOTS REGULIERS	7,2	6,9	BIL = MON
LECTURE DE MOTS IRREGULIERS	2,8	2,9	BIL = MON
LECTURE DE PSEUDO-MOTS	5,1	6,1	BIL = MON
LECTURE - COMPREHENSION	10,8	10,7	BIL = MON
LECTURE - RECON. DE MOTS	10,8	10,7	BIL = MON
VITESSE DE LECTURE	538	528	BIL = MON

**Tableau 3.** Résultats. 1P. Epreuves de lecture. Comparaison entre les moyennes des groupes monolingue (n = 50) et bilingue (n = 50).

Dans ces épreuves, les deux groupes obtiennent les mêmes résultats. On ne décèle pas de différences significatives dans la comparaison des groupes entiers ou des sous-groupes de milieu socio-économique défavorisé. C'est pour cette raison que je n'ai pas jugé utile de présenter de figure comparant les résultats des groupes monolingue et bilingue de milieu socio-économique défavorisé. A la lecture des résultats, on a l'impression qu'il y a eu, au cours de l'apprentissage, une complémentarité entre les deux composantes, un équilibre qui a permis aux deux groupes de montrer finalement le même profil.

### Discussion

Il ressort des résultats observés précédemment que quel que soit le niveau socio-économique, l'activité du bilingue - le passage d'une langue

à l'autre avec toutes les opérations que cela implique - semble développer en tant que tel certaines habiletés segmentales. Il faudra attendre encore les résultats d'autres recherches pour affirmer si on se trouve ici réellement devant une caractéristique spécifique du développement cognitif du bilingue.

Les résultats identiques en lecture semblent aller dans le sens d'une complémentarité entre les traitements de type sémantique, tel que la compréhension et la production du français oral et les traitements de type métalinguistique. Ces résultats illustrent l'intérêt de se référer aux modèles interactifs, pour l'apprentissage de la lecture, dans lesquels les deux composantes ont un rôle à jouer. Ils montrent également que les enfants arrivent dans l'institution scolaire ou dans le service de logopédie avec des savoirs langagiers à partir desquels il devra pouvoir construire ses prochains apprentissages. On remarque qu'il a déjà développé une certaine connaissance du français (meilleure en compréhension qu'en production, la première étant toujours plus précoce) et la tendance à la précocité dans les activités métalinguistiques est également à retenir. Ainsi les enfants monolingues et bilingues entrent dans l'apprentissage de la lecture avec des atouts différents qui sont à exploiter et dont il serait bon de parler avec les enfants.

Si la plupart du temps, on entend parler des difficultés des enfants bilingues, c'est que les lacunes les plus apparentes ont trait à la compréhension et principalement à la production du français. Ainsi, dans la conversation, le dialogue engagé, la difficulté d'expression met immédiatement ces lacunes provisoires en lumière alors que les compétences métalinguistiques sont souvent des compétences cachées qui n'apparaissent que si l'on propose aux enfants des tâches dans lesquelles elles doivent être mises en évidence et que si le praticien s'intéresse lui-même à l'émergence de ces habiletés.

L'art de l'adulte est d'offrir aux enfants des activités assez ouvertes au cours desquelles ils auront la liberté d'utiliser leurs compétences et des stratégies diversifiées pour les réaliser. La sensibilisation aux compétences particulières des enfants de cultures et de langues variées, la

prise en compte des différences interindividuelles passent par la rupture de l'idéologie monolingue<sup>15</sup>, monoculturelle, qui régit encore l'institution scolaire et notre société. On assiste pourtant à l'émergence d'une tendance qui essaie peu à peu d'ouvrir le territoire linguistique et culturel unique et clos à des espaces plus larges et plus diversifiés. La chance provoquée par l'importance actuelle de la population allophone ou alloglotte<sup>16</sup> serait réelle si on s'y référait pour favoriser, dans le domaine traité ici, l'éveil aux langues et aux cultures des autres. Eveil qui passe par une décentration (peu présente dans les discours de fermeture, d'exclusion et de peur qui foisonnent aujourd'hui) et par une (re)découverte de ses propres racines qui ont tout à gagner dans la rencontre et la négociation.

En résumé, l'accueil de l'enfant passe également par l'accueil de ses savoirs, la reconnaissance de sa langue comme marque identitaire et lien communautaire. S'agissant de l'entrée dans la langue écrite, nous avons vu que nous pouvions compter, chez les enfants bilingues de milieu défavorisé de compétences diverses, plus ou moins précocement développées. De la sorte, les enfants lancent l'éducateur, pris ici dans le sens large du terme, dans des aventures multiples, aventures qui se jouent à plusieurs et qu'il est nécessaire de baliser par quelques repères proposés ici et dans des recherches contemporaines, et par d'autres qui sont encore à trouver.

<sup>15</sup> Voir le très intéressant ouvrage de Lüdi et Py (1986), "Etre Bilingue".

<sup>16</sup> A ce sujet, voir Lüdi, G. (sous presse).

## BIBLIOGRAPHIE

- BIALYSTOK, E. (à paraître): "Selective attention in cognitive processing: the bilingual edge", in: HARRIS, R. J. (ed), *Cognitive processing in bilinguals*, Amsterdam, Elsevier.
- CATTAFI, F., F. CATTAFI MAURER (1991): "Vers une clarification du terme "interculturel", in: P. DASEN & al. (ed), *Vers une Ecole Interculturelle, Recherches interculturelles dans l'enseignement primaire à Genève, Cahier 61*, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Genève, 11-44.
- CHAUVEAU, G., E. ROGOVAS-CHAUVEAU (1990): "Les processus interactifs dans le savoir lire de base", *Revue Française de Pédagogie* 90, 23-30.
- CONTENT, A. (1985): "L'analyse segmentale de la parole chez l'enfant", *Thèse de doctorat*, Université libre de Bruxelles.
- CUMMINS, J. (1989): "Language and literacy acquisition in bilingual contexts", *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 10, 1, 17-31.
- DABÈNE, L. (1991): "Quelques aspects du rôle de l'environnement familial dans un contexte multilingue", *Enfance* 4, 291-296.
- DASEN, P. et al. (1991): *Vers une école interculturelle, Recherches interculturelles dans l'enseignement primaire à Genève, Cahier 61*, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Genève.
- EHRI, L. (1989): "Apprendre à lire et à écrire les mots", in: RIEBEN, L. et C. PERFETTI (eds), *L'apprenti lecteur*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 103-128.
- FISCHMAN, J. A. (1965): "Who speaks what language to whom and when?: the analysis of multilingual settings", *La linguistique* 2, 67-88.

- GROSJEAN, F. (1982): *Life with two languages. An introduction to bilingualism*, Cambridge, Harvard University Press.
- GROSJEAN, F. (1984): "Le bilinguisme, vivre avec deux langues", *Tranel* 7, 15-41.
- GUMPERZ, J., E. HERNANDEZ-CHAVEZ (1971): "Bilingualism, bidialectalism and classroom interaction", in: C. CAZDEN, V. JOHN et D. HYMES (ed), *Functions of language in the classroom*, Teachers College, Columbia Univ, New-York.
- GUMPERZ, J. (1989): *Engager la conversation, introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Minuit.
- HAMERS, J.F., BLANC, M. (1983): *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga.
- IANCO-WORALL, A. (1972): "Bilingualism and cognitive development", *Child Development* 43, 1390-1400.
- LECOCQ, P. (1991): *Apprentissage de la lecture et dyslexie*, Bruxelles, Mardaga.
- LÜDI, G. et B. PY (1986): *Etre Bilingue*, Berne, Lang.
- LÜDI, G. (sous presse): "Concepts du plurilinguisme dans les écoles en Suisse", *Sociolinguistica Internationalis, Handbuch für Europäische sociolinguistic*.
- PEAL, E., W.E. LAMBERT (1962): "The relation of bilingualism to intelligence", *Psychological Monographs* 76, 1-23.
- PERFETTI, C. (1985): *Reading ability*, New York, Oxford University Press.
- PERREGAUX, C. (1992). "Les enfants à deux voix: des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture", *Thèse de doctorat*, Université de Genève.

- POPLACK, S. (1982): "Bilingualism and the vernacular", in: B. HARTFORD, VALDMAN, A. et FOSTER, C. R. (ed), *International bilingual education, the role of the vernacular*, New York, Plenum Press.
- POPLACK, S. (1991): "Variation theory and language contact: concepts, methods and data", in: *Network on code-switching and language contact*, ESF, Strasbourg, 33-66.
- PUJOL, M. (1990): "Manifestations du comportement bilingue chez des enfants migrants; analyse d'activités langagières orales et écrites", *Thèse de doctorat*, Université de Genève.
- PY, B. (1991): "Bilinguisme, exolinguisme et acquisition: rôle de L1 dans l'acquisition de L2", in: *Network on code-switching and language contact*, ESF, Strasbourg, 115-138.
- RIEBEN, L., C. PERFETTI (1989): *L'apprenti lecteur*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- RUMELHART, D. (1980): "The building blocks of cognition", in: R. SPIRO, BRUCE, C. et BREWER W. (ed): *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, N. J. Erlbaum, 33-58.
- STANOVICH, K. (1980): "Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency", *Reading Research Quarterly* 16, 32-71.
- VYGOTSKY, L. S. (1934; trad. 1985). *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales.
- YOPP, H. (1988): "The validity and reliability of phonemic awareness tests", *Reading Research Quarterly*, 23, 2 159-177.

## Annexe

## LISTE DES EPREUVES

## 2E A. EPREUVES POUR L'EVALUATION DE LA COMPREHENSION/PRODUCTION

## 1. Compréhension à l'oral, (Khomsy, 1987) - COMPREHEN./ORAL

Dans cette épreuve, les enfants désignent une image à choisir parmi 4, correspondant à l'énoncé donné par l'expérimentateur. Max. 23 points.

## 2. Production lexicale - PROD.LEXICALE

L'objectif de cette épreuve consiste à estimer les connaissances en vocabulaire des deux groupes d'enfants. A cet effet, les expérimentateurs ont montré 48 images aux enfants qui devaient dire, en français, le nom de l'objet illustré. Max. 48 points.

## B. EPREUVES POUR L'EVALUATION DES HABLETES SEGMENTALES

## 3. Segmentation lexicale - SEGMENT.LEXICALE

Sachant qu'il est loin d'être évident, pour un jeune enfant, de donner à des termes proprement linguistiques comme "mots" les mêmes acceptions que les adultes, j'ai voulu estimer si, dans cette première épreuve de segmentation, les deux groupes d'enfants proposaient les mêmes segments quand on leur demandait de "couper" un énoncé en mots en posant un caillou pour chaque mot entendu. Ex: Carlos voit Nathalie (3 cailloux), Le chat mange une souris (5 cailloux). Max. 20 points.

## 4. a) Segmentation spontanée - mot - SEGMENT.SPONT.MOT

## b) Segmentation spontanée - pseudo-mots - SEGMENT.SPONT.PM

Ces deux épreuves ont pour but d'évaluer comment les deux groupes d'enfants segmentent spontanément (en donnant un phonème, une syllabe ou un autre segment) les mots (ex:maison) et les pseudo-mots (ex:malti) lorsqu'on leur demande de dire ce qu'ils entendent au commencement ou à la fin d'un mot ou d'un pseudo-mot. Max. 12 points par épreuve.

## 5. a) Segmentation phonémique - mot - SEGMENT.PHON.MOT

## b) Segmentation phonémique - pseudo-mot - SEGMENT.PHON.PM

Ces épreuves sont considérées comme les activités métalinguistiques les plus difficiles pour les enfants pré-lecteurs (Content, 1985) et comme l'une des plus corrélées par rapport aux résultats en lecture (Yopp, 1988; Ehri, 1989). Dans l'épreuve a), la consigne demande aux enfants d'enlever ce qu'ils entendaient au commencement du mot donné par l'expérimentateur et de dire le reste qui doit également être un mot (ex:ville - île; beurre - heure). Dans l'épreuve b), la consigne est la même mais les enfants travaillent sur des pseudo-mots (ex: frob - rob; klur - lur). Max: 12 points par épreuve.

## 1P C. EPREUVES POUR L'EVALUATION DE LA LECTURE

## 6. a) Lecture de mots réguliers (LMR)

## b) Lecture de mots irréguliers (LMI)

## c) Lecture de pseudo-mots (LPM)

Dans ces trois épreuves, les enfants lisent des listes de mots monosyllabiques. Les mots définis comme réguliers présentent des relations grapho-phonémiques simples (ex: mur - arbre), les mots irréguliers nécessitent de les avoir déjà rencontrés et de s'en être construit une représentation (ex: femme - oeil). Les pseudo-mots ont été créés à partir des mots réguliers et présentent également des relations grapho-phonémiques simples (ex: retou - trepo). Max. 10 points par épreuve.

## 7. a) Lecture-compréhension (LEC)

## b) Lecture-reconnaissance de mots (LER)

## c) Vitesse de lecture (LEV)

Cette épreuve tient compte de trois aspects de la lecture, la compréhension, la reconnaissance de mots et la vitesse. Pour le premier (compréhension), les enfants doivent lire deux phrases courtes, passer à la page suivante et désigner une image correspondant à l'énoncé lu parmi 4 illustrations. Max. 15 points.

Pour le second (reconnaissance de mots), le lecteur doit choisir un mot, parmi 4 qu'il a lu précédemment. Les 4 mots sont de forme voisine et le lecteur doit opérer une analyse fine pour retrouver le bon mot (ex: il fallait choisir "rose" parmi "rose - rase - rusc - sur"). Max. 15 points

Enfin, le troisième a trait à la vitesse de lecture. Il n'était pas laissé plus d'une minute pour chaque énoncé.