

Université de Liège

BILINGUISME ET RÉUSSITE SCOLAIRE CHEZ LES ENFANTS D'IMMIGRÉS ESPAGNOLS DE LA RÉGION LIÉGEOISE

[BILINGUALISM AND SCHOOL SUCCESS IN CHILDREN FROM SPANISH IMMIGRANTS
IN THE LIÈGE AREA]

J. A. RONDAL, S. BREDART, F. STAFILAS, C. GRANA, M. GHIOTTO, F. PÉRÉE,
A. GIAKIS, A. ANDRÉ & S. VAN ANTWERPEN

Three groups of children from Spanish immigrants in the Liège area were compared on a series of intelligence and linguistic tests for written and spoken French and Spanish languages. An interview and a questionnaire of their teachers and parents provided information about school success and educational style. — The first group (N = 23) attended the sixth-grade, advancing normally. The second group (N = 24) attended the same level, but had suffered already one or two school failures. The third group consisted of 19 twelve-years old children actually attending the fifth or the fourth level, after one or two failures. — Only a few significant differences were found between the groups. They all relate to the morpho-syntactic aspects of written French and to the educational style of the parents, as place where the child does his home-work, the parents' attention to school work, etc. Little or no differences were found between the groups — especially between the two groups attending the sixth grade — for the measures concerning spoken French, spoken and written Spanish, general intellectual functioning, perceptual and spatial structuration and other familial and socio-cultural variables. — Suggestion is made that written language is a most important factor in the teacher's decision regarding success or failure in the schoolchildren from Spanish immigrants.

INTRODUCTION

La maîtrise de plusieurs codes linguistiques par l'adulte a toujours paru positive. Il n'en va pas de même pour ce qu'on peut appeler le bilinguisme précoce. Si des études longitudinales menées dès le début du siècle par des chercheurs, le plus souvent sur leurs propres enfants grandissant dans un milieu familial bilingue, témoignent de l'absence de retard du développement général du langage (par exemple, Ronjat, 1913; Pavlovitch, 1920; Leopold, 1939-40; Kenyars, 1938; Tits, 1948; Rüke-Dravina, 1963-1967; et Francescato, 1969), des hypothèses anciennes mais toujours largement répandues invoquent le principe des vases communicants: le bilingue qui en connaît plus dans une langue en connaîtrait nécessairement moins dans une autre langue.

Envisageant le développement psychologique des enfants bilingues, certains auteurs de la première moitié du siècle ont été jusqu'à affirmer que le bilinguisme précoce provoque des difficultés émotives et

des troubles du caractère et de la personnalité. Ries (1928), par exemple, attribue à l'éclectisme bilingue du luxembourgeois l'absence de fortes personnalités dans cette culture, la crainte des responsabilités et la difficulté d'affermir leur conception du monde (sic). Sanders (1936), cité par Titone (1972), va jusqu'à affirmer que le bilinguisme ne mène pas qu'à des erreurs inoffensives de langage, il met en danger la totalité fermée et autocentrique d'une structure personnelle en voie de développement. Chaque langue établit en tant que système intérieur articulé une orientation précise, relativement uniforme et cohérente de la perception, du sentiment et de la pensée chez ceux qui la parlent. Toute opposition fonctionnelle entre deux formations linguistiques peut conduire à des bouleversements de la structure entière.

En ce qui concerne les effets du bilinguisme précoce sur le développement intellectuel des enfants, les tests d'intelligence appliqués à cette époque ne faisaient que confirmer la faiblesse en connaissances verbales des enfants dont la langue maternelle n'était pas la langue d'instruction. De la sorte, les enfants bilingues étaient considérés comme victimes d'un handicap linguistique (Pintner et Keller, 1923). Pichon (1947) parlait même de "développement intellectuel diminué de moitié".

Ces interprétations pessimistes quant aux conséquences intellectuelles et psychologiques du bilinguisme précoce sont extrêmement discutables parce qu'aucun effort n'a été fait dans les travaux en question pour définir objectivement le bilinguisme ou plutôt le type de bilinguisme étudié, soit parce qu'on n'y a effectué aucun contrôle des variables extralinguistiques dans lesquelles s'insère le phénomène du bilinguisme (milieu socio-économique, âge d'acquisition de la seconde langue, etc.), soit encore à cause de l'inadéquation des mesures effectuées et de l'absence de critères cohérents d'analyse comparative.

Tenant compte de ces critiques et adoptant des méthodologies de recherche valides, les chercheurs des époques suivantes arrivent à des conclusions beaucoup plus nuancées et parfois tout à fait différentes de celles énoncées par leurs prédécesseurs. En ce qui concerne les troubles de personnalité dont pourrait souffrir l'enfant bilingue, un certain nombre de recherches attirent l'attention sur le fait que ces problèmes ne proviennent pas nécessairement du conflit psychique résultant de la confrontation de deux systèmes linguistiques différents mais pourraient avoir pour origine l'environnement social et culturel dans lequel vit l'enfant bilingue. Il peut s'agir d'attitudes intolérantes d'une culture dominante par rapport à une minorité bilingue rejetée qui exposent l'individu appartenant à cette minorité à toute une série de mesures vexatoires (Bossard, 1945).

Quant à la relation entre développement cognitif et bilinguisme, Arsenian a comparé les Q.I. verbaux et non verbaux de deux groupes d'écoliers bilingues en contact avec la deuxième langue depuis les années préscolaires et différant quant au niveau de maîtrise des langues

parlées. Il conclut qu'il n'existe pas de rapport nécessaire entre le degré de bilinguisme et les scores obtenus aux tests d'intelligence (Arsenian, 1937; Pintner et Arsenian, 1937). Arsenian en tirait l'hypothèse que l'acquisition d'une seconde langue n'a pas d'effets nocifs apparents sur les capacités intellectuelles.

Plus récemment, Peal et Lambert (1967) constatent, d'un point de vue cognitif, une supériorité des enfants bilingues par rapport aux monolingues. Les enfants bilingues posséderaient une structure intellectuelle plus diversifiée et une plus grande flexibilité mentale (Lambert et Anisfeld, 1969). Vont également dans le même sens les résultats d'une série de recherches récentes (Ianco-Worrall, 1972; Ben-Zeev, 1972, 1977; Cummins et Gulutsan, 1973; Scott, 1973). Ces résultats contredisent les conclusions prématurées des recherches antérieures quant aux conséquences négatives du bilinguisme sur le développement cognitif de l'enfant. Il convient cependant d'insister sur le fait que les résultats ultérieurs qui semblent mettre en évidence des avantages chez le bilingue dans le domaine de la flexibilité mentale, de la créativité et de la pensée divergente, concernent toujours soit des bilingues «équilibrés», soit des bilingues dont la compétence se rapproche d'un état d'équilibre, alors que les recherches précédentes ne contrôlaient pas le degré de maîtrise atteint par l'enfant pour chacune des langues parlées. Rappelons qu'on entend par «bilinguisme équilibré» un degré de compétence/performance équivalent dans les deux langues parlées (Lambert, 1955). Il se put donc qu'un niveau minimum de compétence bilingue soit requis pour amener les avantages du bilinguisme précoce dans le développement intellectuel de l'enfant.

Dans le contexte des problèmes posés par l'immigration en Belgique et l'intégration dans l'enseignement belge des jeunes immigrés bilingues et biculturels, la Commission Provinciale d'Immigration de la Province de Liège a recueilli des données et constitué un dossier concernant 38.850 enfants des deux sexes, belges et immigrés de la région liégeoise, lors de la rentrée scolaire 1968-1969, dans l'enseignement primaire et secondaire. Ce rapport confirme les difficultés scolaires rencontrées par les jeunes immigrés tant au niveau primaire que secondaire. Dans l'enseignement primaire, parmi les enfants retardés d'un an ou plus, on comptait 56,96 % d'immigrés contre 30,66 % d'enfants belges. Seuls 28,49 % d'enfants immigrés terminaient l'école primaire à l'âge normal de 12 ans contre 58,78 % parmi les enfants belges¹.

La Commission a émis l'avis (hypothétique) que la principale cause de ces importants retards scolaires est d'ordre linguistique (Rapport Moulin, 1970). "Le handicap subi est très grave dans le cas d'enfants arrivant en Belgique en cours d'étude primaire, il existe cependant aussi, mais à des degrés divers, dans le cas des enfants nés en Belgique ou arrivés en Belgique avant la scolarité... Les enfants ne peuvent bénéficier de l'effet sécurisant d'un enseignement adapté

¹ Nous n'avons pu obtenir de données statistiques générales plus récentes sur le sujet.

dans la langue maternelle et finalement beaucoup d'entre eux ne maîtrisent ni la leur, ni celle de leur pays d'accueil" (p. 33).

Aux conséquences fâcheuses supposées du bilinguisme de ces enfants s'ajoutent l'inadaptation des structures scolaires à la présence massive dans certains cas d'élèves immigrés, les conditions de vie et le niveau socioculturel assez bas des immigrés, pour la plupart des ouvriers, et enfin la fréquente difficulté des relations entre les parents des enfants immigrés et l'école. Ces réalités ne sont pas sans affecter le fonctionnement langagier et le comportement scolaire des enfants d'immigrés (cf. Lafontaine et al., 1981).

OBJET DE LA RECHERCHE

Une approche du problème de l'échec scolaire dans le cas des enfants d'immigrés espagnols de la région liégeoise a été effectuée. Trois groupes généraux de facteurs qui pourraient être liés à la performance scolaire de ces enfants ont été évalués. Ils concernent :

1. *Le fonctionnement langagier.* Diverses épreuves de langage ont permis de mesurer le niveau de performance linguistique des enfants en français et en espagnol.
2. *Le fonctionnement cognitif.* Il a été appréhendé à l'aide du test d'intelligence de Wechsler ainsi que d'épreuves d'organisation spatiale et perceptive, les figures complexes de Rey et Bender.
3. *Les variables scolaires et socioculturelles.* Elles ont été explorées au moyen d'interviews menées dans les familles des enfants et de questionnaires remplis par les enfants et par les enseignants des classes fréquentées par les enfants.

MÉTHODE

SUJETS

Soixante-six enfants français-espagnols nés en Belgique de parents Espagnol, fréquentant les écoles libres et officielles des villes de Liège (périphérie) et de Seraing. Ces 66 enfants se répartissent en trois groupes : *Groupe 1* (N = 23) : Enfants de sixième année primaire nés en 1969 (avancement scolaire normal); âge moyen = 11,4 ans; marge de variation : 10,11 à 11,11 ans. *Groupe 2* (N = 24) : Enfants de 6^{ème} année primaire présentant un retard scolaire d'un an ou plus (6^e année retard); âge moyen = 12,11 ans; marge de variation : 12 à 14,7 ans. *Groupe 3* (N = 19) : Enfants nés en 1969 accusant un retard scolaire d'un an ou deux et se trouvant en cinquième ou en quatrième année primaire (1969 retard); âge moyen = 11,4 ans; marge de variation : 10,11 à 11,10 ans.

L'étude des variables langagières, cognitives et socioculturelles dans le cas d'enfants présentant des échecs scolaires, d'une part, et d'enfants n'accusant pas de retard scolaire, d'autre part, pourrait

permettre de dégager des profils « psycho-socio-pédagogiques » différenciés pour les enfants en avancement scolaire normal et ceux en retard, profils qui pourraient fournir autant de pistes causales en ce qui concerne le problème des échecs scolaires chez ces sujets.

ÉPREUVES COGNITIVES

- *WISC* : partie verbale et non verbale.
- *Mémoire des chiffres* : La note standard du subtest « mémoire des chiffres » de la *WISC* a été utilisée indépendamment comme mesure de la mémoire auditivo-verbale.
- *Bender* : la note globale.
- *Figure complexe de Rey* : Deux notes sont fournies : la première concerne la copie de la figure complexe de Rey et est utilisée comme mesure des praxies constructives ; la deuxième a trait à la copie de mémoire de la figure complexe et renvoie à la mémoire visuographique.

ÉPREUVES LINGUISTIQUES FRANÇAISES

Ces épreuves visent à évaluer le degré de performance linguistique en langue française (oral et écrit).

Épreuves écrites

- *Dictée*. Un texte de 130 mots. La correction a été faite selon la grille de Moermans (1979) et une note globale d'erreurs a été obtenue.
- *Épreuve des pronoms relatifs*. Consiste en 16 phrases comportant chacune une proposition relative dans laquelle le pronom relatif a été omis ; on demande à l'enfant de choisir le pronom correct parmi une série de modèles. La note représente le nombre de phrases correctement complétées (maximum : 16 points).
- *Épreuve de substantification*. La tâche de l'enfant consiste à former un substantif dérivé d'un verbe ou d'un adjectif en ajoutant aux premières lettres du mot à former la terminaison correcte ; la note représente le nombre d'erreurs commises dans la formation du substantif. Les fautes d'orthographe n'ont pas été prises en considération dans la comptabilisation des erreurs.
- *Épreuve de vocabulaire à choix multiple*. Neuf phrases courtes dans lesquelles apparaît le terme "schtroumpf". La tâche consiste à remplacer ce mot en choisissant parmi quatre mots proposés à la suite de la phrase. La note représente le nombre de réponses correctes (maximum : 9 points).
- *Épreuve d'accord des participes passés*. L'épreuve comporte six phrases contenant un ou plusieurs infinitifs placés entre parenthèses ; l'enfant doit conjuguer ces verbes au participe passé et les accorder le

cas échéant; la note obtenue représente le nombre de participes passés correctement formés (maximum : 23 points).

— *Épreuve de conjugaison*. Comporte 30 phrases contenant chacune un infinitif placé entre parenthèses; la tâche de l'enfant consiste à conjuguer ces verbes correctement en tenant compte du contexte de la phrase pour le choix de la personne, du nombre, du mode et du temps; la note représente le nombre de formes verbales correctement conjuguées, sans tenir compte d'éventuelles erreurs dans le radical du verbe (maximum : 30 points).

— *Rédaction*. L'enfant doit rédiger un texte de 10 à 15 lignes sur le thème de la St. Nicolas (enfants testés au cours du premier trimestre) ou du carnaval (enfants testés au cours du deuxième trimestre); pour appréhender le niveau atteint dans la maîtrise du langage écrit, les indices suivants ont été utilisés (Lambert et Rondal, 1980):

- a. *Diversité lexicale*: TTR (Type Token Ratio): Rapport du nombre de mots différents aux 100 premiers mots de l'échantillon (ou à un minimum de 50 mots lorsque l'échantillon comporte moins de 100 mots).
- b. *Proportion de subordonnées*: Comptabilisation des subordonnées et des proportions relatives par rapport à l'ensemble de l'échantillon du langage.
- c. *Proportion de routines et d'auxiliaires*: Rapport de la somme du nombre de routines et des auxiliaires employés seuls au nombre d'énoncés. Sont considérées comme routines les expressions du type «c'est», «ça fait», «il y a», «ou s' qui».
- d. *Proportion de formes verbales incorrectes*: Rapport du nombre de formes verbales incorrectes au nombre d'énoncés.
- e. *Complexité verbale*: Rapport du nombre de formes verbales composées et de formes verbales pronominales ou nombre d'énoncés.

Épreuves orales

Les épreuves orales ont été enregistrées puis retranscrites verbatim.

— *Récit à partir d'une bande dessinée*. Le matériel se compose de six planches colorées qui mettent en scène un groupe d'enfants en ballade dans la montagne. Les planches sont présentées à l'enfant dans un ordre précis; il doit inventer une histoire qui correspond à la série d'images; les indices correctifs appliqués à la rédaction ont été utilisés pour cette épreuve.

— *Épreuve d'efficacité de la communication*. L'enfant est invité à décrire verbalement le chemin que doit suivre un corsaire pour atteindre un trésor caché dans une île; l'enfant dispose d'un plan où le chemin à suivre est tracé en rouge et où figurent différents éléments utilisables comme points de repère dans l'explication du chemin à suivre; l'expérimentateur avertit l'enfant qu'il dispose d'un double de la carte où le chemin n'est pas indiqué; la correction tient compte de la pertinence des points de repère utilisés par l'enfant et du degré de pertinence de ces derniers; le parcours comporte 11 éléments

considérés comme indispensables à une communication efficace ; l'enfant reçoit un point pour chaque critère mentionné et deux points lorsqu'il précise le trajet de façon non ambiguë (note maximum : 23).

— *Test de vocabulaire en images de Lége et Dague*. Les 40 dernières planches de la série A qui présentent une complexité plus grande ont été utilisées. La note obtenue représente le nombre de choix corrects.

ÉPREUVES LINGUISTIQUES ESPAGNOLES

Épreuves écrites

— *Rédaction* : l'enfant doit rédiger un texte (10 à 15 lignes) sur ses projets de vacances d'été. Pour l'évaluation de la performance écrite en espagnol, il avait été initialement prévu d'utiliser les mêmes critères que pour la correction de la rédaction française. Cependant, devant l'insuffisance des performances (textes trop courts, jargon français-espagnol), il a paru plus intéressant de s'attacher aux erreurs linguistiques et aux interférences français-espagnol. On a calculé le rapport entre le nombre de mots corrects et le nombre de mots différents produits par les enfants.

— *Dictée* : consiste en un texte de 86 mots ; l'évaluation de l'orthographe a été faite selon les mêmes critères que pour la dictée française.

Épreuves orales

— *Récit à partir d'une courte bande dessinée* : comme pour l'épreuve française, le matériel se compose de six planches colorées présentées dans un ordre fixe. Elles mettent en scène un groupe d'enfants qui, après l'école, partent en ballade ; l'enfant reçoit en espagnol, les mêmes instructions que pour l'épreuve française ; on a utilisé une stratégie de correction parallèle à celle employée pour l'étude française ; l'utilisation des mêmes indices de correction permet une comparaison des performances écrites en français et en espagnol.

— *Efficacité de la communication* : l'épreuve espagnole utilise le même principe que l'épreuve française ; l'enfant doit expliquer verbalement le chemin à suivre pour atteindre un trésor caché dans une vieille tour ; les consignes et les critères de correction en espagnol sont les mêmes que pour l'épreuve française (note maximum : 26 points).

RÉSULTATS

Les résultats obtenus aux différentes épreuves sont résumés aux Tableaux 1 à 5. Les Tableaux 1 à 4 reprennent les moyennes et les déviations standards des trois groupes d'enfants ainsi que les résultats des analyses de variances simples univariées (ANOVA) faites sur les données. Un « follow-up » a été effectué au moyen du test *t* de Student dans le cas où l'analyse de variance fournit un effet de groupe significatif. Le Tableau 5 reprend les moyennes et les résultats du test *t* de Student appliqué à 6 subtests de la wisc.

TAB. 1. ÉPREUVES INTELLECTUELLES INTELLECTUAL TASKS

variables	mean	standard dev.	ANOVA F prob. (F)t	Student ts prob. (t)
performance subtests	I.Q. verb. (WISC)	G1 : 98.91 G2 : 90.00 G3 : 88.21	10.61 9.99 8.40	7.53 .001 t12 : 2.97 .005 t13 : 3.57 .001 t23 : 0.62
	I.Q. non-verbal (WISC)	G1 : 117.08 G2 : 108.95 G3 : 106.89	10.15 12.91 10.33	4.98 .010 t12 : 2.39 .021 t13 : 3.21 .003 t23 : 0.57
	memory for numbers	G1 : 9.21 G2 : 8.54 G3 : 8.57	2.92 2.56 2.06	0.47
	Bender	G1 : 39.86 G2 : 38.87 G3 : 38.31	3.23 3.85 3.30	1.08
	memory (Rey)	G1 : 18.93 G2 : 19.35 G3 : 18.05	6.60 5.17 4.92	0.28
	information	G1 : 7.43 G2 : 7.12 G3 : 6.63	1.90 1.65 2.65	0.47
	understanding	G1 : 10.82 G2 : 8.46 G3 : 9.52	2.49 2.37 2.27	5.65 .010 t12 : 3.32 .001 t13 : 1.62 t23 : -1.64
	arithmetics	G1 : 12.34 G2 : 10.25 G3 : 10.42	2.53 2.84 2.29	4.54 .050 t12 : 2.65 .005 t13 : 2.55 .001 t23 : 0.21
	similarities	G1 : 9.82 G2 : 9.71 G3 : 7.78	3.07 2.69 2.37	1.23
	vocabulary	G1 : 7.52 G2 : 6.17 G3 : 5.90	1.27 1.46 1.29	8.03 .001 t12 : 3.37 .001 t13 : 3.83 .001 t23 : 0.39
verbal subtests	completing pictures	G1 : 11.39 G2 : 10.58 G3 : 10.57	2.23 2.46 2.50	0.94
	organizing pictures	G1 : 13.17 G2 : 12.71 G3 : 11.74	2.62 2.21 2.40	1.30
	cubes	G1 : 12.39 G2 : 10.42 G3 : 9.84	1.97 4.12 2.45	4.45 .050 t12 : 2.07 .050 t13 : 3.82 .001 t23 : 0.91
	assembling objects	G1 : 11.61 G2 : 10.70 G3 : 10.15	3.69 2.97 2.17	1.42
	coding	G1 : 12.78 G2 : 11.29 G3 : 11.53	2.68 2.01 2.55	2.54

TAB. 2. MOYENNES ET T DE STUDENT CALCULÉS À PARTIR DES NOTES BRUTES DES GROUPES 1 ET 2 À SIX SUBTESTS DE LA WISC — MEANS AND STUDENT T IS COMPUTED FROM THE RAW SCORES OF GROUPS 1 AND 2 AT SIX SUBTESTS OF THE WISC

subtests	means		Student ts
arithmetics	m1 = 12.35	m2 = 11.50	t12 = 1.51
vocabulary	m1 = 42.35	m2 = 41.75	t12 = 0.37
comprehension	m1 = 12.69	m2 = 11.83	t12 = 1.24
information	m1 = 12.95	m2 = 13.75	t12 = -.95
similarities	m1 = 11.13	m2 = 12.12	t12 = -.64
cubes	m1 = 36.26	m2 = 32.92	t12 = 1.04

ÉPREUVES COGNITIVES

La supériorité du groupe 1 par rapport aux groupes 2 et 3 au niveau des échelles verbale et de performance de la wisc (voir Tableau 1) était attendue puisqu'on considère généralement que les notes obtenues aux tests d'intelligence générale sont fortement corrélées avec la réussite scolaire. De même, la supériorité du Q.I. de performance par rapport au Q.I. verbal observée dans les trois groupes (cf. Tableau 1) n'est pas étonnante. Elle est souvent constatée chez des enfants issus de milieux socio-économiques relativement défavorisés.

L'analyse plus détaillée des notes pondérées aux subtests de l'échelle verbale de la wisc indique que trois subtests seulement discriminent significativement entre les groupes d'enfants. Il s'agit des subtests suivants : arithmétique, compréhension et vocabulaire (cf. Tableau 1). Les différences obtenues entre les groupes 1 et 3 peuvent être dues au fait que les enfants du groupe 3 ont participé à un cycle scolaire plus réduit. Il importe de s'interroger sur le statut des différences observées entre les groupes 1 et 2. S'agit-il simplement de différences dans les performances rapportées à l'âge (les notes pondérées constituant l'indice de ce rapport) ou plus fondamentalement de différences au niveau de la performance (notes brutes) sans tenir compte de l'âge des sujets dans leur évaluation? L'analyse réalisée à partir des notes brutes ne révèle aucune différence significative entre les groupes 1 et 2 (cf. Tableau 2).

Il apparaît donc, en ce qui concerne les subtests verbaux de la wisc que, les performances des enfants du groupe 2 considérées en valeur absolue ne sont pas inférieures à celles des enfants du groupe 1. Nous verrons plus loin qu'il en va autrement pour d'autres épreuves linguistiques.

Il est intéressant de noter que les différences observées au niveau des notes pondérées apparaissent dans un contexte assez différent par rapport à la norme. Ainsi, en vocabulaire, les notes sont basses dans les trois groupes et plus particulièrement dans les groupes 2 et 3. Par contre, en arithmétique, même si les enfants des groupes 2 et 3 obtiennent des scores plus faibles, on ne peut parler d'insuffisance de

leur part puisque les notes se situent dans la norme moyenne de la wisc. La différence s'explique plutôt en raison des excellentes performances en arithmétique des enfants du groupe 1.

TAB. 3. ÉPREUVES LINGUISTIQUES EN FRANÇAIS (écrit) — LINGUISTIC TASKS IN FRENCH (written)

variables	mean	standard dev.	ANOVA		Student ts	
			F	prob. (F)	t	prob. (t)
tenses	G1: 14.91	3.28	11.14	.000	t12: 1.96	.050
	G2: 12.83	3.94			t13: 4.84	.000
	G3: 9.42	4.07			t23: 2.78	.008
relative pronouns	G1: 9.42	2.39	14.03	.000	t12: 2.70	.010
	G2: 7.70	2.09			t13: 5.29	.000
	G3: 6.05	1.64			t23: 2.82	.007
nomination	G1: 8.43	3.77	10.42	.000	t12: -0.51	
	G2: 9.00	3.79			t13: -3.68	.001
	G3: 14.42	6.20			t23: -3.34	.002
vocabulary (multiple choice)	G1: 2.39	1.55	4.79	.012	t12: -1.52	
	G2: 3.04	1.36			t13: -3.00	.005
	G3: 3.70	1.40			t23: -1.74	
past participles	G1: 10.00	3.07	9.93	.000	t12: 2.25	.030
	G2: 7.75	3.74			t13: 5.06	.000
	G3: 5.63	2.38			t23: 2.14	.038
dictation	G1: 40.23	15.62	8.87	.001	t12: -2.20	.035
	G2: 50.68	19.01			t13: -4.03	.001
	G3: 63.33	21.34			t23: -2.16	.039
Type Token Ratio (written expres.)	G1: 0.60	0.06	3.36	.041	t12: 0.52	
	G2: 0.59	0.14			t13: 1.99	.050
	G3: 0.53	0.13			t23: 2.22	.035
compound verbs + prenominal verbs/ utterances	G1: 0.62	0.33	1.08			
	G2: 0.55	0.24				
	G3: 0.71	0.47				
subordinates/ utterances	G1: 0.52	0.41	1.18			
	G2: 0.36	0.42				
	G3: 0.37	0.27				
routines/ utterances	G1: 0.24	0.20	0.06			
	G2: 0.23	0.26				
	G3: 0.25	0.18				
incorrect verbs/ utterances	G1: 0.04	0.09	2.27			
	G2: 0.02	0.03				
	G3: 0.08	0.13				

¹ Lorsque l'homogénéité des variances n'est pas établie (H-, c'est-à-dire statistique de Bartlett significative) on utilise une analyse par «separated t»; dans le cas inverse, on a préféré une analyse par «pooled t». — Whenever variance homogeneity was not established (i.e. H-, Bartlett significant test), a «separated t-test» was used. In the reverse case, a «pooled t-test» was used.

TAB. 4. ÉPREUVES LINGUISTIQUES EN FRANÇAIS (oral) — LINGUISTIC TASKS IN FRENCH (oral)

variables	mean	standard dev.	ANOVA F prob. (F)	Student ts t prob. (t)
Type Token Ratio (story telling)	G1: 0.48 G2: 0.50 G3: 0.46	0.11 0.20 0.16	0.31 H-	
number of words before the main verbs	G1: 2.46 G2: 2.44 G3: 2.76	0.69 0.99 0.96	1.40	
subordinates/utterances	G1: 0.39 G2: 0.31 G3: 0.32	0.24 0.16 0.19	0.97	
routines/utterances	G1: 0.31 G2: 0.28 G3: 0.31	0.17 0.17 0.17	0.15	
incor. verbs/utterances	G1: 0.07 G2: 0.02 G3: 0.05	0.18 0.06 0.06	0.90 H-	
compound verbs + prenominal verbs/utterances	G1: 0.71 G2: 0.43 G3: 0.49	0.67 0.21 0.25	2.55 H-	
communication efficiency	G1: 9.57 G2: 9.43 G3: 8.05	3.88 3.62 4.14	0.50	
Lègè and Dague (oral vocab. test)	G1: 33.13 G2: 32.33 G3: 29.00	3.52 3.78 4.34	6.52 .003	t12: 0.75 t13: 3.40 .002 t23: 2.69 .010

Dans l'échelle de performance, seul le subtest des cubes discrimine significativement entre les 3 groupes d'enfants. Il est vraisemblable que la différence globale observée au niveau du q.i. de performance en faveur du groupe 1 est non seulement due au subtest des cubes mais aussi à un ensemble de différences (non significatives) cumulées dans les autres subtests. Cette différence globale reflète de nouveau l'excellence des résultats du groupe 1 plutôt qu'une insuffisance marquée des sujets des groupes 2 et 3. En fait, quel que soit le subtest de l'échelle de performance considéré, les résultats des enfants du groupe 2 et 3 sont dans la norme, voire légèrement supérieurs à cette dernière.

En outre, si on analyse les résultats des enfants au subtest des cubes indépendamment de leur âge (c'est-à-dire en utilisant les notes brutes) aucune différence significative n'apparaît entre les groupes 1 et 2 (cf. Tableau 5). Signalons enfin que les trois groupes d'enfants ne se différencient pas au niveau des capacités d'organisation spatiale (Bender), de la mémoire auditivo-verbale (mémoire de chiffres) ou visuographique (Figure complexe de Rey) — (cf. Tableau 1).

TAB. 5. ÉPREUVES LINGUISTIQUES EN ESPAGNOL — LINGUISTIC TASKS IN SPANISH

variables	mean	standard dev.	ANOVA		Student ts	
			F	prob. (F)	t	prob. (t)
written expression :	G1 : 0.64	0.20	2.06			
number of correct words/	G2 : 0.52	0.21				
number of words	G3 : 0.52	0.22				
story telling : number of	G1 : 1.81	0.63	0.32			
words before the main verb	G2 : 1.67	0.81				
	G3 : 1.65	0.66				
subordinates/utterances	G1 : 0.28	0.15	1.25			
	G2 : 0.20	0.16				
	G3 : 0.22	0.18				
incorrect verbs/utterances	G1 : 0.09	0.12	3.05	.050	t12 : -1.55	
	G2 : 0.17	0.22	H-		t13 : 1.06	
	G3 : 0.06	0.07			t23 : 2.36	.025
compound verbs/utterances	G1 : 0.44	0.21	0.17			
	G2 : 0.41	0.24				
	G3 : 0.42	0.22				
communication efficiency	G1 : 13.04	6.16	2.41			
	G2 : 11.54	4.90				
	G3 : 9.21	5.83				
dictation	G1 : 23.74	18.52	2.49			
	G2 : 32.96	17.00				
	G3 : 34.79	17.08				

ÉPREUVES LINGUISTIQUES EN FRANÇAIS

Le langage écrit d'abord (cf. Tableau 3). Pour plusieurs épreuves écrites en français (pronoms relatifs, accord du participe passé, conjugaison, et dictée), on obtient un schéma de différenciation significative entre les groupes qui prend la forme suivante : G1 G2 G3. On observe cependant un schéma du type G1 = G2 G3 pour le test de vocabulaire à choix multiple et à l'épreuve de substantification (cf. Tableau 3). Dans le premier cas, l'absence de différence significative entre les groupes 1 et 2 peut s'expliquer par le manque de sensibilité des épreuves aux âges considérés. Le même résultat a été obtenu avec le test de Lège et Dague (en langue française orale; cf. Tableau 4). Il est possible que là aussi l'absence de différence significative entre les groupes 1 et 2 puisse s'expliquer par un certain manque de sensibilité aux âges considérés. Le test de Lège et Dague est une épreuve de vocabulaire construite pour des enfants âgés de 9 ans au plus. Malgré notre souci de sélection des 40 items les plus difficiles du test, les enfants de sixième année atteignent 95% de réussite en moyenne (si on exclut cinq items auxquels la quasi-totalité des enfants échouent).

En ce qui concerne l'épreuve de substantification, l'absence de sensibilité peut être due aux critères de correction utilisés et notamment au

fait de ne pas avoir tenu compte de l'orthographe afin de ne considérer que les erreurs de suffixation proprement dites.

Les divers indices utilisés pour évaluer la rédaction ne permettent pas de différencier les trois groupes tant en ce qui concerne la complexité syntaxique (calculée à partir des indices suivants : nombre de subordonnées/énoncés ; nombre de mots avant le verbe principal + nombre de routines/énoncés ; nombre de formes verbales composées + nombre de formes verbales pronominales/énoncés) que la diversité lexicale du discours (Type Token Ratio) (cf. Tableau 3). On constate également que le pourcentage de formes verbales incorrectes par énoncé est faible dans les trois groupes et qu'il n'est pas significativement différent d'un groupe à l'autre. Ce résultat contraste avec les différences observées au épreuves de conjugaison. La nature différente des deux épreuves est probablement à la base de cette divergence. En effet, à l'épreuve de conjugaison l'enfant doit conjuguer un verbe imposé à un mode, à un temps et à une personne déterminés. En revanche, dans la rédaction, l'enfant a plus de liberté dans le choix lexical des verbes et dans le choix morphologique des personnes, nombre, mode et temps de la conjugaison. Le faible taux d'erreurs en rédaction peut indiquer que les enfants n'utilisent en grande partie que des verbes communs dont la conjugaison leur est connue.

Le langage oral ensuite (cf. Tableau 4). Au niveau des conduites de récit, les indices calculés ne différencient pas les trois groupes, qu'il s'agisse de la diversité lexicale (Type Token Ratio) ou de la complexité syntaxique (nombre subordonnées / énoncés ; routines / énoncés ; formes verbales correctes + formes pronominales / énoncés) (cf. Tableau 4). L'efficacité de la communication ne semble pas différencier les trois groupes non plus (cf. Tableau 4). Elle apparaît assez limitée dans chaque groupe d'enfants. Vu la complexité de l'épreuve, ce résultat n'est pas étonnant. Rappelons qu'en situation de communication référentielle complexe, la littérature rapporte des difficultés même chez le jeune adolescent surtout si les consignes n'attirent pas explicitement l'attention sur la nécessité de formuler les messages avec précision et sur la nécessité d'éviter toute ambiguïté (Asher, 1979).

ÉPREUVES LINGUISTIQUES EN ESPAGNOL

En général, le niveau des enfants est faible. Ceci est particulièrement vrai pour l'expression écrite (rédaction, dictée). La langue utilisée est un mélange de français et d'espagnol. Bien que l'indice nombre de mots corrects/nombre de mots total ne soit pas différent dans les trois groupes, il est intéressant de noter qu'en moyenne près de la moitié des mots utilisés sont incorrects (cf. Tableau 5). Pour le récit, les indices de complexité syntaxique et de diversité lexicale ne différencient pas les trois groupes d'enfants (cf. Tableau 5). La proportion des formes verbales incorrectes en langue parlée est plus grande dans le groupe 2 que dans les deux autres groupes. On peut expliquer ces

données par le fait qu'un nombre plus élevé d'enfants des groupes 1 et 3 suivent des cours complémentaires d'espagnol. Comme en français, l'épreuve d'efficacité de la communication ne fait apparaître aucune différence significative entre les trois groupes d'enfants.

Comparaison Espagnol-Français

Pour les trois groupes d'enfants, la complexité syntaxique du récit en français est plus élevée qu'en espagnol (nombre de mots avant le verbe principal, subordonnées/énoncés). Aucune autre comparaison directe Espagnol-Français n'a pu être faite, les épreuves construites dans les deux langues n'étant pas exactement comparables.

ENQUÊTE SCOLAIRE ET SOCIOCULTURELLE²

Questionnaire adressé à l'enfant

Perception du maître par l'enfant : La façon dont l'enfant perçoit le maître (ou la maîtresse) ne semble pas différer selon les trois groupes envisagés. Les enfants ne semblent accorder aucune préférence quant au fait qu'il s'agisse d'un instituteur ou d'une institutrice. Ils estiment que l'instituteur s'occupe souvent d'eux mais une bonne partie des élèves aimeraient être interrogés plus souvent. L'image qui se dégage est celle d'un maître souvent juste et équitable. Les seules différences significatives qui apparaissent entre les trois groupes sont, d'une part, l'humour du maître en classe qui semble moins fréquent avec les enfants du groupe 3 (12 ans retard) que dans les deux autres groupes et, d'autre part, la façon dont le maître manifeste son mécontentement vis-à-vis de l'élève. Dans les trois groupes, la modalité la plus souvent retenue est la colère du maître. Mais celui-ci se fâche plus souvent chez les élèves âgés de 12 ans et en retard qu'avec les élèves en avancement normal. Les punitions sont très rares dans le groupe avancement normal mais plus fréquentes dans le groupe sixième retard et encore plus fréquentes dans le groupe 12 ans retard.

Perception de l'école par l'enfant : En général, les enfants interrogés, quel que soit le groupe, répondent aimer l'école. Lorsqu'on analyse les raisons invoquées pour aller à l'école, les enfants de sixième année retard répondent le plus souvent « pour apprendre un métier », les enfants de 12 ans retard « pour apprendre à lire, à écrire et à calculer » et les enfants en avancement normal invoquent ces deux raisons. Les différences significatives se situent entre les deux groupes d'enfants en retard ; les enfants de sixième année retard font appel beaucoup plus à la nécessité d'apprendre un métier que les enfants de 12 ans en retard. Lorsqu'on envisage les difficultés rencontrées à l'école, plus de

² Nous ne fournissons pas les questionnaires non plus que la façon dont les réponses ont été analysées statistiquement (chi carré et test binomial) en raison des limitations de places imposées à l'article. Un rapport plus complet peut être obtenu auprès des auteurs.

la moitié des élèves avouent qu'ils trouvent l'école difficile, et cela quel que soit le groupe envisagé.

Loisirs de l'enfant : Une différence apparaît entre le groupe «avancement normal» et les deux groupes «retard» en ce qui concerne le temps consacré à la lecture en dehors des tâches scolaires. Les enfants du groupe «avancement normal» déclarent lire plus souvent que ceux des deux autres groupes. En ce qui concerne le type de livres préférés, ce sont les livres d'aventures qui semblent le plus souvent choisis dans les trois groupes. Cette préférence est moins marquée pour les élèves en avancement normal qui lisent plus de livres où on parle de la nature, des animaux, de science et de mécanique que les enfants présentant un retard scolaire. Une autre différence significative apparaît dans les livres de contes de fées qui sont moins lus par les enfants plus âgés (sixième année retard). Dans les trois groupes, les enfants avouent préférer les bandes dessinées aux livres sans images. Très peu d'enfants sont abonnés ou achètent la même revue. Tous les enfants ont la télévision à domicile. Dans chaque groupe, la plupart des enfants regardent la T.V. en moyenne de 2 à plus de 2 heures par jour. Dans les trois groupes, les choix des programmes se portent principalement sur les films et séries américaines. Les dessins animés viennent en second lieu sauf pour les enfants de sixième année en retard qui sont les plus âgés. Les enfants en avancement normal avouent plus souvent que les autres que leurs parents leur reprochent de trop regarder la télévision. Interrogés sur ce que leurs parents voudraient qu'ils fassent au lieu de regarder la télévision, les réponses les plus fréquemment données sont pour les trois groupes : travailler pour l'école et lire. En ce qui concerne d'autres types de loisirs, la fréquentation du cinéma est rare. Soixante pourcent environ des enfants des groupes 1 et 2 participent à un mouvement de jeunesse contre 40% environ dans le groupe 3.

Parents face à la scolarité : Plus de 50% des enfants de chaque groupe parlent de leur futur métier avec leurs parents, surtout parmi les enfants en avancement normal. A la question "quel métier voudraient-ils pour toi?" la proportion des élèves en avancement normal qui estiment que leurs parents désirent pour eux des études supérieures (électronicien, médecin, architecte...) est d'environ 50% contre 10% seulement dans le groupe sixième année retard en 20%, dans le groupe 12 ans retard. Par contre la proportion des parents des enfants de ce dernier groupe qui envisageraient des études techniques secondaires ou professionnelles (électricien, mécanicien...) pour leurs enfants est 50% contre 25% dans le groupe avancement normal et 40% dans le groupe sixième année retard. Le tiers des parents des enfants en sixième année retard destinent leurs enfants à la vie professionnelle (apprenti, vendeur).

Tous les enfants estiment que leurs parents attachent beaucoup d'importance à leur travail à l'école. Devant un mauvais bulletin, la majorité des parents réagissent en grondant. Les punitions sont moins

fréquentes dans le groupe enfants 12 ans retard. Devant un bon bulletin, la quasi-totalité des parents félicitent leur enfant et dans chaque groupe, plus de la moitié des parents donnent une récompense. Quant à l'attitude active des parents face à la scolarité des enfants telle qu'elle se manifeste dans la lecture du journal de classe, il n'existe aucune différence entre les trois groupes d'enfants. On peut remarquer que les parents qui lisent le journal de classe de leur enfant chaque jour représentent une minorité dans les trois groupes d'enfants.

En ce qui concerne la qualité du langage utilisé par l'enfant à la maison, la plupart des parents corrigent leur enfant lorsqu'il commet des fautes en espagnol, mais lorsqu'il s'agit de la langue française, les résultats sont moins clairs.

Questionnaire adressé au maître

Au niveau des échecs scolaires, la majorité des retards pour les deux groupes «sixième année retard» et «12 ans retard» sont acquis lors des deux premières années primaires. On remarque aussi une fréquence élevée d'échecs en cinquième année pour le groupe «12 ans retard». Interrogés sur les raisons de l'échec scolaire, plus de la moitié des instituteurs citent pour les deux groupes concernés des difficultés dans le cours de français, principalement en orthographe. Moins de la moitié des élèves de chaque groupe ont changé d'école et la raison de ce changement d'école est principalement un changement de domicile. Tous les enfants de chaque groupe, sans aucune exception, fréquentent régulièrement l'école. Les retards dans les acquis scolaires fondamentaux sont nettement plus nombreux dans les deux groupes d'élèves présentant un retard scolaire que dans le groupe «avancement normal». Dans les deux groupes «en retard» le nombre de sujets présentant un retard au cours de français (grammaire, orthographe) est plus important que dans le groupe en avancement normal. En ce qui concerne le cours de français, des différences significatives apparaissent entre les trois groupes. Si près de la moitié des élèves du groupe «avancement normal» sont considérés par leur instituteur comme bon, ce pourcentage est minime dans les deux autres groupes. Plus de la moitié des enfants du groupe «sixième année retard» sont classés comme faibles et les enfants du groupe «12 ans retard» sont décrits soit comme moyens, soit comme faibles. Pour ce qui est des mathématiques, les résultats semblent dans l'ensemble supérieurs à ceux obtenus en français mais les différences sont maintenues entre les groupes.

Lorsqu'on envisage les orientations scolaires conseillées par l'instituteur des différences nettes apparaissent entre les trois groupes d'enfants. Sur les instituteurs qui ont répondu à cette question dans le groupe «12 ans retard» tous sans exception conseillent pour ces enfants des études professionnelles ou la mise directe en apprentissage. Pour le groupe «sixième année retard», les instituteurs envisagent soit l'enseignement technique, soit l'enseignement professionnel. Enfin, pour les élèves en avancement normal plus de la moitié des instituteurs pensent au renové. Peu d'enfants dans chaque groupe suivent une

classe d'adaptation. Les rééducations logopédiques sont également rares. Interrogés sur le comportement social des élèves en classe, la plupart des instituteurs dans les trois groupes le qualifient de bon ou très bon. Quant au comportement social des élèves en récréation la plus grande partie des instituteurs de sixième année primaire le qualifie de bon contre 50 %, seulement dans le groupe « 12 ans retard » où les élèves participent peu, sont susceptibles, influençables ou encore victimes des moqueries de leurs condisciples. Les contacts avec la famille sont en général peu nombreux notamment dans le groupe « 12 ans retard ». Dans les trois groupes, ces contacts sont établis par la mère de l'enfant, rarement par le père ou les deux parents à la fois. La participation des parents aux réunions de parents est faible, surtout dans le groupe « 12 ans retard ». Si l'on envisage la composition des classes, il n'existe pas de différences significatives dans le nombre d'enfants par classe entre les trois groupes envisagés (moyenne pour G1 = 22, G3 = 22, pour G2 = 19). Dans les classes des élèves de sixième année avancement normal, la proportion d'étrangers semble cependant être moins importante que dans les classes d'élèves présentant un retard scolaire, « sixième année retard » et « 12 ans retard ».

Dans les trois groupes, la plupart des instituteurs décrivent l'enfant comme bien intégré à la classe. Le recours à la langue maternelle à l'école, est très rare d'après les observations des instituteurs : jamais en avancement normal, 9 % dans G2, 26 % dans G3. L'enfant n'utilise sa langue maternelle que lorsqu'il parle avec d'autres enfants espagnols.

Questionnaire parents

L'accueil des parents aux interviewers a été, dans la majorité des cas, très chaleureux. Une famille a cependant refusé de se prêter à l'entretien qui, rappelons-le, se déroulait en espagnol.

Composition de la famille et données relatives à l'immigration : Pour les trois groupes d'enfants considérés, la moyenne d'âge des parents est sensiblement égale : 44 ans pour le père, entre 40 et 44 ans pour la mère. Sur toutes les familles étudiées on rencontre seulement un divorce et trois décès. La date de mariage des parents se situe pour les trois groupes aux environs de 1960 en Espagne plutôt qu'en Belgique dans la majorité des cas. La famille se compose en moyenne de quatre à cinq personnes et il n'existe pas de différence dans le nombre d'enfants dans les trois groupes, généralement peu élevé. Plus de la moitié des enfants étudiés occupent dans la famille la position de cadet et ceci dans les trois groupes. On remarque cependant, que l'on rencontre dans le groupe « avancement normal » 22 % d'enfants uniques, alors qu'il n'en existe aucun parmi les enfants des deux groupes présentant un échec scolaire. Avant leur immigration en Belgique, la majorité des parents vivaient en Espagne dans une zone rurale. La date d'arrivée en Belgique, tant pour le père que pour la mère, se situe entre 1961 et 1963. D'autres personnes de la parenté sont également venues s'installer en Belgique, parenté avec laquelle ils gardent d'étroits contacts.

Données relatives à l'enfant : Les enfants des trois groupes ont fréquenté l'école maternelle. Interrogés sur les résultats scolaires de l'enfant, la plupart des parents du groupe «avancement normal» se déclarent satisfaits, de même que les parents du groupe «12 ans retard» (G1 : 74% — G3 : 78%). Par contre, les parents des enfants du groupe «sixième année retard» expriment leur insatisfaction dans plus de la moitié des cas.

Lorsqu'on examine la manière dont les parents s'occupent de la scolarité de leur enfant, on s'aperçoit que, si dans les deux groupes présentant un retard scolaire les parents sont nombreux à lire le journal de classe de l'enfant chaque jour, on y rencontre également une part appréciable de parents qui ne le lisent jamais, ou seulement lorsque l'enfant le montre. Par contre, la majorité des parents du groupe «avancement normal» le lisent sinon tous les jours du moins plusieurs fois par semaine. En ce qui concerne le contrôle du travail scolaire de l'enfant, il existe une différence marquée entre le groupe «avancement normal» et le groupe «12 ans retard». La quasi totalité des parents du groupe «avancement normal» affirment contrôler la scolarité de leur enfant, contre 69% dans le groupe 12 ans retard, et 83% dans le groupe sixième retard. Autre différence importante: les enfants présentant un retard scolaire, «sixième année retard» et «12 ans retard» sont plus nombreux à faire leurs devoirs scolaires dans la pièce commune que les enfants en avancement normal. Les enfants des deux groupes de sixième année font également plus souvent leurs devoirs à l'étude.

En général, les enfants dans les trois groupes considérés font leurs devoirs seuls et lorsqu'il existe une aide, elle vient le plus souvent d'un frère ou d'une sœur. Des différences apparaissent entre les trois groupes dans la fréquence des contacts parents-instituteur. Il n'intervient aucun contact avec l'instituteur pour environ le tiers des parents dans les trois groupes. La moitié des parents du groupe «avancement normal» voient l'instituteur une à deux fois par an contre 28% seulement dans le groupe «12 ans retard» et 9% dans le groupe «sixième année retard». Par contre, c'est dans ce dernier groupe qu'on rencontre le plus grand nombre de parents à avoir des contacts dépassant une fréquence de deux fois par an avec l'instituteur (43% dans G2 contre 17% dans G1 et 28% dans G3). Parmi les raisons invoquées par les parents pour expliquer les difficultés de leur enfant dans les groupes 2 et 3, la plus citée est l'attitude de l'enfant présenté comme distrait et préférant le jeu à l'étude. Viennent ensuite le manque d'aide de la part des parents et l'attitude de l'instituteur. Le bilinguisme de l'enfant est très rarement invoqué par les parents comme cause possible des difficultés scolaires.

Données relatives à la profession et aux études des parents : Très peu de parents possèdent un diplôme autre que le certificat d'école primaire (G1 : 9% — G2 : 22% — G3 : 22%). Dans les trois groupes, tant pour le père que pour la mère, la plus grande partie des parents

à quitté l'école avant 14 ans, principalement entre 12 et 14 ans. Si l'on envisage leur niveau professionnel, dans chacun des 3 groupes, 50 % des pères occupent un emploi «non spécialisé» (ouvrier non spécialisé, mineur...). De 10 à 17 %, sont sans emploi (invalide, pensionné). Par contre, la plupart des mères des enfants espagnols étudiés sont sans emploi (ménagère, invalide, chômeuse) et moins de 10 % travaillent comme ouvrières spécialisées. Les femmes qui ont un emploi travaillent généralement comme femme d'ouvrage. En ce qui concerne les horaires de travail, la moitié des pères dans chaque groupe travaillent la journée et ont des horaires réguliers, une partie appréciable restent chez eux durant la journée. Une autre partie travaillent par équipes ou ont des horaires irréguliers. Par contre, la grande majorité des mères restent à la maison et celles qui ont un emploi travaillent soit pendant la journée, soit à mi-temps.

Situation de langue: La langue parlée en Espagne était pour la plupart des parents des deux groupes «sixième année retard» et «12 ans retard» le Castillan (entre 60 et 70 %) contre 39 % dans le groupe avancement normal (différence significative entre G1 et G3). Dans ce dernier groupe, on trouve également une proportion appréciable de parents parlant l'Andalou (36 %). La langue parlée au travail par le père est généralement le français. La langue parlée par la mère au travail est dans tous les cas le français. Aucune différence n'apparaît entre les trois groupes en ce qui concerne la langue utilisée par le père pour parler à son enfant. Dans la majorité des cas, le père recourt à la langue espagnole (G1 : 64 % - G2 : 73 % - G3 : 53 %). De temps en temps, il mélange les langues française et espagnole avec souvent une prédominance de l'espagnol. Il n'utilise jamais la langue française seule. On retrouve le même phénomène lorsque la mère parle à l'enfant. Entre eux, les parents utilisent très généralement la langue espagnole. Lorsqu'ils s'adressent à leurs parents plus de la moitié des enfants de chaque groupe utilisent tantôt le français, tantôt l'espagnol dans des proportions variables selon les cas. Les enfants qui parlent uniquement l'espagnol avec leurs parents sont peu nombreux, ceux qui recourent uniquement au français sont encore moins nombreux.

Données relatives à la vie culturelle et sociale des parents: Les parents des deux groupes «retard» sont plus nombreux à lire un journal régulièrement que les parents du groupe «avancement normal». Quant aux revues, la moitié environ des parents de chaque groupe n'en lisent jamais. Presque tous les parents dans chaque groupe possèdent chez eux un dictionnaire. Presque tous ont un dictionnaire français, la moitié au moins un dictionnaire espagnol, et dans le groupe «avancement normal» un dictionnaire français/espagnol (G1 : 82 %); ce pourcentage est nettement moins élevé pour les deux groupes «retard» (G2 : 36 % - G3 : 41 %). Lorsqu'ils doivent écrire une lettre ou remplir un formulaire en français, la plupart des parents dans les trois groupes se font aider par un de leurs enfants. Peu de personnes interrogées connaissent le Conseil Communal Consultatif des

Immigrés (G1 : 48 % - G2 : 30 % - G3 : 28 %). Enfin, les parents dans les trois groupes retournent en Espagne une fois par an parfois moins souvent.

DISCUSSION GÉNÉRALE

Les résultats obtenus sont remarquables en ce qu'ils ne mettent en évidence qu'un *petit nombre d'indications* qui permettent de différencier assez nettement le groupe des enfants d'immigrés espagnols de sixième année primaire en avancement scolaire normal et les deux autres groupes d'enfants d'immigrés espagnols en situation de retard scolaire (particulièrement le groupe des enfants qui ont atteint la sixième année avec retard). Ces indications concernent quatre épreuves en langue française *écrite*. Il s'agit des épreuves portant sur la conjugaison, l'usage des pronoms relatifs, l'accord des participes passés et la dictée. On se souviendra que l'usage des formes verbales dans l'épreuve de rédaction est généralement correct dans les trois groupes d'enfants, une donnée qui contraste avec les résultats de l'épreuve de conjugaison. Il est vraisemblable, comme on l'a suggéré, que l'épreuve de rédaction par le choix des formes verbales laissé au rédacteur permet le contournement d'un obstacle éventuel en conjugaison en substituant au verbe dont la conjugaison est mal connue une forme verbale familière. Ce type de substitution suppose la capacité de juger « peu sûre » sa propre connaissance verbale en certains cas particuliers. Les indications différentielles concernent également plusieurs réponses et tendances aux questionnaires relatives aux variables scolaires et socioculturelles. Il s'agit du *temps* (déclaré) *passé à lire à domicile* (plus important pour les enfants du groupe 1), *l'objet de cette activité* de lecture (davantage de livres portant sur la nature et les sciences chez les mêmes enfants), les *ambitions parentales* plus élevées en ce qui concerne les études ultérieures et l'avenir professionnel pour les enfants du groupe 1, le fait que 22 % d'enfants du groupe 1 sont *enfants uniques* contre 0 % dans les groupes 2 et 3, le *contrôle* (déclaré) plus régulier des *activités scolaires* des enfants du groupe 1 par leurs parents, et enfin le fait que davantage d'enfants du groupe 1 font leurs *devoirs* et étudient leurs *leçons* à l'étude organisée par l'établissement scolaire ou à domicile *dans une pièce isolée*.

On ne manquera pas de relever l'absence de différence significative et en général les faibles différences observées au niveau des moyennes de groupe entre les deux groupes d'enfants fréquentant la sixième année — et dans certains cas entre les trois groupes d'enfants — en ce qui concerne le fonctionnement intellectuel général (verbal et de performance) lorsqu'on s'en tient aux notes brutes, l'organisation spatiale et perceptive en général, les diverses épreuves orales en langue française et les épreuves orales et écrites en langue espagnole.

Les données différentielles obtenues concernant le langage écrit en français correspondent aux raisons avancées par les instituteurs pour expliquer les échecs scolaires encourus par les enfants des groupes 2 et

3. Ceux-ci déclarent très généralement que les raisons de l'échec scolaire de ces enfants sont à chercher au niveau du cours de français et principalement en orthographe. On peut penser que le point de référence privilégié des instituteurs est le langage écrit. Compte tenu du contexte de la classe, ils ont sans doute moins souvent l'occasion d'évaluer le langage oral de leurs enfants et lorsqu'ils le font, leurs évaluations restent superficielles. Nos données confirment les jugements des enseignants mais en les restreignant spécifiquement au domaine de l'expression écrite en langue française. En ce qui concerne les activités mathématiques, le clivage entre les trois groupes d'enfants est moins net pour le travail scolaire, ce à quoi semble correspondre également l'absence de différences dans nos données au subtest arithmétique du test de Wechsler entre les enfants de sixième année (groupes 1 et 2) lorsqu'on ne considère que les notes brutes.

Le plan de recherche ne permet évidemment pas de déterminer a posteriori les causes exactes des échecs scolaires intervenus précédemment chez les enfants. Les données obtenues permettent cependant de penser que les capacités en langue française, particulièrement en langage écrit, ont pu jouer un rôle important dans l'évaluation favorable ou moins favorable des enfants au point de vue scolaire en interaction avec plusieurs variables familiales comme l'attention accordée à l'enfant, le contrôle de ses activités scolaires et les conditions dans lesquelles il effectue ses devoirs et étudie ses leçons.

On s'étonne des similitudes qui existent entre les enfants étudiés : surtout entre ceux qui ont atteint la sixième année primaire qu'ils aient échoué entretemps ou non aux différents points de vue considérés dans la présente étude, sauf en ce qui concerne les épreuves qui portent sur des aspects morphosyntaxiques de la langue française écrite. Le rôle qui semble avoir été et être celui du langage écrit dans le fonctionnement scolaire des enfants d'immigrés espagnols et son évaluation par les enseignants paraît singulièrement démesuré en regard des nombreuses similitudes entre les enfants qu'ils aient connu l'échec scolaire ou non dans les autres aspects du fonctionnement langagier et en ce qui concerne diverses variables cognitive et familiale. Les données accumulées posent ainsi le problème du "statut psychopédagogique" de l'échec scolaire dans les populations d'enfants d'immigrés espagnols.

RÉFÉRENCES

- ARSENIAN, S. Bilingualism and mental development. *Teachers College Contribution to Education*, n° 712, New York: Columbia University, 1937.
- ASHER, S.R. Referential communication. In G.J. WITEHURST & B.J. ZIMMERMAN (Eds.), *The functions of language and cognition*, New York: Academic Press, 1979.
- BEN-ZEEV, S. *The influence of bilingualism on cognitive development and cognitive strategy*, University of Chicago, Committee on Human Development, 1972.
- BEN-ZEEV, S. Mechanisms by which childhood bilingualism affects understanding of language and cognitive structures. In P. HORNBY (Ed.), *Bilingualism: Psychological, social and educational implications*. New York: Academic Press, 29-55, 1977.

- BOSSARD, J. A spatial index for family interaction. *American Social Revue*, 1945, 16, 25-42.
- COMMISSION D'ETUDE DES PROBLÈMES DE L'ENSEIGNEMENT. *Problèmes d'intégration des jeunes immigrés dans l'enseignement primaire et secondaire* (Rapport J. MOULIN). Province de Liège, 1970.
- CUMMINS, J. & GULUTSAN, M. *Some effects of bilingualism on cognitive functioning*. Edmonton: University of Alberta, 1973.
- FRANCESCATO, G. Appunti teorico-pratici sul bilinguismo. *Lingua e Stile*, 1969, 3, 445-458.
- IANCO-WORRALL, A.D. Bilingualism and cognitive development. *Child Development*, 1972, 43, 1930-1200.
- KENYERS, E. Comment une petite hongroise de sept ans apprend le français. *Archives de Psychologie*, 1938, 26, 321-366.
- LAFONTAINE, D., ARGUELLES, M., BOULANGER, S., COUNET, S., DENIS, C., MIERMANS, M.-C., SARANTOU, P., STAFILAS, E., SERON, X., MOREAU, M.-L., RICHELLE, M. & RONDAL, J.A. Bilinguisme et scolarité: une enquête sociolinguistique sur les enfants espagnols des écoles primaires liégeoises. *Psychologica Belgica*, 1981, 21, 41-63.
- LAMBERT, J.L. & RONDAL, J.A. *Recueil de données linguistiques, transcription et analyse*. Université de Liège, U.E.R. de Psychologie du Langage et de Logopédie, 1980.
- LAMBERT, W.E. Measurements of the linguistic dominance of bilinguals. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1955, 50, 197-200.
- LAMBERT, W.E. & ANISFELD, E. A note on the relationship of bilingualism and intelligence. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 1969, 1, 123-128.
- LEOPOLD, W. *Speech development of a bilingual child: Vocabulary development in the first two years*. Evanston: Northwestern University Press, 1939-40.
- MOERMANS, D. *Essai d'élaboration d'une grille déféctologique dans le cadre d'une méthodologie de l'orthographe*. Université de Liège, Institut de Psychologie et des Sciences de l'Education, 1978-1979.
- PAYLOVITCH, M. *Le langage enfantin: acquisition du serbe et du français par un enfant serbe*. Paris: Champion, 1920.
- PEAL, E. & LAMBERT, W.E. The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 1967, 76, 1-23.
- PICHON, E. *Le développement de l'enfant et de l'adolescent*. Paris: Presses Universitaires de France, 1947.
- PINTNER, R. & ARSENIAN, S. The relation of bilingualism to verbal intelligence and the school adjustment. *Journal of Educational Research*, 1937, 31, 255-263.
- PINTNER, R. & KELLER, R. Intelligence tests for foreign children. *Journal of Educational Psychology*, 1923, 13, 214-222.
- RIES, N. Le bilinguisme et le caractère luxembourgeois. In R. BIE (Ed.) *Le Bilinguisme et l'éducation*. Genève, 1928, 16-25.
- RONJAT, J. *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Presses Universitaires de France, 1913.
- RÜKE-DRAVINA, V. *Mehrsprachigkeit im Vorschulalter*. Travaux de l'Institut de Phonétique de Lund, Gleerup, 1967.
- SCOTT, S. *The relation of divergent thinking to bilingualism: Cause or effect? Rapport de Recherche*. Montréal: McGill University, 1973.
- TITONE, R. *Le bilinguisme précoce*. Bruxelles: Dessart, 1972.
- TITS, D. *Le mécanisme de l'acquisition d'une langue se substituant à la langue maternelle chez un enfant espagnol âgé de 6 mois*. Bruxelles, 1948.

U.E.R. de Psychologie du Langage et de Logopédie

I.P.S.E.

B-18 Sart-Tilman

4000 Liège

Reçu janvier 1982