

*Université de Liège*  
*Laboratoire de Psychologie Expérimentale*

**BILINGUISME ET SCOLARITÉ: UNE ENQUÊTE SOCIO-  
LINGUISTIQUE SUR LES ENFANTS ESPAGNOLS DES ÉCOLES  
PRIMAIRES LIÉGEOISES<sup>1</sup>**

[BILINGUALISM AND EDUCATION: A SOCIOLINGUISTIC STUDY ON THE SPANISH CHILDREN  
ATTENDING PRIMARY SCHOOLS IN THE LIEGE AREA]

D. LAFONTAINE, M. ARGÜELLES, M. BOULANGER, S. COUNET, C. DENIS,  
M.-C. MIERMANS, P. SARANTOU, E. STAFILAS, X. SERON<sup>2</sup>, M.-L. MOREAU,  
M. RICHELLE, & J.A. RONDAL

This sociolinguistic investigation concerns Spanish immigrant children (born in Belgium), who were attending the first or the sixth-grade level in several schools within the Liège area. In the first part of the study an attempt was made to distinguish what in their linguistic performance is due either to their bilingual status or to their belonging to an underprivileged social class. The linguistic performance of the Spanish children was compared to that of Belgian children from the same social class and to that of other Belgian children with a more privileged social background. In the second part a comparison was made between the linguistic knowledge of the Spanish children in the French and the Spanish language respectively. Such comparison allowed to estimate also the amount of interference between the two languages.

INTRODUCTION

C'est à 1956 que remonte la première immigration organisée des travailleurs espagnols en Belgique (Chavez Galindo, 1975). La population espagnole dans la province de Liège atteint environ 14.000 personnes en 1965 en période de haute conjoncture économique (Pollain, 1975). Considérablement restreinte après cette période, en raison de la montée du chômage en Wallonie, l'immigration espagnole s'est cependant poursuivie, notamment dans le cadre de la politique dite du « regroupe-

---

<sup>1</sup> De nombreuses personnes ont collaboré à ce travail de diverses façons: conseils techniques, information théorique, mise à disposition de documents, facilitation de l'accès aux écoles, critiques constructives et suggestions diverses. Il s'agit de Mrs. Mmes, et Mlles, R. Duvivier, P. Husquinet-Garcia, J. Pollain, A. Grisay, J.J. Deltour, P. Minon, G. Campioli, G. Henry, Y. Winkin, et H. Wuidar. Nous les remercions vivement. Nous remercions également les écoles de la Ville de Liège et les écoles libres de Liège, directions générales, directions et membres du personnel, et les autorités communales responsables. Cette recherche a été menée grâce à l'obtention d'un budget de Cadre Spécial Temporaire. Nous remercions le Ministère de l'Emploi et du Travail, la direction de l'O.N.E.M. Liège, et notamment Mme Lechat pour leur aimable collaboration.

<sup>2</sup> Université Catholique de Louvain.

ment des familles». On estime actuellement la population espagnole dans la province de Liège (données en provenance de l'Institut Espagnol de l'Émigration) à environ 15.500 personnes. Les travailleurs espagnols sont employés essentiellement dans le secteur des mines, de la sidérurgie et de la construction. Les immigrées espagnoles se répartissent pour moitié en ménagères et en travailleuses domestiques. Le niveau de scolarité des immigrés est bas. Environ 25% sont analphabètes. Une quarantaine de pourcentage ont obtenu un certificat d'études primaires en Espagne. Les familles espagnoles comportent en moyenne 3,4 enfants. Entre eux, les enfants parlent de préférence le français mais l'espagnol est le moyen de communication privilégié entre parents ainsi qu'entre parents et enfants.

Peu d'études et de documents existent sur l'adaptation des familles espagnoles et leur intégration dans la société belge (on verra, pour quelques exceptions notables à cette indication : Braeckman, 1973; Campioli, 1975; Marques Balsa, 1978; Martens, 1976; Mouvet, 1973-1974). Sur le plan psycho-pédagogique, il n'existe aucune donnée d'ensemble concernant l'évolution et la réussite ou l'échec scolaires dans ce groupe social. Il s'agit d'une lacune particulièrement regrettable en raison, d'une part, de la relation connue entre fréquence accrue des échecs scolaires et niveau socio-économique inférieur (par ex., Rondal, 1978) et, d'autre part, de la relation souvent postulée entre bilinguisme et handicaps linguistique, intellectuel, et scolaire (par ex., Toussaint, 1935), une position battue en brèche récemment notamment à la suite des travaux de Lambert et son équipe (Lambert, 1977) au profit d'un point de vue inverse, selon lequel la situation de bilinguisme comporterait d'importants avantages linguistiques et cognitifs pour les enfants.

Le présent travail porte particulièrement sur ce second aspect du problème — le bilinguisme des enfants espagnols immigrés de la proche région liégeoise et son incidence sur la maîtrise des langues espagnole et française.

Confrontés aux deux points de vue mentionnés face au bilinguisme, nous nous sommes donné différentes populations de contrôle permettant de mesurer l'impact éventuel des variables de milieu. Face aux groupes d'enfants immigrés espagnols sélectionnés pour l'étude, nous avons retenu des groupes d'enfants belges francophones issus d'un milieu comparable à celui des enfants immigrés (milieu socio-culturel, grandeur de la famille), le but étant de tenter d'établir ce qui, dans le niveau langagier des enfants immigrés revient au bilinguisme proprement dit, d'une part, et aux variables sociologiques, d'autre part. Dans un second temps, nous avons sélectionné un groupe contrôle contrasté, constitué d'enfants belges issus d'un milieu social favorisé.

L'examen de langage comporte une série d'épreuves en français et en espagnol destinées à mesurer le niveau linguistique dans les deux langues et l'influence des connaissances langagières dans une langue sur l'autre langue. A ce point de vue, des opinions opposées coexistent dans la littérature (cfr. par exemple, Titone, 1974). Des hypothèses



anciennes mais toujours largement répandues invoquent le principe des "vases communicants" : le bilingue qui en connaît plus dans une langue en connaîtrait moins dans l'autre. Selon cette hypothèse, les performances aux tests espagnols et français devraient être inégales voire opposées. Des points de vue plus récents (par exemple Grisjois, 1974; Correia-Bottecho, 1977) indiquent inversement que : « L'apprentissage du français se fait d'autant mieux (...) que le niveau de connaissance de la langue maternelle est plus élevé (...); la structuration du discours dans une langue se traduit par une amélioration de l'organisation syntaxique dans l'autre système utilisé » (Grisjois, 1974, p. 86).

L'examen linguistique a été conçu de façon à répondre aux deux questions fondamentales qui sous-tendent le travail : 1. le bilinguisme est-il un handicap (s'il en est un) à tous les niveaux linguistiques? Entraîne-t-il des « déficiences » dans l'accomplissement de tâches linguistiques différentes? 2. le bilinguisme est-il monolithique? Quelles sont les différences de compétence qui se manifestent dans un groupe de sujets face aux diverses tâches linguistiques proposées? Dès lors, nous nous sommes donné une série d'épreuves permettant d'effectuer certaines comparaisons. En réponse à la première question, portant sur le bilinguisme comme handicap, nous avons comparé des épreuves de type scolaire à des épreuves non-scolaires (efficacité de la communication) ou moins scolaires. Cette première dichotomie débouche en sixième année primaire sur une autre comparaison portant sur les performances à des épreuves orales, d'une part, et à des épreuves écrites, d'autre part. Relativement à la seconde question « quel bilinguisme? », une autre ligne de partage passe entre les épreuves qui supposent un codage linguistique (production) et les épreuves qui supposent un décodage de l'information (réception). Ces épreuves mesurent les différences entre les connaissances active et passive de la langue. Des épreuves moins structurées, par exemple l'entretien, permettront d'établir par ailleurs le niveau linguistique des enfants (longueur moyenne des énoncés, interférences) tandis que d'autres épreuves, plus structurées, visent à cerner dans les deux langues le problème de l'interférence tant lexicale que grammaticale.

#### METHODE

##### SUJETS

Première année primaire :

- 50 enfants espagnols nés en Belgique, répartis dans 26 écoles du réseau officiel et 4 écoles du réseau libre de l'enseignement liégeois. Le milieu de ces enfants, évalué d'après la profession du père, peut être qualifié d'économiquement et culturellement faible.
- 50 enfants belges de milieu socio-économique comparable à celui des Espagnols, répartis dans les mêmes écoles.
- 50 enfants belges issus d'un milieu socialement plus favorisé, répartis

dans des écoles implantées dans des quartiers bourgeois à faible population immigrée.

Sixième année primaire :

– 50 enfants espagnols nés en Belgique, issus d'un milieu socio-économique faible, répartis dans 17 écoles du réseau officiel et 2 écoles du réseau libre de l'enseignement liégeois.

– 50 enfants belges appariés pour le niveau socio-économique aux Espagnols et répartis dans les mêmes écoles.

Faute de temps, nous n'avons pu tester une population contrôle de milieu plus favorisé en sixième année primaire.

TAB. 1. DONNÉES CHIFFRÉES RELATIVES À LA SCOLARITÉ DES ENFANTS ESPAGNOLS ET BELGES DE MILIEU SOCIO-ÉCONOMIQUE INFÉRIEUR — SCHOOL PERFORMANCES OF THE SPANISH AND THE BELGIAN CHILDREN FROM THE LOWER SOCIAL CLASS

	avancement normal	retard scolaire		
		1 an	2 ans et plus	pas de résultats
<i>1ère année</i>				
Espagnols n = 50	64%	32%	4%	—
Belges n = 50	70%	24%	—	6%
<i>6ème année</i>				
Espagnols n = 50	52%	32%	16%	—
Belges n = 51	61%	37%	2%	—

#### EXAMENS LINGUISTIQUES

La version française de l'examen a été administrée aux enfants espagnols et belges en une seule séance, dans les écoles. Les enfants espagnols ont reçu la version espagnole de l'examen une quinzaine de jours après le premier test. Afin d'homogénéiser au mieux les conditions d'administration des tests, des consignes précises ont été distribuées à chacun des huit examinateurs.

#### PREMIÈRE ANNÉE PRIMAIRE

*Entretien* : Enregistrement d'un entretien non structuré, entre un examinateur et le sujet testé (plus ou moins une demi-heure). Premier objectif : évaluation intuitive de l'importance des interférences chez les Espagnols. L'interférence consiste à transposer des traits spécifiques d'une langue (phonologiques, lexicaux, syntaxiques) dans l'autre. Deuxième objectif : évaluation quantitative du niveau de développement



linguistique de l'enfant grâce au calcul du L.M.P., c'est-à-dire de la longueur moyenne des phrases exprimée en nombre de monèmes (avec la restriction suivante : pour la syntaxe enfantine, toute proposition indépendante sera traitée comme une phrase complète).

### *Épreuves de vocabulaire*

1. *Disponibilité lexicale* sur incitation sémantique. Il s'agit de fournir en une minute le plus grand nombre possible de mots relatifs à un thème. Ne sont pas acceptés les mots de la même famille ni les noms propres. Thèmes proposés : parties du corps, animaux, vêtements, aliments-boissons, jeux.

2. *Dénominations* : présentation successive de dix images et requête de dénomination. La réponse est correcte ou fautive (1 ou 0), les périphrases ne sont pas admises. Items : chaise, robinet, moulin, pêcheur, pompe à essence, cage, tracteur, marteau, clown, perruque.

3. *Définitions/Désignations* (30 items)

Pour chacun des items, on demande à l'enfant de fournir : d'abord une définition verbale, ensuite une désignation de l'item parmi une série de six images comprenant l'item en question, une représentation d'un sens approché de celui de l'item (ex : pour « s'éveiller », « se lever »), l'un ou l'autre distracteur phonétique et des distracteurs neutres.

Items : s'éveiller-lettre-parapluie-courir-âne-éclabousser-trébucher-coquillage-château-gravier-rire-potage-jonquille-canif-bailler-caramel-hiver-diligence-librairie-scier-briser-borne-flacon-creuser-chaudron-offrir-poutre-ficeler-vareuse-récolter.

On cote séparément définitions et désignations. Pour les définitions, on attribue deux points aux définitions correctes et précises, un point aux définitions plus vagues, 0 point aux définitions incorrectes. Pour les désignations on attribue deux points quand l'image désignée est la bonne, un point quand l'enfant désigne la représentation du sens approché, 0 point à toute autre réponse.

*Épreuves d'efficacité de la communication* : L'épreuve mesure les deux aspects de la communication. — Tantôt l'enfant sera récepteur d'un message. Après avoir décrit avec l'enfant les éléments d'un décor et les personnages, on raconte à l'enfant l'histoire de Chaperon rouge et celui-ci dispose les objets dans le décor. L'épreuve est cotée en 1/0 : disposition correcte ou incorrecte. — Tantôt l'enfant sera émetteur d'un message. Après description du décor par l'examineur, l'enfant est invité à verbaliser la position des différents objets que l'examineur a disposés dans une ferme. Au cours de l'épreuve, l'examineur tourne le dos à l'enfant afin d'obtenir une communication verbale et non gestuelle. L'épreuve est cotée en 2-1-0 : description correcte et précise (2), description exacte mais trop vague (1), description incorrecte (0).

*L'épreuve grammaticale* : L'épreuve consiste en une production par l'enfant de phrases comportant des *pronoms relatifs*, en réponse à des questions que lui pose l'examineur à propos d'images. L'examina-

teur commence par décrire lui-même deux images, en évitant d'employer des relatifs; les images sont telles que la réponse la plus économique implique une proposition relative. L'épreuve porte, en français, sur les relatifs qui, que (antécédent-personne), que (antécédent-chose), où/dans laquelle; en espagnol, sur les relatifs que (sujet), que (objet personne et objet chose), donde/en que. Pour chaque item, on présente à l'enfant une paire d'images.

1. Un garçon en train de courir/Un garçon assis  
Q: Lequel des garçons sera fatigué?
2. Une maman lave son bébé/Un bébé joue dans son parc  
Q: Quel bébé est mouillé?
3. Une voiture offerte par St Nicolas/Une voiture offerte par maman  
Q: Laquelle préfères-tu?
4. Une chambre: un enfant travaille à une table / Une autre chambre: un enfant dort dans son lit  
Q: Dans quelle pièce y-a-t-il une table?

Pour constituer la version espagnole de l'examen, l'ensemble des épreuves décrites ci-dessus a fait l'objet d'une traduction systématique. Aucune adaptation particulière au système linguistique espagnol n'a été effectuée, ce qui soulève certains problèmes d'équivalence lexicale.

TAB. 2. RÉSUMÉ DES ÉPREUVES ADMINISTRÉES — TESTS GIVEN TO THE CHILDREN

		niveau scolaire	
		1ère année	6ème année
langage oral	longueur moyenne des phrases		<ul style="list-style-type: none"> <li>- entretien</li> <li>- interférences français/espagnol</li> <li>- disponibilité lexicale</li> <li>- efficacité de la communication                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- décodage</li> <li>- encodage</li> </ul> </li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dénominations</li> <li>- définitions/désignations</li> <li>- épreuve grammaticale (pronoms relatifs)</li> </ul>		
langage écrit			<ul style="list-style-type: none"> <li>- efficacité de la communication                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- décodage</li> <li>- encodage</li> </ul> </li> <li>- mesure des objectifs scolaires</li> </ul>

SIXIÈME ANNÉE PRIMAIRE

*Partie orale de l'examen:* 1. Enregistrement d'un *entretien* semi-structuré (plus ou moins un quart d'heure). L'objectif était d'évaluer le nombre d'interférences entre les langues française et espagnole.



2. Test de *disponibilité lexicale* portant sur des lettres (m, b, d) et sur des thèmes (sports, métiers, légumes). Temps imparti : une minute.

3. Épreuve d'*efficacité de la communication*. L'épreuve d'*encodage-production* consiste à décrire verbalement avec le plus de précision possible, pour l'examineur dissimulé derrière un écran, le trajet d'une chasse au trésor. Le trajet utilisé en espagnol est similaire mais non identique; il est d'une difficulté équivalente. Certains éléments sont cotés en fonction de leur présence (1) ou de leur absence/incorrection (0); pour d'autres éléments, appelant des informations plus complexes, on cote : 2 points pour information complète, 1 point pour information exacte mais incomplète, 0 point pour information incorrecte ou absente. L'épreuve de *décodage-compréhension* consiste en une série de dix questions dont la complexité porte sur les mots et les tournures syntaxiques. Pour chaque question, des possibilités standardisées de répétition et d'explication étaient prévues. On cote 3 points pour une réponse correcte et immédiate, 2 points pour une réponse correcte après répétition, 1 point pour une réponse correcte après explication ou pour une réponse vague obtenue sans explication et 0 point pour une réponse attestant une compréhension erronée de la question. L'épreuve espagnole a été conçue de façon similaire, en fonction des difficultés spécifiques de cette langue.

*Partie écrite de l'examen* : 1. Elle comprend une épreuve d'*efficacité de la communication*, permettant ainsi une comparaison oral/écrit. Pour la partie d'*encodage*, l'enfant est invité à donner les règles principales du jeu de football. En espagnol, le même travail a été demandé aux enfants. Les informations obtenues ont été classées en éléments essentiels et accessoires; deux points ont été attribués pour tout élément d'information essentiel présent (par ex. : ballon, deux camps, etc.), 1 point pour tout élément accessoire (par ex. : la situation des goals). Pour l'aspect décodage, l'enfant passe une épreuve de compréhension de lecture. Un texte est laissé à la disposition de l'enfant; celui-ci, en s'aidant du texte, répond à cinq questions à choix multiple. L'épreuve française porte sur le mode d'emploi d'un médicament, l'épreuve espagnole sur les semences de melon. Il n'y a pas de limite de temps. 2. Une évaluation des *objectifs scolaires en fin de sixième année primaire* effectuée au moyen de tests mis au point par le Laboratoire de Pédagogie Expérimentale de l'Université de Liège. L'épreuve comprend : - une dictée; - des épreuves de vocabulaire : suffixation, synonymie, recherche de racines; - des épreuves de grammaire : choisir le pronom relatif correct, construction de phrases à partir de modèles grammaticaux, transformations passives, conjugaison; - une épreuve de compréhension de lecture. Une seule épreuve scolaire a été passée en espagnol, l'épreuve de dictée. Pour ce faire, la dictée française a été traduite, en ajoutant quelques difficultés orthographiques propres à l'espagnol.

Les données en première année subissent un calcul des moyennes, des écarts types et de la signification statistique des différences (t de Student) et un calcul de corrélation ( $\rho$  de Spearman) entre différentes épreuves.

Les données en sixième année subissent un traitement identique. En outre, le test écrit de mesure des objectifs scolaires est l'objet des traitements statistiques suivants : - analyse d'items : - analyse par objectifs et calcul des notes z (ANI 6); - par objectifs, au total du test et pour la note z, calcul du maximum, du minimum, du sigma ( $\sigma^2$ ) et de la signification statistique des différences inter-groupes ( $F^2$ ); - analyse de la variance école/groupe linguistique ( $F^2$ ).

## DISCUSSION

### PREMIÈRE ANNÉE PRIMAIRE

#### LES RÉSULTATS DES ENFANTS ESPAGNOLS AUX ÉPREUVES ESPAGNOLES ET FRANÇAISES (tab. 3)

Les différences significatives entre les deux langues espagnole et française concernent les épreuves qui sollicitent une production linguistique. Aucune différence significative n'existe dans les résultats aux épreuves faisant jouer la capacité de réception linguistique (désignations - décodage). Les enfants espagnols ont une meilleure capacité de production en français tandis que leur capacité de réception est sensiblement équivalente dans les deux langues. Ces données peuvent s'expliquer par l'imprégnation linguistique dans le milieu familial où la langue véhiculaire est l'espagnol.

#### RÉSULTATS DES ENFANTS ESPAGNOLS ET BELGES DE MILIEU SOCIO-ÉCONOMIQUE INFÉRIEUR

Les résultats obtenus aux épreuves qui ne font pas référence à des tâches ou à des situations de type scolaire (efficacité de la communication, L.M.P.) ne révèlent aucune différence significative. Au sein des épreuves de type scolaire, mise à part l'épreuve de disponibilité lexicale, des différences significatives apparaissent tant à l'épreuve métalinguistique de définitions qu'aux épreuves de mise en relation d'un mot et d'une image (dénominations-désignations). On peut voir dans ces différences de comportement linguistique le résultat de l'imprégnation linguistique dans le milieu familial : ainsi l'activité formelle de production de mots ne discriminerait pas, l'activité métalinguistique de définitions,

<sup>3</sup> Les programmes d'analyses d'items et ANI 6 ont été mis au point par Mr. H. Wuidar, du Laboratoire de Pédagogie Expérimentale de l'Université de Liège. Pour la description des autres programmes, consulter le *Biomedical Computer Programs*, U.C.L.A., University of California Press.



peu, les deux groupes d'enfants qui, vu leur milieu social d'origine se trouvent en quelque sorte à égalité de capacité relative dans une tâche de type essentiellement scolaire. Par contre, les épreuves testant davantage une connaissance de contenu (étiquetage) de la langue seraient favorables aux Belges plutôt qu'aux Espagnols dont les capacités linguistiques en français, capacités tant productrice que réceptrice, n'ont l'occasion de se développer que dans le cadre de l'école.

TAB. 3. PREMIÈRE ANNÉE PRIMAIRE. RÉSULTATS MOYENS DES ENFANTS ESPAGNOLS AUX ÉPREUVES LINGUISTIQUES FRANÇAISES ET ESPAGNOLES ET DES ENFANTS BELGES DE MILIEUX SOCIO-ÉCONOMIQUES INFÉRIEUR ET SUPÉRIEUR AUX ÉPREUVES LINGUISTIQUES FRANÇAISES — MEANS OF THE FIRST-GRADE SPANISH CHILDREN ON THE FRENCH AND SPANISH LANGUAGE TESTS. MEANS OF THE FRENCH LANGUAGE TESTS OF THE FIRST-GRADE BELGIAN CHILDREN FROM LOWER AND UPPER SOCIAL CLASSES

épreuves linguistiques	Espagnols		Belges (milieu inférieur)		Belges (milieu supérieur)	
	espagnol	français	t de student	t de student	t de student	t de student
			Valeur de P ≤ à .05			
vocabulaire						
dénominations (max = 10)	4.4 (2.14) <sup>1</sup>	7.22(1.66)	.005	8.54(1.11)	.0005	—
désignations (max = 60)	38.04(6.09)	37.04(7.27)		42.68(5.36)	.005	48.74(4.79) .0005
définitions (max = 60)	17.64(9.03)	21.64(8.83)	.005	25.22(8.29)	.025	40.34(6.03) .0005
disponibilité lexicale	5.62(1.76)	8.43(1.96)	.0005	8.73(2.16)		12.83(3.14) .0005
efficacité de la communication						
décodage (max = 10)	8.44(1.31)	8.44(1.55)		8.32(1.34)		—
encodage (max = 20)	10.18(4.63)	12.5 (3.51)	.005	13.16(4.04)		12.44(2.35)
L.M.P.		7.7 (1.27)		7.97(0.91)		—

<sup>1</sup> = les écarts types figurent entre parenthèses.

Le calcul du L.M.P. ne fait pas apparaître de différences significatives entre les deux groupes testés. Cet indice ne prend en considération que la forme morpho-syntaxique du développement linguistique et non le contenu, ni les traits supra-segmentaux. Ce centrage sur les aspects formels a deux conséquences : 1. la part d'implicite qui caractérise certains modes d'expression n'est pas sanctionnée par le L.M.P. 2. En utilisant cet indice, on évite de convertir de prétendues déficiences

de contenu (manque de « logique », manque de « bons sens »), déficiences déterminées par rapport à une norme adulte, en « déficience linguistique » indifférenciée.

RÉSULTATS DES ENFANTS BELGES DE MILIEUX SOCIO-ÉCONOMIQUES INFÉRIEUR ET SUPÉRIEUR

Entre Belges de milieux sociaux contrastés, c'est à toutes les épreuves de type scolaire que se situent les différences significatives, qu'elles concernent le versant production ou le versant réception. On sait que l'éducation linguistique des enfants de milieu favorisé est, dans sa forme et dans son contenu, conforme aux normes implicites de l'institution scolaire (Bernstein, 1975). Cette différence de capital culturel hérité dès le premier âge explique sans doute les différences importantes de performances entre les deux groupes d'enfants belges. La différenciation sociale qui se marque entre autres dans la tâche de définitions avait déjà été notée par François (1978a) qui signalait les définitions laconiques, peu conformes au modèle scolaire, produites le plus souvent par les enfants des milieux populaires.

Il faut souligner qu'à l'épreuve d'encodage qui teste l'efficacité de la communication (épreuve fonctionnelle non-scolaire), aucune différence significative n'apparaît. Ce résultat partiel correspond à l'indication de François (1978b) selon laquelle :

Nous n'avons pas une même langue et une même capacité linguistique qui circuleraient au travers d'une multiplicité de tâches mais des utilisations ou des mises en fonctionnement qualitativement différentes de la langue selon les tâches proposées (...). Cela signifie que l'on ne saurait parler d'une infériorité linguistique « en soi » de certains enfants mais seulement des difficultés locales dans l'accomplissement de certaines tâches (raconter, expliquer, argumenter ...).

CORRÉLATIONS INTER-ÉPREUVES (Tab. 5-8)

Toutes les corrélations entre épreuves espagnoles envisagées portent sur des épreuves qui mettent en jeu, en tout ou en partie, une connaissance active de la langue. Le groupe des enfants espagnols

TAB. 5. MATRICE DES CORRÉLATIONS CALCULÉES EN PREMIÈRE ANNÉE PRIMAIRE POUR LES ÉPREUVES ESPAGNOLES — CORRELATION MATRIX FOR THE SPANISH FIRST-GRADERS ON THE SPANISH LANGUAGE TEST

	1	2	3	4	5
1. disponibilité lexicale		0.55**	0.33*		
2. vocabulaire			0.42*		
3. efficacité de la communication (encodage)					
4. total à l'examen espagnol					0.40*
5. total à l'examen français					

\*\* Significatif à .001; \* Significatif à .05



TAB. 6. MATRICE DES CORRÉLATIONS CALCULÉES EN PREMIÈRE ANNÉE POUR LES ÉPREUVES FRANÇAISES DES ENFANTS ESPAGNOLS — CORRELATION MATRIX FOR THE SPANISH FIRST-GRADERS ON THE FRENCH LANGUAGE TEST

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. disponibilité lexicale		0.60**	0.33*					
2. vocabulaire			0.46**	0.36*				
3. efficacité de la communication (encodage)								
4. L.M.P.								
5. total aux épreuves formelles								0.11
6. total aux épreuves fonctionnelles								0.20
7. total à l'examen français								0.20
8. résultats scolaires en français								

\*\* Significatif à .001; \* Significatif à .05

se partage suivant une ligne d'opposition connaissance active versus connaissance passive de la langue espagnole. On s'attendra donc à ce que les enfants possédant cette connaissance active réussissent bien à l'ensemble des tests qui y font appel.

TAB. 7. MATRICE DES CORRÉLATIONS CALCULÉES EN PREMIÈRE ANNÉE POUR LES ÉPREUVES FRANÇAISES DES ENFANTS BELGES DE MILIEU SOCIO-ÉCONOMIQUE INFÉRIEUR — CORRELATION MATRIX FOR THE BELGIAN FIRST-GRADERS FROM LOWER SOCIAL BACKGROUND ON THE FRENCH LANGUAGE TESTS

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. disponibilité lexicale		0.31	0.41*					
2. vocabulaire			0.26	0.17				
3. efficacité de la communication (encodage)								
4. L.M.P.								
5. Total aux épreuves formelles								0.23
6. total aux épreuves fonctionnelles								0.27
7. Total à l'examen français								0.32
8. résultats scolaires en français								

\* Significatif à .05

Dans les groupes espagnols (examen en français), Belges appariés et Belges contrastés, on constate, d'une manière générale, que la corrélation est faible ou non-significative entre les épreuves formelles de type scolaire et les épreuves non-scolaires (disponibilité lexicale, vocabulaire/efficacité de la communication, L.M.P.), forte (sauf pour le premier groupe belge) entre deux épreuves de type scolaire (vocabulaire /

TAB. 8. MATRICE DES CORRÉLATIONS CALCULÉES EN PREMIÈRE ANNÉE POUR LES ÉPREUVES FRANÇAISES DES ENFANTS BELGES DE MILIEU SUPÉRIEUR — CORRELATION MATRIX FOR THE BELGIAN FIRST-GRADERS WITH AN UPPER SOCIAL BACKGROUND ON THE FRENCH LANGUAGE TESTS

	1	2	3
1. disponibilité lexicale		0.38*	0.010
2. vocabulaire			0.10
3. efficacité de la communication (encodage)			

\* Significatif à .05.

disponibilité lexicale). La ligne de partage semble donc se situer au point d'opposition entre les compétences manifestées aux différents types de tâches : épreuves fonctionnelles versus épreuves formelles. Deux indices de corrélations méritent une attention particulière :

1. absence de corrélation significative entre les résultats obtenus aux tests et les résultats scolaires obtenus en fin d'année en français. Vu la diversité des tests administrés, ceci laisse planer un doute sur la manière dont sont organisés les cours de langue maternelle en première année primaire et les objectifs sur lesquels porte l'évaluation chiffrée. S'agit-il d'apprendre aux enfants des tâches linguistiques diversifiées ou de leur faire intégrer le plus rapidement possible ce que François (1978b) appelle la « surnorme » (ensemble des contraintes formelles)? Cette observation appelle de nouvelles recherches sur le terrain (observation dans les classes).
2. corrélation significative entre les résultats des enfants espagnols aux tests français et espagnols. Cette donnée va à l'encontre de l'hypothèse parfois avancée, selon laquelle un effet de « balance » (Titone, 1974) induirait des performances opposées dans les deux langues parlées par le bilingue; il semble au contraire que mieux un enfant connaît l'espagnol, mieux il connaît le français et réciproquement.

#### ÉPREUVE DES RELATIVES (Tab. 4)

L'écart constaté entre la proportion de réponses requises dans les différents groupes testés ne permet pas de conclure à un quelconque « déficit syntaxique » des enfants espagnols puisque la situation du



test ne contraint pas en fait les sujets à produire une réponse correcte. Tout au plus peut-on souligner une soumission plus grande des enfants belges (surtout de milieu favorisé) aux consignes du test. La hiérarchisation des quatre types de réponses sollicitées (qui, que, que, où) reflète le niveau d'acquisition des relatifs vers l'âge de six, sept ans. A cet âge, le relatif est encore relativement mal maîtrisé dans sa fonction syntaxique (Ferreiro, 1976). La différence observée dans les pourcentages d'apparition des réponses requises aux items deux (que maman lave) et trois (que maman m'a offert) s'explique par le fait que la situation deux permet le remplacement du relatif objet par

TAB. 4. RÉPONSES OBTENUES À L'ÉPREUVE GRAMMATICALE (pronoms relatifs) DE PREMIÈRE ANNÉE PRIMAIRE — RESULTS OF THE GRAMMATICAL TEST (relative pronouns) AT GRADE ONE

	1er relatif	2e relatif	3e relatif	4e relatif
A. Espagnols				
<i>en espagnol</i>				
réponses de type 2*	43	12	17	17
réponses de type 1	1	28	2	18
réponses de type 0	5	9	30	14
<i>en français</i>				
réponses de type 2	30	3	23	11
réponses de type 1	12	38	5	16
réponses de type 0	8	9	22	23
B. Belges de milieu inférieur				
réponses de type 2	38	7	21	18
réponses de type 1	6	36	8	12
réponses de type 0	6	7	21	20
C. Belges de milieu supérieur				
réponses de type 2	45	10	23	25
réponses de type 1	—	31	4	12
réponses de type 0	4	8	22	12

\* La numérotation n'est pas hiérarchique. Elle représente un code : 2 = relatif attendu; 1 = autre relatif; 0 = pas de relatif.

un relatif sujet suivi d'une forme passive ou réfléchie du verbe (le bébé qui est baigné, qui se baigne).

A l'épreuve espagnole, le pourcentage de réponses requises obtenues est comparativement supérieur à celui obtenu par les enfants espagnols à l'épreuve française. On peut noter un certain nombre d'erreurs dans la construction des propositions relatives mais aucune de ces erreurs ne constitue à proprement parler une interférence linguistique. La fréquence de la réponse de type 0 à l'item trois (que objet) s'explique par l'usage dans ce contexte de la tournure espagnole *él, la de ...*, tournure déterminative plus économique que le relatif.

*Interférences de la langue espagnole en français*

Elles sont peu fréquentes. Les interférences spécifiques sont rares et on peut avancer que, dans la plupart des cas, ce qui pourrait être répertorié comme « interférence » n'est en fait qu'une façon de parler caractéristique de l'enfant dont la fréquence d'apparition pourrait s'expliquer par l'existence d'une structure propre à l'espagnol.

On distingue des interférences phonétiques : elles sont le fait d'un seul sujet parmi les 50 testés. Cette enfant confond b/v et prononce certains[y][u]. On notera que des enfants francophones produisent des confusions phonétiques qui ne prêtent pas moins à confusion : « voué » pour « joué », « perd » pour « part »...

La fréquence des interférences lexicales est faible, contrairement à ce qui se passe dans l'entretien en espagnol. Les interférences relevées appartiennent toutes à un lexique familial. Ce sont : « vases » pour « verres », « portal » pour « corridor », « pinté » pour « peint » etc. On peut faire remarquer que la plupart de ces mots n'apparaissent pas comme foncièrement inadéquats dans le contexte : le « vase » dans un bassin à vaisselle n'est pas aberrant, pas plus que la « mallette » pour voyager ; quant à « pinté », il n'est certes pas plus déviant que le célèbre « peindu » des enfants francophones.

Les interférences grammaticales sont les plus fréquentes. C'est en effet dans le domaine de la morphologie et de la syntaxe que l'enfant de six ans commet le plus d'erreurs par rapport à la norme linguistique de l'adulte. Certaines « déviations » s'apparentent aux tournures employées par les enfants belges. Il s'agit de l'emploi de l'auxiliaire AVOIR au lieu de l'auxiliaire ETRE, erreur fréquente chez les enfants francophones (Méresse, 1976), de la non-contraction des articles, et de diverses perturbations au sein du système des prépositions, plus ou moins redevables à l'usage espagnol, par exemple, « je reviens dans chez moi », « aller pour la gauche »...

D'autres « déviations » semblent plus particulières aux enfants espagnols (interférences). Il s'agit de 1. l'emploi fréquent de « pourquoi » au lieu de « parce que ». Ceci s'explique par le fait qu'en espagnol, « por/qué » signifie à la fois « pourquoi » et « parce que » ; 2. l'emploi de la préposition « à » devant le complément d'objet direct (comme en espagnol), par exemple, « il frappe à tout le monde » ; 3. on note aussi quelques phénomènes de décalque de l'ordre des mots français sur l'ordre des mots espagnols, notamment en ce qui concerne la place du pronom complément d'objet direct, par exemple : « il nous vient chercher » (cf. « nos viene a buscar ») et la place de l'adjectif épithète, par exemple « dans sa place grande », « des frères grands ».

*Interférences du français en espagnol*

Ces interférences sont beaucoup plus fréquentes. On repère, dans un ordre décroissant de fréquence, des interférences de type lexical, grammatical et phonétique.



1. Les interférences lexicales sont les plus nombreuses. On peut les classer en deux catégories : a. les interférences techniques, qui affectent des mots référant à des réalités belges (profession du père, termes scolaires...); b. les interférences courantes, se marquant dans le lexique familial, par exemple « filla » pour « chica » (= fille), « fermar » pour « cerrar » (= fermer).

2. Les interférences grammaticales affectent les sous-systèmes structuraux qui diffèrent en français et en espagnol. Les structures les plus fréquemment affectées sont : l'usage de *ser/estar*, c'est-à-dire des deux verbes espagnols correspondant au français « être » (« *están tres* » au lieu de « son tres » = ils sont trois); l'omission du « a » devant le complément d'objet direct personnel (« *ayudo mi mamá* », au lieu de « *ayudo a mi mamá* » = j'aide ma maman); l'emploi de « *haber* » (= le verbe avoir; il ne s'emploie, en espagnol, que comme auxiliaire) au lieu de « *tener* » (= le verbe avoir, au sens de posséder); d'une manière globale, le système de la conjugaison et surtout l'indicatif imparfait, où les enfants ont tendance à conjuguer tous les verbes sur le modèle de la première conjugaison (désinences en -ba), par exemple « *veniba* » au lieu de « *venia* » (il venait), « *deciba* » au lieu de « *decia* » (il disait). On remarque que si l'interférence produit des effets mimétiques, elle produit également des effets de distinction excessive des deux systèmes : gonflement de l'emploi de *estar*, plus « différent » du français que *ser* (*estar* et *ser* = être), conjugaison sur le modèle -ba, morphème de l'imparfait plus éloigné du français -ais, ait que l'autre morphème de l'imparfait espagnol, -ia. L'interférence consiste dans ce cas à privilégier ce qui « fait » espagnol.

3. Les interférences phonétiques sont relativement rares. Elles affectent essentiellement les lettres b et v, toutes deux prononcées [b] en espagnol et que l'enfant prononce parfois [v], surtout dans la conjugaison à l'imparfait : *andava*, pour *andaba* (il marchait), *cantava* (il chantait)...

#### SIXIÈME ANNÉE PRIMAIRE

#### RÉSULTATS DES ENFANTS ESPAGNOLS AUX ÉPREUVES ESPAGNOLES ET FRANÇAISES (tab. 9)

La comparaison des résultats obtenus en première et en sixième années est, au vu des différences existant entre les épreuves administrées à chaque âge, soumise à des difficultés d'interprétation. La difficulté principale réside dans l'équivalence de sensibilité des épreuves. Rappelons qu'en première année, deux épreuves (Chaperon rouge et dénominations) étaient apparues comme trop faciles et peu sensibles (sigma faible). En sixième par contre, les indices de dispersion des épreuves sont tous normalement élevés. Cette réserve préalable n'ôte pas toute pertinence à cette comparaison : on constate en sixième année une « amélioration » des performances en langue espagnole. Aux épreuves d'efficacité de la communication orale, les résultats en

espagnol sont au moins équivalents sinon supérieurs (décodage) à ceux obtenus en français. Ce n'est qu'à l'épreuve de production écrite (football) que des différences se marquent en défaveur de l'espagnol. C'est visiblement l'aspect écrit du medium qui pose un certain nombre de problèmes aux enfants espagnols. De nombreux sujets se sont d'ailleurs montrés inquiets, voire réticents, face aux épreuves de production écrite en espagnol.

Oralement, ce n'est qu'à l'épreuve de production systématique de type scolaire (disponibilité lexicale) que l'on retrouve les mêmes différences de performances qu'en première année primaire, c'est-à-dire

TAB. 9. SIXIÈME ANNÉE PRIMAIRE. RÉSULTATS MOYENS DES ENFANTS ESPAGNOLS AUX ÉPREUVES LINGUISTIQUES ESPAGNOLES ET FRANÇAISES ET DES ENFANTS BELGES DE MILIEU SOCIO-ÉCONOMIQUE INFÉRIEUR AUX ÉPREUVES LINGUISTIQUES FRANÇAISES — MEANS OF THE SIXTH-GRADE SPANISH CHILDREN ON THE FRENCH AND SPANISH LANGUAGE TESTS, MEANS ON THE FRENCH LANGUAGE TESTS OF THE SIXTH-GRADE BELGIAN CHILDREN FROM LOWER AND UPPER SOCIAL CLASSES.

épreuves linguistiques	Espagnols		t de student Valeur de P ≤ .05	Belges	
	espagnol	français		t de student	t de student
disponibilité lexicale					
lettres	4.54(1.81)	7.32(2.24)	.005	7.2 (2.46)	
thèmes	4.76(1.82)	8.42(1.44)	.0005	9.04(1.79)	
efficacité de la communication					
<i>orale</i>					
encodage (max = 34)	12.5 (5.15)	14.26(3.35)		16.5(4.2)	.005
décodage (max = 30)	18.32(5.04)	11.64(3.8)	.0005	14.3 (3.53)	.0005
<i>écrite</i>					
encodage (max = 14)	4.14(2.7)	5.36(2.51)	.005	5.3 (2.22)	
décodage	3.42	61%(0.34)		83%(0.19)	.0005
test écrit de mesure des objectifs scolaires (score total sur 20)		11.9 (2.36)		13.2 (2.69)	.001

des résultats significativement meilleurs en français. Ainsi, en sixième année primaire, on constate, à côté d'une maîtrise de l'espagnol, semble-t-il renforcée avec l'âge, une nouvelle répartition des performances et des sujets, selon la tâche linguistique demandée. La distinction première entre les performances aux épreuves de production et aux épreuves de réception se révèle en partie pertinente (disponibilité lexicale, explication des règles du football et dictée sont des épreuves de production) mais elle articule ses effets avec ceux de deux autres oppositions : l'opposition oral/écrit, et l'opposition scolaire/



TAB. 10. TEST ÉCRIT DE MESURE DES OBJECTIFS SCOLAIRES EN FIN DE SIXIÈME ANNÉE PRIMAIRE; DÉTAIL PAR OBJECTIFS (% moyen de réussite) — RESULTS (in mean percentages of success) ON THE WRITTEN TEST ASSESSING SCHOOL OBJECTIVES AT THE END OF THE SIXTH YEAR

objectifs	Espagnols	Belges	t de student
total	0.55	0.64	.001
dictée	0.80	0.83	
medica	0.61	0.83	.0001
relatives A	0.80	0.79	
relatives B	0.88	0.89	
phrases	0.26	0.33	.03
racines	0.65	0.77	
suffixes	0.48	0.55	.01
synonymes	0.41	0.57	.003
passif	0.20	0.27	
conjugaison	0.43	0.44	
esquimaux	0.63	0.73	.01

TAB. 11. TEST ÉCRIT DE MESURE DES OBJECTIFS SCOLAIRES EN FIN DE SIXIÈME ANNÉE PRIMAIRE; ANALYSE DE LA VARIANCE ÉCOLE/GROUPE LINGUISTIQUE — RESULTS OF THE TWO-WAY ANOVA (school x linguistic group) PERFORMED ON THE RESULTS OF THE WRITTEN TEST ASSESSING SCHOOL OBJECTIVES AT THE SIXTH-GRADE LEVEL

	école	groupe linguistique (espagnol/belge)
total	0.443	0.001
dictée	0.457	0.091
medica	0.446	0.000
relatives A	0.812	0.812
relatives B	0.877	0.657
phrases	0.310	0.077
racines	0.085	0.307
suffixes	0.781	0.020
synonymes	0.508	0.002
passif	0.130	0.365
conjugaison	0.298	0.496
esquimaux	0.594	0.017

non-scolaire. L'amélioration des performances en espagnol est à mettre en relation avec différents facteurs: la fréquentation par certains élèves des cours d'espagnol organisés dans les écoles en dehors des heures de cours et l'appartenance de tous les parents de sixième année à la première génération d'immigration (ce fait étant corrélé avec la fréquence de l'usage de l'espagnol dans la famille).

Pas plus qu'en première année primaire, on ne constate de différences significatives à l'épreuve de disponibilité lexicale. Les différences significatives apparaissent à l'épreuve écrite de mesure des objectifs linguistiques scolaires (test écrit) et aux épreuves d'efficacité de la communication (à l'exception de l'épreuve de description des règles du football).

TAB. 12. TYPES DE FAUTES COMMISES PAR LES ENFANTS ESPAGNOLS ET BELGES DE SIXIÈME ANNÉE PRIMAIRE DANS L'ÉPREUVE FRANÇAISE DE DICTÉE — ERROR TYPES ON THE FRENCH DICTATION

type d'erreurs <sup>4</sup>	Espagnols	Belges
1. hétérophoniques <sup>5</sup>	76 erreurs	75 erreurs
2. pertinentes	59 erreurs	55 erreurs
3. hétérophoniques + pertinentes	2 erreurs	6 erreurs
4. césure	39 erreurs (par 27 sujets)	19 erreurs (par 19 sujets)
5. un mot pour un autre	20 erreurs	16 erreurs

TAB. 13. RÉSULTATS DE LA DICTÉE ESPAGNOLE EN SIXIÈME ANNÉE PRIMAIRE — RESULTS OF THE SPANISH DICTATION AT THE SIXTH-GRADE LEVEL

1. Très bonne performance (moins de 5 fautes)	1	} = 22 sujets
2. Bonne performance (moins de 20 fautes)	9	
3. performance moyenne (entre 20 et 25 fautes «attendues»)	12	
4. mauvaise performance (fautes nombreuses attestant un contact limité avec l'espagnol écrit)	14	} = 28 sujets
5. mauvaise performance avec tendance à l'aberration	4	
6. performance relevant de l'aberration	10	

<sup>4</sup> Cf. Danièle Peeters-Moermans.

<sup>5</sup> Hétérophoniques : phonétiquement, la transcription est erronée, par exemple touser pour tousser. Ces fautes hétérophoniques apparaissent le plus souvent à des endroits stratégiques du système orthographique français, par exemple la transcription du[s], la distinction sourde/sonore...

Pertinentes : erreurs qui entraînent la disparition d'une opposition pertinente de la langue (exemple : omission du h dans (h)auteur).

Pertinentes et hétérophoniques : cumulent les deux erreurs précédentes (exemple : pêche pour bêche).

Césure : 2 mots soudés, un mot découpé, 2 mots mal découpés.



Les différences (certains «handicaps» chez les Espagnols) constatées entre les deux groupes belge et espagnol s'étendent en sixième année à davantage de domaines qu'en première année. Ainsi, les enfants espagnols de sixième année semblent éprouver des difficultés dans le décodage du français. C'est à l'épreuve des «phrases» (décodage oral) et au jeu «medica» (décodage écrit) que les différences les plus significatives apparaissent entre les deux groupes. Dans le test écrit, on remarque aussi à l'épreuve de compréhension de lecture («Esquimaux») une différence significative entre Belges et Espagnols. Les difficultés des enfants espagnols s'étendent également à l'une des épreuves d'encodage oral («chasse au trésor»). Ainsi, la distinction relevée en première année entre capacité de production (relativement équivalente à celle des Belges) et capacité de réception, ou plus précisément capacité d'étiqueter, (inférieure à celle des Belges) doit être revue en sixième année. Dans les résultats par objectifs du test écrit (Tab. 10), on notera que les différences significatives ne se marquent pas dans l'accomplissement de tâches qui ont dû faire l'objet d'un apprentissage scolaire systématique (conjugaison, passif, relatives...) mais à des épreuves qui font davantage appel à ce que l'on nomme «culture générale»: capacité de comprendre un texte, connaissance des synonymes et des antonymes, suffixation de mots plus ou moins inconnus... D'un point de vue sociolinguistique, les enfants espagnols apparaissent comme déforçés face à ce genre de connaissance «libre». Une analyse de la variance effectuée sur les données du test écrit (Tab. 11) révèle que comme facteur déterminant la réussite ou l'échec au test écrit, le fait d'appartenir à un groupe linguistique (belge versus espagnol) est plus déterminant que le fait d'appartenir à telle ou telle école.

Pour expliquer d'une façon globale l'extension des difficultés des Espagnols, il faut songer aux différences de milieu qui existent entre les familles des enfants de première et de sixième années: niveau de scolarité moindre des parents des enfants de sixième année, prédominance renforcée de l'espagnol comme langue parlée dans la famille et manque de contacts extra-scolaires réguliers avec la langue française qui en découle. A leur manière, ces facteurs contribuent tous à faire du milieu espagnol des enfants de sixième année primaire un milieu socio-culturellement plus défavorisé que le milieu des enfants de première année.

#### CORRÉLATIONS INTER-ÉPREUVES (tab. 14-16)

Comme en première année, les corrélations entre les diverses épreuves espagnoles, ainsi qu'entre l'examen en français et l'examen en espagnol sont positives. Pour ce qui est des corrélations entre épreuves françaises, on notera le peu d'homogénéité des résultats: des corrélations se révèlent significatives pour l'un des deux groupes et non-significatives pour l'autre. Si l'on envisage les résultats qui sont homogènes dans les deux groupes, on remarque que la corrélation entre

l'épreuve orale de type scolaire (disponibilité lexicale) et un total des moyennes en efficacité de la communication (non-scolaire) n'est pas significative. La corrélation entre les résultats scolaires en français et le test écrit de mesure des objectifs scolaires est très significative au sein des deux groupes. Par contre, pas plus qu'en première année, on ne relève de corrélation notable entre les résultats à l'épreuve de disponibilité lexicale et les résultats scolaires.

En ce qui concerne les corrélations disponibilité lexicale/test écrit et total efficacité de la communication/test écrit on retrouve un phénomène analogue à celui constaté en première année : ces deux corrélations sont significatives chez les Espagnols et non-significatives chez les Belges.

TAB. 14. MATRICE DES CORRÉLATIONS CALCULÉES EN SIXIÈME ANNÉE POUR LES ÉPREUVES ESPAGNOLES DES ENFANTS ESPAGNOLS — CORRELATION MATRIX FOR THE SPANISH SIXTH-GRADERS ON THE SPANISH LANGUAGE TESTS

	1	2	3	4
1. disponibilité lexicale		0.41*		
2. total en efficacité de la communication				
3. total à l'examen espagnol				0.43*
4. total à l'examen français				

\* Significatif à .01.

TAB. 15. MATRICE DES CORRÉLATIONS CALCULÉES EN SIXIÈME ANNÉE POUR LES ÉPREUVES FRANÇAISES DES ENFANTS ESPAGNOLS — CORRELATION MATRIX FOR THE SPANISH SIXTH-GRADERS ON THE FRENCH LANGUAGE TESTS

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. disponibilité lexicale		0.67**	0.28					0.38*
2. test écrit			0.43*					0.59**
3. total en efficacité de la communication								
4. efficacité de la communication orale					0.23			
5. efficacité de la communication écrite								
6. efficacité de la communication (encodage)								0.36
7. efficacité de la communication (décodage)								
8. résultats scolaires en français								

\*\* Significatif à .001; \* Significatif à .01.



L'explication suivante pourrait être avancée: pour l'ensemble des épreuves, les enfants espagnols réussissent d'autant mieux que leur familiarisation avec le français est soutenue et cette familiarisation paraît étroitement liée à une bonne scolarisation, peu d'occasions de se familiariser avec le français leur étant offertes en dehors de

TAB. 16. MATRICE DES CORRÉLATIONS CALCULÉES EN SIXIÈME ANNÉE POUR LES ÉPREUVES FRANÇAISES DES ENFANTS BELGES DE MILIEU SOCIO-ÉCONOMIQUE INFÉRIEUR — CORRELATION MATRIX FOR THE BELGIAN SIXTH-GRADERS FROM THE LOWER SOCIAL CLASS ON THE FRENCH LANGUAGE TESTS

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. disponibilité lexicale		0.27	0.04					0.31
2. test écrit			0.28					0.66**
3. total en efficacité de la communication								
4. efficacité de la communication orale					0.47**			
5. efficacité de la communication écrite								
6. efficacité de la communication (encodage)							0.06	
7. efficacité de la communication (décodage)								
8. résultats scolaires en français								

\*\* Significatif à .001; \* Significatif à .01

l'école. De là le lien étroit entre la réussite en disponibilité lexicale et la réussite au test écrit (épreuves scolaires) mais aussi entre efficacité de la communication (non-scolaire) et test écrit.

Enfin, la corrélation faiblement- ou non-significative entre production et réception n'a rien de surprenant: on a déjà pu constater à maintes reprises l'indépendance de ces deux formes d'activité linguistique.

#### CONCLUSION

En ce qui concerne le bilinguisme comme capacité individuelle, la recherche démontre le peu de fondement scientifique des hypothèses traditionnelles («effet de balance»). Les résultats obtenus semblent au contraire montrer que plus l'enfant est compétent dans une langue, plus il l'est dans l'autre. Cette conclusion plaide en faveur d'une forme d'éducation ouverte au bilinguisme et à la double culture des enfants d'immigrés. Dans le cas de langues apparentées, comme le

français et l'espagnol, une stratégie éducative orientée vers un renforcement de la culture et de la langue d'origine paraît préférable à une stratégie visant à l'intégration par un processus de déculturation. Par ailleurs, si les enfants bilingues espagnols semblent éprouver certaines difficultés en français, ce n'est pas, comme on le pense parfois, parce qu'ils commettent des erreurs spécifiques (interférences) dues à leur connaissance de l'espagnol. Les interférences sont rares et ne sont pas plus déstructurantes que les erreurs commises par les enfants francophones. Le phénomène de l'interférence ne joue guère que dans un seul sens : de la langue élevée (H) vers la langue basse (L), selon la terminologie de Ferguson (1959). C'est la langue la moins valorisée socialement (la langue du milieu familial : l'espagnol) qui est l'objet d'une contamination par la langue valorisée institutionnellement (poids de l'école, des médias, des groupes de pairs...).

En première année primaire, la double comparaison effectuée atteste l'importance déterminante du milieu social d'origine. A ce niveau, les difficultés des enfants espagnols portent surtout sur la réception du français; elles sont loin de constituer un handicap linguistique indifférencié. Par contre, en sixième année primaire, à côté d'une connaissance de l'espagnol plus étendue qu'en première année, semble attestée l'existence de différences linguistiques propres aux Espagnols. Etant donné l'absence d'équivalence entre les épreuves de première et de sixième années et l'écart d'âge important séparant les deux groupes testés, on ne peut se prononcer sur le point de savoir si avec le temps les handicaps linguistiques des enfants d'immigrés tendraient à s'estomper.

Une forme de recherche à la fois plus extensive et plus intensive, dans le milieu espagnol et à l'école, s'impose. Il serait intéressant d'entamer une étude longitudinale en suivant pendant quelques années de leur scolarité l'évolution de quelques enfants testés en première année primaire. D'une manière générale, une analyse moins ponctuelle de la scolarité serait préférable : l'idéal serait de « couvrir » l'ensemble de la scolarité primaire et d'étendre les recherches à l'école maternelle, qui correspond dans certains cas à l'apparition du bilinguisme chez l'enfant. Il paraîtrait également intéressant d'intensifier la recherche et l'observation au sein des familles espagnoles et d'assortir celles-ci d'une enquête parallèle dans les milieux belges.

#### RÉFÉRENCES

- BERNSTEIN, B. *Langage et classes sociales*. Paris : Minit, 1975.  
*Biomedical Computer Programs*. U.C.L.A. : University of California Press, sans date.  
BRAECKMAN, C. *Les étrangers en Belgique*. Bruxelles : Vie Ouvrière, 1973.  
CAMPIONI, G. De la sociologie des immigrés à la sociologie de l'immigration; l'évolution des travaux belges. *L'Année Sociologique*. 1975, 26, 43-56.  
CHAVEZ-GALINDO, A.-M. *L'émigration extérieure espagnole : rétrospective, causes et conséquences*. Thèse Doctorat du troisième cycle, Université de Paris I, 1975.



- CORREIA-BOTTECHO, C. Une maternelle différente, rue Marcadet. *Autrement dit — Culture immigrée*, 1977, 11, 159-160.
- FERREIRO, E., OTHENIN, C., CHIPMAN, H. & SINCLAIR, H. How do children handle relative clauses. *Archives de Psychologie*, 1976, 172, 229-266.
- FERGUSON, C.A. Diglossia. *Word*, 1959, 15, 325-340.
- FRANCOIS, F. *Éléments de linguistique appliquée à l'étude du langage de l'enfant*. Paris : Baillière, 1978 a.
- FRANCOIS, F. *Psychologie et éducation*. 1978 b, 2, 160-172.
- GRISJOIS, L. Enfants immigrés et échecs scolaires. *Politique d'aujourd'hui*. 1974, août-septembre, 81-88.
- LAMBERT, W. The effects of bilingualism on the individual : Cognitive and socio-cultural consequences. In P. HORNBY, *Bilingualism : Psychological, social, and educational consequences*. New York : Academic Pres, 1977.
- MARQUES BALSÀ, C. La situation pédagogique des étrangers en relation avec certaines caractéristiques de leurs milieux familiaux. In *Les besoins et les aspirations des familles étrangères établies en Belgique*. Centre de Recherches Sociologiques de Louvain, 1978.
- MARTENS, A. *Les immigrés*. Bruxelles : Vic Ouvrière, 1976.
- MOUVET, B. *Contribution à l'étude des problèmes relatifs à l'intégration des enfants espagnols dans la région liégeoise*. Mémoire, Université de Liège, Institut de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 1973-1974.
- PEETERS-MOERMANS, D. *Essai d'élaboration d'une grille déféctologique dans le cadre d'une méthodologie de l'orthographe*. Mémoire, Université de Liège, Institut de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 1978-1979.
- POLLAIN, J. *La population étrangère en Belgique. Répartition régionale*. Service Provincial d'Immigration et d'Accueil, Liège, 1975.
- RONDAL, J.A. *Langage et éducation*. Bruxelles : Dessart-Mardaga, 1978.
- TITONE, R. *Le bilinguisme précoce*. Bruxelles : Dessart, 1974.
- TOUSSAINT, N. *Bilinguisme et éducation*. Bruxelles, 1935.

J.A. Rondal  
 Institut de Psychologie B-18  
 Université de Liège  
 Sart-Tilman  
 4000 Liège

Reçu mai 1980