



Évaluer les compétences langagières des enfants nouvellement arrivés

Le lien entre la réception et la production



L'Eucalyptus Deglupta

Vera Röttger - 3713512
Master Taal, Mens & Maatschappij
Dr. Emmanuelle le Pichon - Vorstman
Université d'Utrecht
22/8/2017

Préface



Le mémoire, « Évaluer les compétences langagières des enfants nouvellement arrivés: Le lien entre la réception et la production », vous est présenté. Ce mémoire, réalisé dans le cadre du projet EDINA, a pour objectif principal une meilleure compréhension du développement langagier des enfants nouvellement arrivés. Le projet de recherche international EDINA (Éducation des élèves migrants internationaux nouvellement arrivés) est une collaboration entre chercheurs, décideurs politiques des municipalités et professeurs des écoles aux Pays-Bas, en Belgique et en Finlande. Le projet a été conçu pour aider les écoles avec l'enseignement aux nouveaux arrivants, en reliant la science à la pratique. Les chercheurs d'EDINA ont écrit un rapport de recherche pour lequel ils ont évalué le développement des nouveaux arrivants scolarisés dans une classe de transition. Ils ont formulé des conseils en ce qui concerne l'enseignement à ces enfants. J'ai pu utiliser les données de certaines évaluations de ce rapport pour répondre aux questions posées dans mon mémoire.

Mon professeur Emmanuelle le Pichon - Vorstman m'a invitée à travailler sur ce sujet et elle a mis à ma disposition les données des évaluations du rapport d'EDINA. J'aimerais la remercier pour ses excellents conseils et son soutien pendant l'ensemble du processus. Je souhaite également exprimer ma gratitude à Yvette Linders et Frederike Groothoff, qui se sont montrées disponibles et ont pu répondre à mes questions. Ensuite j'ai pu bénéficier des conseils et du soutien de mes amis et de ma famille. Vous m'avez aidée à garder ma motivation durant tout le projet. Je voudrais aussi adresser mes remerciements tout particuliers à Denise, Emma, Gerlinde et Raphaël.

Vera RÖTTGER

Utrecht, le 22 août, 2017.

Résumé

Afin de savoir si les évaluations des enfants nouvellement arrivés aux Pays-Bas sont des outils valides d'évaluation, j'ai cherché l'existence d'une relation en langue cible entre la compréhension (test Peabody) et la production (la Longueur Moyenne des Énoncés, le Nombre Total de Mots et le Nombre de Mots Différents) de 30 enfants nouvellement arrivés. Les résultats, s'ils ont confirmé les progrès des enfants dans chacune des deux compétences, ils n'ont pas permis de confirmer de relation de corrélation entre les deux. Une raison possible est qu'il existe trop de différences entre les enfants en ce qui concerne l'exposition et les connaissances langagières et scolaires préalables. Le groupe est donc trop hétérogène. Je propose donc de mettre plus l'accent sur les évaluations qui prennent en compte les différences langagières et culturelles des enfants, à savoir les évaluations qui se focalisent sur les stratégies de communication et d'acquisition des enfants en langue cible. La reconnaissance d'une approche plurilingue dans l'enseignement aux enfants migrants est en progression. Pourtant, la manière dont ces enfants sont évalués, pour faire la transition vers l'école régulière, ne prend toujours pas en compte le répertoire plurilingue des enfants. L'accent est mis sur l'idéal monolingue, en fonction de compétences langagières de compréhension et de production en langue cible, langue de l'école.

Table des matières

Préface	1
Résumé	2
Introduction	5
1. La théorie	8
1.1 Le contexte	8
1.1.1 Les enfants nouvellement arrivés aux Pays-Bas	8
1.1.2 L'enseignement des enfants nouvellement arrivés	9
1.1.3 L'entrée et la sortie des enfants nouvellement arrivés	10
1.2 L'enseignement dans un contexte de diversité	12
1.2.1 L'enseignement monolingue, bilingue et multilingue	13
1.2.2 Le besoin d'une approche <i>plurilingue</i>	14
1.2.3 Le plurilinguisme dans la classe de transition	16
1.3 Évaluer les enfants nouvellement arrivés	19
1.3.1 La théorie	19
1.3.2 A l'école de transition	21
1.3.3 La pertinence de ces évaluations	23
1.4 La relation entre la réception et la production	24
1.5 Les questions de recherche et les hypothèses	26
2. Méthode	28
2.1 Les participants	28
2.2 Matériels et Procédure	29
2.2.1 Mesures réceptives	29
2.2.2 Mesures productives	30
2.2.2.1 LME, la longueur moyenne des énoncés	31
2.2.2.2 NMD, nombre de mots différents	33
2.2.2.3 NTM, nombre total de mots	34
2.2.3 Mesures pour trouver la relation entre la réception et la production	35
3. Résultats	36
3.1 Les résultats réceptifs	36
3.2 Les résultats productifs	36
3.3 La relation entre les mesures réceptives et productives	37
3.3.1 Les relations entre les mesures productives	37
3.3.2 Les relations entre les mesures productives et la mesure réceptive	39
Conclusion	42

Discussion	43
Bibliographie	47
Annexes	50
Annexe 1. Aperçu des données des participants	50
Annexe 4. Résultats des évaluations par enfant par moment de mesure	51
Annexe 5. Résultats pour les tests <i>t</i> et la Corrélacion de Pearson	52

Introduction

L'arrivée de migrants de tous les coins du monde a contribué à la diversification de la société néerlandaise de par l'incorporation de langues et cultures différentes. Les flux migratoires modifient la composition de la population. Le thème de la diversité est devenu primordial dans les écoles. La question souvent soulevée en ce qui concerne ce phénomène est: comment faut-il traiter cette population changeante à l'école? Les enfants migrants (ci-après nommés les enfants nouvellement arrivés) ne maîtrisent pas ou insuffisamment la langue néerlandaise pour être en mesure d'aller dans une école primaire ou secondaire régulière. Depuis 2006, certains de ces enfants sont placés dans une *école de transition* qui leur fournit une éducation spéciale. Pendant un à deux ans, les élèves reçoivent un programme intensif de langue néerlandaise. Le but de cette disposition est de permettre aux élèves de pouvoir rejoindre l'enseignement primaire ou secondaire régulier le plus rapidement possible.

Avant d'arriver aux Pays-Bas, ces enfants ont souvent fait des détours par d'autres pays et durant leur enfance ils ont été en contact avec plusieurs langues et cultures. Ils apprennent le néerlandais non pas comme une langue seconde, mais plus souvent comme une troisième, quatrième ou même une cinquième langue. Leur *plurilinguisme* a de l'influence sur l'apprentissage du néerlandais.

Ce groupe d'enfants mérite plus d'attention. Tout d'abord, parce qu'il n'est pas encore clair quel type d'apprentissage est le mieux adapté à ces enfants plurilingues. Les enfants sont très différents : beaucoup de langues d'origines sont présentes dans une classe, les enfants ont été en contact avec plusieurs langues durant leur enfance, et leurs connaissances scolaires préalables peuvent différer de manière importante. Comment ce groupe hétérogène doit-il être enseigné afin d'obtenir (le plus vite possible) une connaissance suffisante de la langue néerlandaise pour être intégré dans la société, et, dans ce cas précis, au système scolaire régulier ?

Ensuite, comment ces enfants doivent-ils être évalués ? En ce moment, les enfants sont évalués sur leur compréhension et leur production dans la langue néerlandaise au cours des deux premières années d'apprentissage, mais nous ne savons toujours pas quelles évaluations s'adaptent le mieux pour ces enfants. De plus, il n'existe pas de critères clairs par rapport au niveau suffisant de langue néerlandaise pour être en mesure de passer à l'enseignement régulier.

Finalement, peu de recherches ont été faites sur le développement de la langue seconde des enfants nouvellement arrivés. Ma collègue Jelsma (2015) constitue une exception. Elle a analysé le développement langagier productif en utilisant les mêmes données que j'utilise pour ce mémoire. Dans le prolongement de ses constatations, j'ai écrit ce mémoire, non seulement sur la production, mais également sur la compréhension et la relation éventuelle entre les deux compétences. Néanmoins, la plupart des recherches linguistiques portant sur les migrants ont analysé l'apprentissage de la langue seconde des populations adultes, plutôt que celui des enfants.

Pour obtenir une meilleure idée du développement linguistique des enfants nouvellement arrivés aux Pays-Bas et de la manière dont ils doivent être évalués, j'ai formulé la question de recherche suivante:

- Y a-t-il une relation entre les compétences linguistiques productives et réceptives dans la langue cible d'un enfant nouvellement arrivé? Et si oui, laquelle?

Les résultats nous donnerons des informations par rapport à la pertinence des données des compétences linguistiques productives et réceptives en tant qu'indicateur pour le développement langagier de l'enfant nouvellement arrivé dans la langue cible. Comprendre la relation de production et de compréhension des enfants migrants peut faire la lumière sur les processus de vocabulaire de base qui sous-tendent le développement du langage (Ribot, 2012). Cela peut aider les chercheurs, les éducateurs et les parents à mettre en œuvre des stratégies efficaces pour préparer les enfants à l'entrée à l'école. Également, nous comprendrons mieux comment ces enfants doivent être évalués.

Pour répondre à la question de recherche, j'utilise les données réceptives et productives existantes de la recherche de Le Pichon et Baauw (2015) sur un groupe d'enfants nouvellement arrivés aux Pays-Bas. Ces enfants ont été soumis à une évaluation de leur vocabulaire réceptif (L'Échelle de Vocabulaire en Images Peabody) et deux évaluations de leur vocabulaire productif (évaluations narratives) dans la langue cible. Ces évaluations ont été menées deux fois, la première fois en février 2014 et la deuxième fois, quatre mois et demi plus tard. À l'aide de l'analyse des résultats, je tacherai d'examiner si les évaluations réceptives et productives du vocabulaire des élèves constituent des évaluations adéquates pour ce groupe hétérogène d'enfants.

En commençant par le cadre théorique, je m'attarderai d'abord sur le contexte des nouveaux arrivants aux Pays-Bas et j'expliquerai brièvement le fonctionnement des classes de transition. Ensuite je traiterai l'histoire des méthodologies d'enseignement de langue en finissant par le *plurilinguisme* et dans quelle mesure ce plurilinguisme est exprimé dans la classe de transition concernée. Après, je ferai un gros plan sur la théorie existante concernant l'évaluation des enfants plurilingues. J'analyserai ensuite comment les enfants sont évalués en pratique et quels critères sont retenus pour faire la transition vers l'enseignement régulier. Nous verrons qu'il s'agit des évaluations réceptives et productives du développement du vocabulaire en langue cible. Ainsi, la section ci-après détaillera les recherches élaborant la relation entre la réception et la production.

Dans la section de la méthode, j'expliquerai comment les données réceptives et productives des enfants ont été obtenues et ce que j'ai ensuite fait pour déterminer le lien entre les deux notions.

Dans le chapitre suivant, j'avancerai les résultats trouvés au moyen des évaluations réceptives et productives. J'expliquerai quelle relation a été trouvée entre la réception et la production.

Ensuite, dans la conclusion, je résumerai l'argument central avancé dans cette mémoire.

Je finirai mon mémoire avec une interprétation des résultats et une proposition pour évaluer les enfants nouvellement arrivés. Je reconnaitrai également les limites de cette recherche, et j'avancerai des propositions de recherche suivantes.

1. La théorie

1.1 Le contexte

1.1.1 Les enfants nouvellement arrivés aux Pays-Bas

Au cours des dernières années, de nombreuses écoles aux Pays-Bas ont été surprises par l'afflux d'enfants venus de l'étranger, ne maîtrisant pas ou à peine la langue néerlandaise. Il s'agit d'enfants de demandeurs d'asile, de travailleurs migrants, de réfugiés, ou d'enfants qui sont venus aux Pays-Bas par le biais du regroupement familial ou de l'adoption. Ces enfants sont appelés des enfants nouvellement arrivés. Selon Appel, Kuiken et Van Langen (1996), ce terme implique les enfants qui viennent aux Pays-Bas de l'étranger à l'âge scolaire aux normes néerlandaises. Ainsi, cette définition comprend les enfants de 6 ans ou plus. Du point de vue de l'éducation, ce sont des enfants nouvellement arrivés aux Pays-Bas, qui ne maîtrisent pas suffisamment le néerlandais pour pouvoir participer à l'enseignement (Inspectie van het Onderwijs, 2015). Puis, ces enfants sont considérés comme des nouveaux arrivants tant qu'ils se trouvent aux Pays-Bas depuis moins d'un an. Ensuite, il s'agit des enfants ayant des parents étrangers, donc des personnes qui résident aux Pays-Bas sans avoir la nationalité néerlandaise (Inspectie van het Onderwijs, 2015). A partir de ces aperçus, je maintiendrai la définition suivante d'un enfant nouvellement arrivé dans mon mémoire: Un enfant venu de l'étranger, qui réside depuis moins d'un an aux Pays-Bas, qui est d'âge scolaire selon les normes néerlandaises, mais qui ne maîtrise *pas suffisamment* le néerlandais pour participer à l'enseignement régulier.

Le groupe d'enfants nouvellement arrivés est croissant aux Pays-Bas. Beaucoup de réfugiés en provenance de pays tels que la Syrie, la Somalie et l'Érythrée, et de plus en plus d'enfants en provenance d'Europe centrale et orientale, ont été inscrits dans les écoles primaires (Naaijer, 2014). Les chiffres de l'inspection de l'éducation montrent que le nombre de mineurs nouvellement arrivés est en augmentation depuis 2010 avec une moyenne de sept pour cent par an (Inspectie van het Onderwijs, 2015). Le nombre de demandes d'asile par des personnes de moins de dix-huit ans a quadruplé entre 2013 et 2015. Au premier octobre 2015, il y avait 7.910 élèves des écoles primaires avec une nationalité non néerlandaise, qui ont vécu aux Pays-Bas depuis moins d'un an. C'est 2.500 de plus que l'année précédente. Dans l'enseignement secondaire, il y avait environ 11.350 nouveaux arrivants qui se sont inscrits (Bal, 2016).

Aux Pays-Bas, le gouvernement, en collaboration avec l'Agence Centrale pour l'accueil des demandeurs d'asile, les municipalités et des sociétés civiles s'occupent de l'éducation pour les nouveaux arrivants. Il y a quatre possibilités pour les enfants qui viennent vivre aux Pays-Bas:

1. L'enfant va à l'école dans un centre de réfugiés.
2. Dans la plupart des cas, l'enfant va à une école régulière où il y a des classes séparées pour les nouveaux arrivants. Selon LOWAN (l'institut de soutien de l'éducation des nouveaux arrivants) il y a actuellement 200 de ces classes dans l'enseignement primaire.
3. Il arrive aussi qu'un enfant entre directement dans une classe régulière. Cela se produit surtout quand il s'agit de petites écoles, avec un petit nombre d'enfants dans la classe, par exemple dans les zones rurales (Bal, 2016).
4. La municipalité a mis en place une école spéciale pour les nouveaux arrivants.

Dans mon mémoire, j'analyserai les résultats des enfants nouvellement arrivés d'une école primaire spécifiquement mise en place par la municipalité pour faciliter la transition vers l'enseignement régulier. J'appellerai ce type de classe, les classes de transition.

1.1.2 L'enseignement des enfants nouvellement arrivés

Les classes de transition font partie de la politique nationale. Elles ont été établies à l'échelle nationale dans l'année scolaire 2006-2007 pour les élèves des écoles primaires ayant encore un niveau de néerlandais insuffisant (Mulder et al., 2008). Soit par le biais d'un centre d'asile, soit par un référencement d'une école régulière, les enfants sont placés dans une classe de transition dans une école dédiée aux nouveaux arrivants rapidement après leur arrivée aux Pays-Bas. Ces classes existent dans les variantes à temps plein, à temps partiel, ou sous la forme d'une journée scolaire prolongée. Dans la variante à temps plein, toutes les matières sont suivies par les enfants, y compris par exemple les mathématiques (Nortier, 2009).

L'enseignement pour ce groupe diffère selon les différentes écoles et municipalités à travers les Pays-Bas, étant donné que les municipalités et les commissions scolaires sont légalement responsables pour la politique linguistique de ces enfants. L'âge des enfants, la variante utilisée, le nombre d'enfants, la classification des niveaux, la durée maximale de la participation à ce trajet, etc. sont entre autres des

aspects qui peuvent différer par école (Nortier, 2009). Le gouvernement met à disposition des moyens financiers pour ces enfants pour un an. Après la première année, les enfants ne sont plus considérés comme des enfants nouvellement arrivés et les écoles ne reçoivent plus de subventions pour ces enfants (Inspectie van het Onderwijs, 2015).

Dans ce mémoire, j'évalue les enfants nouvellement arrivés suivant de l'enseignement dans une école spéciale. Je ne nommerai pas le nom de l'école et ses élèves participants pour assurer la confidentialité des données. Pendant 12 à 24 mois, ces enfants obtiennent un programme intensif de langue, y compris l'attention sur le développement social des élèves. En général, l'enseignement de l'école est focalisé sur le néerlandais oral. En outre, les enfants de tous les groupes ont des cours de lecture, de mathématiques, et de l'orthographe. En petits groupes, les élèves reçoivent de l'enseignement par des professeurs spécialement formés pour enseigner aux enfants immigrés. Chaque élève travaille à son propre niveau. Le cas échéant, les enfants reçoivent des leçons individuelles et adaptées. Le but de ces dispositions est de permettre aux élèves de pouvoir intégrer dans l'enseignement primaire ou secondaire régulier le plus tôt possible. Regardons de plus près le fonctionnement de cette transition à l'école concernée.

1.1.3 L'entrée et la sortie des enfants nouvellement arrivés

Durant un entretien avec l'une des institutrices de l'école, j'ai obtenu plus d'informations par rapport au fonctionnement de la transition. L'entretien et le site-web de l'école m'ont donné les informations suivantes. À l'arrivée à l'école, les enfants sont divisés en différents groupes en premier lieu sur la base de leur âge. Dans la figure ci-dessous (obtenu du site-web de l'école anonyme), vous pouvez voir dans quel groupe les enfants sont mis à l'entrée et dans quel groupe ils entrent à l'école régulière ensuite.

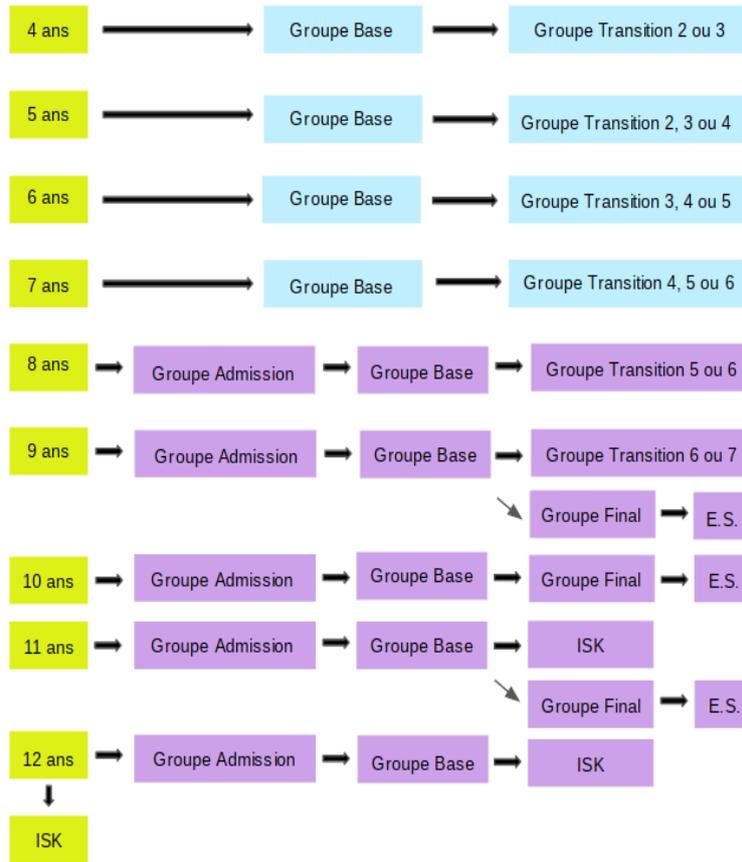


Figure 1. La classification des classes de transition. Adapté du site-web de l'école anonyme.

Les *Groupes Admission* pour les enfants âgés de huit à douze ans sont principalement destinés à habituer les enfants au système éducatif néerlandais et à leur transmettre une certaine connaissance des habitudes et coutumes néerlandaises. Ils suivent la première classe, pendant laquelle ils apprennent des mots de base, par exemple des noms des objets retrouvés dans la classe. Les niveaux sont évalués en ce qui concerne la lecture, les mathématiques, l'orthographe et la compréhension de la lecture. Ensuite, les enfants sont mis dans un *Groupe Base*. Les enfants en dessous de huit ans vont directement dans un *Groupe Base*. Les élèves ayant un niveau faible dans l'une des compétences, suivent des cours supplémentaires dans le *Groupe Plus* (non représenté sur la figure) pour combler les lacunes.

Les enfants de quatre ans feront la transition vers la deuxième ou troisième classe de l'enseignement primaire régulier et les enfants de huit ans vers la cinquième ou sixième classe de l'enseignement primaire régulier. Les enfants de neuf à onze ans peuvent également aller dans le *Groupe Final*, le groupe pour les préparer à l'école

secondaire (E.S.). Pour les enfants de onze et douze ans, il y a la possibilité d'aller dans une école de transition internationale (*Internationale Schakelklassen/ISK*) avant d'aller dans une école régulière.

Les groupes sont composés d'un petit nombre d'enfants (15 - 18 enfants par classe). Les élèves dans une classe ont à peu près le même âge mais chaque élève travaille à son propre niveau. Un plan de développement personnel est établi pour chaque élève, à savoir un plan de transition. Ce plan contient les objectifs intermédiaires et finaux en ce qui concerne le niveau scolaire que les enseignants veulent atteindre avec l'enfant (je préciserai ces objectifs dans le chapitre 1.3.2). Au cours des réunions intermédiaires, ils examinent ces plans pour voir si les objectifs ont été atteints. Le plan est éventuellement adapté. Au moment où ces objectifs sont presque atteints, les enseignants et les parents vont chercher une école régulière pour l'enfant. Si l'enfant n'a pas encore atteint ses objectifs, il peut rester plus longtemps dans cette institution de transition. Mais si l'enfant n'atteint pas ses objectifs après deux ans, les enseignants contactent l'école régulière pour voir quelles sont les possibilités. Dans certains cas, l'enfant peut rejoindre dans un groupe inférieur à son âge, ou peut-être il y a des possibilités de donner plus d'attention à l'enfant là où il en a besoin. Cela n'est pas désirable, et n'arrive pas souvent, parce que les enseignants préfèrent mettre l'enfant dans une classe avec des enfants de son âge (Interview enseignante, 25 janvier 2017, Utrecht).

1.2 L'enseignement dans un contexte de diversité

Qu'est-ce que la théorie nous apprend sur la façon d'enseigner une nouvelle langue? Comment l'enseignement doit-il être organisé afin d'apprendre le néerlandais le plus rapidement possible aux enfants nouvellement arrivés?

- Est-ce qu'ils doivent être immergés totalement?
- Est-ce qu'ils doivent plutôt recevoir de l'enseignement partiellement dans leur(s) langue(s) maternelle(s)?
- Quel type d'enseignement de langue correspond le mieux aux nouveaux arrivants venant de divers milieux culturels?
- Quel type d'enseignement est utilisé à l'école de transition concernée dans cette recherche?

Regardons d'abord l'histoire des méthodologies de l'enseignement de langue.

1.2.1 L'enseignement monolingue, bilingue et multilingue

Dans la seconde moitié du XXe siècle, les écoles ont commencé à donner plus d'attention à l'éducation bilingue. Avant cette période, l'idée était que les enfants migrants devaient être immergés dans la langue de scolarisation. Les langues parlées à la maison n'avaient aucun rôle à l'école parce qu'elles ont été considérées comme des obstacles à l'acquisition effective de la langue de la majorité. Il s'agissait d'un enseignement *monolingue*. Mais dans la période qui a suivi, des programmes d'éducation *bilingues* ont fait leur apparition et l'enseignement a partiellement été donné dans la langue maternelle de l'élève. L'idée était que cela fournissait une base plus efficace pour l'apprentissage de la langue de scolarisation que l'immersion. Cette éducation bilingue améliorait l'estime de soi chez les enfants et contribuait à préserver les langues maternelles des migrants (Sierens & Avermaet, 2014). Dans ces modèles (monolingues et bilingues) la conception est qu'il s'agit de deux langues autonomes. Les personnes bilingues sont vues comme deux monolingues au sein d'un individu (García & Sylvan, 2011). Dans les deux modèles, la maîtrise de plusieurs langues est vue comme un "monolinguisme multiple". Il s'agissait du niveau de compétence possédé dans les langues distinctes et indépendantes (Blommaert & Van Avermaet, 2008).

Dans la période qui suivait, une vue *multilingue* a été développée, au cours de laquelle plus d'attention a été consacrée à la relation entre les langues. Au début de 1979, Cummins a développé la théorie de l'interdépendance linguistique, en postulant que les deux langues se renforcent mutuellement dans l'acquisition. Il a proposé en même temps la théorie du *common underlying proficiency*, qui pose que les connaissances et capacités acquises dans une langue, sont utiles et disponibles pour le développement d'une autre langue. Après, les programmes d'éducation bilingue commençaient à changer, afin de capter cette notion d'une plus grande hétérogénéité linguistique. Des programmes bilingues comme le CLIL (Content and Language Integrated Learning) ont été développés, où au moins un cours a été enseigné dans une autre langue à tous les élèves (García & Sylvan, 2011).

Là où auparavant la première langue (L1) était distinguée de la seconde langue (L2) et où l'enseignement devait se conformer aux normes monolingues, l'acquisition d'une nouvelle langue est désormais vue comme quelque chose de plus dynamique (García & Sylvan, 2011). Ce dynamisme suggère que les pratiques linguistiques de toutes

les personnes parlant plusieurs langues sont complexes et liées entre elles. Mais que ce soit des programmes éducatifs monolingues ou bilingues et que la maîtrise de plusieurs langues soit vu comme quelque chose de linéaire ou dynamique dans le *multilinguisme*, les programmes sont souvent structurés comme si les groupes d'étudiants ont besoin du même "traitement", comme si le langage et la vie sont des notions complètement séparées (García & Sylvan, 2011).

Cette éducation *générale*, comme si les enfants ont les mêmes besoins, n'est pas adéquate pour la population scolaire d'aujourd'hui. Comme nous pouvons le constater au cours du XXI^e siècle, les salles de classe sont devenues de plus en plus hétérogènes sur le plan linguistique. Le plus grand défi est de savoir comment faut-il éduquer tous ces élèves de manière équitable et significative ? De n'imposer qu'une langue scolaire normalisée sans aucune flexibilité des normes et des pratiques, signifierait que les élèves dont les pratiques linguistiques à la maison sont les plus éloignées de la norme scolaire seront toujours défavorisées. De toute évidence, l'éducation monolingue n'est plus pertinente dans notre monde globalisé. Cela pourrait être approprié au XX^e siècle sans la rapidité des mouvements de personnes, de biens et de services que la technologie a rendus possibles aujourd'hui. Par conséquent, les conceptions du bilinguisme et du multilinguisme doivent également devenir plus souples et plus dynamiques (García & Sylvan, 2011).

Ainsi, plutôt que de ne construire qu'un modèle éducatif pour tous les élèves, nous devrions nous concentrer sur l'enseignement des individus dans des classes. Nous parlons d'un *enseignement pour les singularités dans les pluralités* (García & Sylvan, 2011). Plutôt que de se focaliser sur, et d'enseigner une ou plusieurs langues standards, nous devons profiter des différentes pratiques linguistiques des élèves. Cette vue est appelée le *plurilinguisme*.

1.2.2 Le besoin d'une approche plurilingue

Nous retrouvons le besoin d'une telle approche dynamique quand nous regardons le groupe cible de ce mémoire, qui est très hétérogène.

Tout d'abord, le grand nombre de langues d'origine présentes dans les classes fait qu'il est impossible de mettre en œuvre des modèles traditionnels dans l'enseignement (monolingues, bilingues, multilingues). Les enfants sont venus aux Pays-Bas de tous les coins du monde pour de diverses raisons. La langue maternelle n'est pas souvent partagée par d'autres élèves de la classe. Le plus souvent, il y a des élèves dans la classe

venant de plus de cinq contextes linguistiques différents (Prasad, 2015). L'institutrice de l'école de transition interviewée pour ce mémoire m'a indiqué que les proportions des origines culturelles des enfants dans sa classe sont toujours changeantes. Il y a maintenant un grand afflux d'enfants de Lituanie, d'Ukraine et de Pologne. Il y a cinq ans, il y avait principalement des enfants hongrois et bulgares, ce qui était un tout autre groupe. Et maintenant il n'y a plus d'enfants somaliens, comme auparavant. Il y a alors de grandes fluctuations par période. Les recherches faites sur l'acquisition du néerlandais par des groupes culturels distincts, sont très intéressantes et elles peuvent nous donner de nouvelles perspectives, mais la globalisation change les caractéristiques culturelles de la classe rapidement. Il nous faut une approche plus dynamique et interculturelle.

Ensuite, les caractéristiques linguistiques des enfants nouvellement arrivés sont complexes au niveau individuel. Beaucoup d'enfants sont venus aux Pays-Bas en ayant fait plusieurs détours. Il arrive souvent que les parents viennent de différents pays, qu'ils sont ensuite déplacés au sein de leur propre continent, qu'ils sont ensuite déménagés vers quelque part en Europe avant de venir aux Pays-Bas. Cela veut dire que certains enfants nouvellement arrivés n'ont pas été exposés qu'à une langue mais à plusieurs langues depuis leur naissance. Dans ce cas-là, le néerlandais s'ajoute à un répertoire déjà *plurilingue*. Ce groupe d'enfants peuvent être exposé à une gamme de langues différentes, minoritaire ou majoritaire, au cours des différentes périodes de leur enfance (Interview enseignante, 25 janvier 2017, Utrecht).

Finalement, la scolarisation des enfants nouvellement arrivés peut différer de manière importante. L'éducation fonctionne très différemment à travers le monde et le type d'enseignement suivi peut différer selon les élèves. Il est même possible que certains enfants n'aient pas du tout reçu d'enseignement à cause des déménagements. Ceci est un facteur important dans le développement langagier de l'enfant. Il est possible qu'un enfant connaisse déjà beaucoup de concepts et notions dans sa/ses langue(s) maternelle(s), que l'enfant ait déjà acquis des concepts scolaires, ou que l'enfant ait déjà eu de l'enseignement des langues. Ces aspects aident l'enfant à reconnaître des concepts et structures dans une nouvelle langue. Pour un enfant qui n'a pas suivi d'enseignement et qui ne connaît pas beaucoup de concepts dans sa/ses langue(s) maternelle(s), l'apprentissage d'une nouvelle langue prend souvent beaucoup plus de temps (Interview enseignante, 25 janvier 2017, Utrecht).

Cette diversité des enfants nouvellement arrivés doit être considérée comme une donnée. Au lieu d'une immersion totale ou d'appliquer des modèles multilingues, il faut plutôt tenir une vue *plurilingue*. Dans cette vue, les langues du répertoire de quelqu'un ne sont pas considérées comme des langues distinctes, mais comme entremêlées. Là où le multilinguisme se réfère à la coexistence de différentes langues dans une société, le plurilinguisme se concentre sur l'individu et le développement du répertoire langagier dynamique de l'individu au cours de sa vie (Prasad, 2015). L'idée est que les langues interagissent et que les compétences dans différentes langues s'influencent mutuellement (Canagarajah & Liynage, cité dans Piccardo, 2013). De nouvelles informations peuvent être liées à toutes les connaissances déjà apprises dans une autre langue. Ensuite, les langues maternelles ne sont pas exclues du processus; chaque nouvelle acquisition de langue modifie la compétence linguistique globale des individus et définit leurs répertoires linguistiques. Le plurilinguisme favorise la prise de conscience de la diversité linguistique, l'utilisation fonctionnelle de divers moyens linguistiques, la reconnaissance des similitudes et des différences entre les langues, le lien entre la langue et la culture, et finalement la reconnaissance des spécificités de chaque langue, y compris la langue maternelle (Piccardo, Berchoud, Cignatta, Mentz, & Pamula, cité dans Piccardo, 2013).

1.2.3 Le plurilinguisme dans la classe de transition

Pour voir si l'école de transition de la présente recherche fournit un enseignement plurilingue, je définis les aspects les plus importants selon la théorie d'une approche plurilingue dans l'enseignement. A partir des informations obtenues du site-web de l'école et de l'entretien avec l'enseignante, j'analyserai dans quelle mesure l'enseignement aux enfants nouvellement arrivés peut être considéré comme plurilingue.

La reconnaissance positive de la diversité

En théorie, la diversité linguistique ne doit plus être considérée comme un problème, mais comme quelque chose d'enrichissant qui peut contribuer au développement de l'enfant de manière positive (Sierens & Van Avermaet, 2014).

En pratique, l'école concernée, a l'objectif de fournir un enseignement qui correspond

aux niveaux individuels des enfants. L'école veut propager le respect pour les origines culturelles différentes des élèves. Des cours traitant les différentes cultures font partie du programme d'enseignement hebdomadaire. Pendant ces cours, les enfants peuvent parler, faire sentir et montrer d'où ils viennent en utilisant les arts visuels, des chansons, la danse et le théâtre. L'enseignante interviewée m'a indiqué que les différentes habitudes culturelles sont discutées et elles sont comparées les unes avec les autres.

Utilisation des langues maternelles

En théorie, les enfants ont la possibilité d'utiliser les langues dont ils ont besoin pour comprendre l'enseignement dans la langue cible. Au moment où les enseignants ne savent pas parler la langue maternelle de l'enfant, ils invitent les autres élèves, parlant la même langue, à expliquer un exercice à l'enfant. L'enseignant veille à ce qu'aucune langue ne soit oubliée (García & Sylvan, 2011).

En pratique, l'enseignante a fait comprendre que les langues maternelles des enfants ont été complètement exclues de la classe au fil des années. La langue parlée à l'école est le néerlandais. Maintenant, les langues maternelles des enfants reçoivent plus d'attention. L'enseignante essaie de reconnaître les langues de tous les enfants. Les enfants peuvent s'entraider en parlant l'une ou l'autre langue. Pendant les cours de néerlandais oral, le but est de parler le néerlandais le plus souvent possible, mais il arrive qu'un enfant ait besoin d'une traduction, ce qui est permis. Pendant des discussions en groupe, l'enseignante demande aux enfants de traduire certains mots et concepts dans leur(s) langue(s) maternelle(s).

Prendre en compte des connaissances et compétences préalables

En théorie, les enseignants sont conscients des expériences, compétences et connaissances préalables chez les élèves. Premièrement, les enfants ont déjà acquis certaines compétences cognitives. Deuxièmement, il est possible que les enfants possèdent certaines motivations ou des craintes liées à l'apprentissage (de la langue) (Hufeisen & Neuner, 2004). Finalement, les enfants ont déjà été exposés à d'autres langues/variétés de langues.

En pratique, le site-web indique que l'école prend en compte si l'élève a déjà fréquenté une école, et si l'enfant est alphabétisé dans sa/ses langue(s) maternelle(s). Mais l'enseignante indique qu'en pratique, cela n'est pas le cas. À l'entrée, les enfants

sont répartis dans différentes classes en fonction de leur âge et non sur la base de leurs connaissances et compétences.

Collaboration des enfants

En théorie, afin d'exploiter la diversité des élèves, il est utile d'utiliser les différents niveaux des élèves en les faisant travailler ensemble. En collaborant en petits groupes, les enfants obtiennent de l'instruction de leurs pairs et ils peuvent apprendre les uns des autres (García & Sylvan, 2011).

En pratique, pendant les cours, les enfants sont régulièrement mis en petits groupes pour travailler ensemble. Nous avons déjà vu que les enfants avec des niveaux différents sont mis ensembles dans chaque groupe. Les enfants s'entraident et font des traductions pour leurs pairs là où c'est nécessaire.

Collaboration des enseignants

En théorie, les enseignants peuvent également apprendre les uns des autres. En échangeant leurs expériences, ils se forment au fur et à mesure et profitent du savoir de chacun. Cela leur donne également la possibilité de pratiquer le travail dans un environnement de collaboration - celui-là même qu'ils doivent aussi créer pour leurs élèves (García & Sylvan, 2011).

En pratique, les enseignants se consultent régulièrement et ils suivent des séminaires ensemble. Ils cherchent où l'éducation peut-elle être améliorée. Pour cela, ils font appel à l'expérience de leurs classes et de leurs enfants. De cette manière, l'éducation est en constante évolution. Pendant l'écriture de ce mémoire, les enseignants ont exprimé leur intention d'organiser des observations dans les classes de leurs collègues, pour partager leurs stratégies, méthodes et approches, ce qu'ils n'ont pas encore organisé auparavant.

Programme général de langue

En théorie, les enseignants devraient développer une éducation de langue en générale où les connaissances, les compétences et la capacité d'apprendre sont transférables à d'autres langues. Cela peut remplacer les cours distincts pour chaque langue vu que les compétences de langues sont interculturelles et interlinguistiques. Cela fait gagner du temps et des efforts, puisque nous pouvons contourner les répétitions inutiles (Piccardo, 2013).

En pratique, dans l'école concernée, toutes les méthodes sont en néerlandais et elles sont focalisées sur l'apprentissage du néerlandais. Il n'y a pratiquement aucune attention donnée à l'acquisition de langue en générale, donc, aux mécanismes sous-tendant l'apprentissage de langue en général. Cependant, les parents des élèves sont encouragés à aider leurs enfants avec les matières dans la langue familiale. L'idée est que, une fois que les enfants ont acquis certaines compétences dans leur(s) langue(s) maternelle(s), ils les transfèrent plus facilement à la langue cible.

Dans l'ensemble, l'approche de l'école est en passe de devenir plurilingue, mais davantage peut encore être fait en utilisant les connaissances préalables des enfants pour le développement de la langue néerlandaise. Pour l'instant, l'enseignant décide encore où, quand et quelle langue est utilisée, mais il y a quand même de la place pour les langues maternelles. L'enseignante m'a indiquée aussi que plus d'efforts peuvent être faits dans la création d'une prise de conscience véritablement métalinguistique. Être au courant de ses capacités métalinguistiques et métacognitives a de l'influence positive sur leur estime de soi et sur leur efficacité (Piccardo, 2013). L'école prête de l'attention aux langues maternelles, mais pas de manière structurelle. La diversité linguistique est vue comme quelque chose de positif, mais elle peut encore plus être exploitée dans l'éducation.

1.3 Évaluer les enfants nouvellement arrivés

1.3.1 La théorie

Comment les enfants plurilingues doivent-ils être évalués selon la vision plurilingue? Quelles mesures prennent en compte la diversité de ces enfants?

Plusieurs recherches suggèrent que les stratégies d'apprentissage des langues constituent une partie importante des interactions verbales des jeunes enfants apprenant une langue seconde (Balčiūnienė, 2009; Chesterfield & Chesterfield, 1985; Rieger, 2003). Les enfants plurilingues ont à leur disposition des informations utiles nées de la comparaison entre les langues, ce qu'ils peuvent utiliser afin de développer des stratégies d'acquisition et pour générer des hypothèses langagières générales. En conséquence, leur système linguistique s'élargit, non seulement quantitativement mais aussi qualitativement, et leur apprentissage des langues devient plus concentré et

efficace. Il est donc utile de regarder qualitativement les compétences langagières au lieu de seulement regarder quantitativement les compétences langagières.

Une quantité considérable d'études a démontré que les personnes plurilingues ont un avantage important par rapport aux monolingues dans l'apprentissage des langues, grâce à l'utilisation de stratégies. La majorité de ces études ont rapporté une relation directe entre le niveau de compétence en langue seconde et la fréquence et la variation de l'utilisation des stratégies (Psaltou-Joycey & Kantaridou, 2009). Une indication pour les compétences langagières des enfants nouvellement arrivés est ainsi l'usage des stratégies. Malgré les connaissances linguistiques limitées, ces capacités sont déjà acquises au début de l'acquisition de la langue (Balčiūnienė, 2009) et peuvent ainsi bien être utilisées pour évaluer les enfants nouvellement arrivés.

Les stratégies d'apprentissage de la langue ont été définies par Oxford (1990) comme des opérations employées par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, la mémorisation, la récupération et l'utilisation de l'information langagière (Oxford, 1990). Il s'agit par exemple de l'usage de l'interlangue, des interjections, des faux départs, des reformulations, des répétitions. Les ressources plurilingues comme par exemple l'interlangue, ont été conceptualisées comme des dispositifs facilitant la compréhension, la production et le développement de la langue seconde du locuteur et même de son interlocuteur (Nussbaum, 1990; Rieger, 2003). La recherche de Swain et Lapkin (2000) soutient ce "paradoxe" par lequel plus le locuteur utilise sa langue maternelle, plus ses compétences dans sa seconde langue augmentent.

Ensuite, d'autres stratégies comme – l'auto-initiation, deviner à partir du contexte, demander une clarification, parler à soi-même, le langage formulaique, la demande d'assistance et l'autocorrection – sont également très utiles pour les enfants. Les erreurs faites par les enfants ne sont plus considérées comme des sous-produits de l'interférence, mais comme un moyen pour progresser (Piccardo, 2013).

L'analyse de Nussbaum & Unamuno (cité dans Moore, Nussbaum & Borràs, 2013) a révélé une échelle progressive, en fonction de la mesure dans laquelle les étudiants dépendent de leurs ressources plurilingues disponibles, pour compléter les tâches universitaires unilingues. Ainsi, il est important d'évaluer la capacité de l'apprenant à tirer parti des expériences d'apprentissage en utilisant des stratégies langagières qui permettent de pratiquer les fonctions sémantiques, communicatives et pragmatiques du vocabulaire.

1.3.2 A l'école de transition

Comment les enfants nouvellement arrivés de l'école concernée, sont-ils évalués? Est-ce que les enseignants analysent les stratégies d'apprentissage utilisées par les enfants?

Comme décrit auparavant, un plan de développement personnel est établi pour chaque élève. Ce plan contient les objectifs que les enseignants veulent atteindre avec l'enfant. Dans cette partie, nous allons regarder ce que ces objectifs impliquent pour les enfants. Par l'entretien avec l'enseignante de l'école, j'ai tenté de formuler des réponses aux questions suivantes;

- Quelles évaluations sont utilisées pour évaluer le niveau de la langue cible des enfants?
- Quels sont les critères langagiers maintenus pour la transition vers l'enseignement régulier?
- Quels sont les autres facteurs (non cognitifs) éventuellement pris en considération?
- Dans quelle mesure ces évaluations et ces critères langagiers tiennent en compte le plurilinguisme et la hétérogénéité du groupe d'enfants?

1.3.2.1 Les évaluations utilisées

En général, l'enseignement de l'école de transition est focalisé sur le néerlandais oral. En outre, les enfants de tous les groupes suivent des cours de lecture, de mathématiques, et d'orthographe. L'école travaille avec plusieurs méthodes différentes lesquelles les enseignants adaptent où ils le trouvent nécessaire. Pour évaluer les enfants, les évaluations qui correspondent aux méthodes et les évaluations normalisées du CITO sont utilisées (le plus grand développeur des évaluations aux Pays-Bas).

Les enfants des groupes d'admission suivent le premier cours de la méthode *Mondeling Nederlands Nieuw* (le néerlandais oral), que les enseignants complètent avec des cours supplémentaires de vocabulaire et de grammaire, en suivant la méthode *Zien Is Snappen*. Les enfants des groupes de base reçoivent le deuxième au quatrième cours de *Mondeling Nederlands Nieuw*. A partir du troisième groupe (6/7 ans), les enfants sont évalués avec des évaluations de cette méthode, des évaluations de mathématiques, et des évaluations de lecture compréhensive. Les enfants sont évalués tout au long de l'année, 3 fois l'année par des évaluations de CITO, et tout au long de l'année par des

évaluations des méthodes. Pour ce qui est de la grammaire, les enfants reçoivent des cours, mais ils ne sont pas évalués.

Les évaluations des méthodes

Après chaque module des méthodes, les enfants sont évalués par des évaluations appartenant à ces méthodes. Par exemple, après neuf cours de mathématiques, l'évaluation est le dixième cours qui finit le module concerné. La méthode *Mondeling Nederlands Nieuw* a également des évaluations à la fin de chaque module. Ces évaluations consistent en des évaluations réceptives et productives. Seulement les mots qui ont été traités pendant les cours sont évalués. Les évaluations réceptives sont composées de 50 notions. L'enseignant montre à l'enfant quatre dessins et l'enfant doit désigner le dessin correspondant au mot demandé.

Les évaluations normalisées (CITO)

Tous les trois mois, les enfants sont évalués au moyen des évaluations réceptives et productives de CITO, développées pour l'éducation spécialisée. Pendant les sessions des évaluations (durant deux semaines) les enfants sont évalués intensivement et aussi longtemps jusqu'à ce qu'ils entrent dans la phase de frustration. C'est pour voir à quel niveau maximal les enfants peuvent encore fonctionner. Quand ce niveau est établi, l'enfant travaille sur ce niveau pour les 13 semaines suivantes. Pendant la période d'évaluation qui suit, le niveau de l'enfant est à nouveau établi.

1.3.2.2 Les critères langagiers

L'enseignement aux enfants nouvellement arrivés continue jusqu'au moment où les élèves ont atteint un niveau comparable à leurs pairs à l'école régulière. Cela est mesuré par des évaluations de CITO. Aux Pays-Bas, un enfant de neuf ans serait normalement dans groupe 6 à l'école primaire régulière. Au début de l'année, l'enfant doit avoir réussi l'évaluation finale du groupe 5 avant de continuer dans groupe 6. L'école traitée dans ce mémoire maintient la directive qu'un enfant doit au moins avoir réussi l'évaluation du milieu de l'année, donc le niveau 5,5. Alors, l'enfant peut avoir un décalage d'une demie année par rapport au niveau des enfants dans la classe de l'école régulière. Cela vaut pour tous les sujets. Dans le cas où l'enfant n'a pas encore atteint ce niveau, il reste plus longtemps à l'école de transition. Mais après deux ans, l'enfant est obligé de faire la

transition, que le niveau soit atteint ou non. Si l'enfant n'a pas atteint le niveau cible et s'il a déjà passé deux ans à l'école de transition, on prend contact avec l'école cible pour parler de possibilités. Il peut arriver que l'enfant puisse suivre certains sujets (pour lesquels il a un décalage de plus d'une demie année) dans un groupe inférieur à son âge, ou qu'un groupe de son âge soit par hasard très petit, et l'enseignant a la possibilité de consacrer plus d'attention à l'enfant. Les enfants n'ont pas nécessairement un niveau inférieur par rapport à leurs pairs quand ils entrent à l'école régulière. Certains enfants ont un niveau comparable au niveau de la classe régulière (Interview enseignante, 25 janvier 2017, Utrecht).

1.3.2.3 Les facteurs non cognitifs

D'autres facteurs non cognitifs ne sont pas pris en compte dans la décision de transférer un enfant vers l'enseignement régulier. Seuls les résultats des évaluations méthodiques et CITO sont considérés dans la transition.

L'institut de transition fournit de l'ergothérapie, de la thérapie par les jeux et de l'orthophonie pour des enfants ayant besoin d'une aide supplémentaire. Et il arrive que l'école fasse évaluer un enfant par un organisme externe quand l'école pense qu'un enfant a une déficience développementale (pour évaluer le Quotient Intellectuel ou le fonctionnement de la mémoire par exemple). À côté de cela, les enseignants peuvent écrire leurs propres aperçus et estimations de l'enfant dans un bulletin et le remettre à l'école régulière. Les enseignants de l'école de transition et de l'école régulière discutent l'enfant et ses caractéristiques marquantes (comme par exemple ses compétences sociales) mais ces aspects ne sont pas évalués et ne sont pas déterminants dans la décision de transférer l'enfant vers l'enseignement général ou non.

1.3.3 La pertinence de ces évaluations

À partir de ce chapitre, nous pouvons conclure qu'afin de déterminer la maîtrise de la langue néerlandaise, les enfants nouvellement arrivés sont évalués par le moyen des évaluations productives et réceptives. Leurs scores sont comparés à ceux de leurs pairs néerlandais et au moment où leurs scores sont comparables, ils peuvent aller à l'enseignement régulier. D'autres compétences ne sont pas déterminantes dans le processus de transition.

Les résultats des évaluations des enfants nouvellement arrivés, étant productives

et réceptives, sont comparés à ceux de leurs pairs néerlandais. À partir du moment où leurs scores sont comparables, ils peuvent aller dans l'enseignement régulier, d'autres compétences n'étant pas déterminantes dans le processus de transition.

Cette manière d'évaluer vient d'une vue *bilingue* plutôt que d'une vue *plurilingue*. Plusieurs recherches montrent ce problème dans l'enseignement de langue en général. Dans presque tous les cas, quand la deuxième, troisième ou même la quatrième langue est ajoutée à la langue maternelle à l'école, chaque langue a son propre syllabus et chacune, à un instant donné, est présentée et étudiée conformément aux mêmes options méthodologiques et aux mêmes approches pédagogiques comme les autres et avec des objectifs similaires. Par exemple, dans de nombreux pays, quelle que soit la langue enseignée, les quatre compétences (compréhension et expression orales et écrites) sont couvertes et une approche communicative a tendance à être employée. L'objectif à long terme est une compétence équivalente à celle d'un locuteur natif pour chaque langue. En d'autres termes, malgré de multiples possibilités d'éducation, le concept sous-jacent reste souvent l'idéal bilingue (Coste, Moore & Zarate, 2009).

Pourquoi cette manière de mesurer est quand même utilisée pour ces enfants plurilingues? Est-ce qu'il y a des recherches qui montrent que les mesures réceptives et productives donnent une bonne indication des compétences langagières de l'enfant plurilingue? Pour voir si les résultats réceptifs et productifs sont des données adéquates pour mesurer les compétences langagières des enfants nouvellement arrivés, je vais rechercher la relation entre la productivité et la réceptivité. Dans la partie suivante, je me focaliserai sur ce qui est déjà connu sur la relation entre la réception et la production chez les enfants (plurilingues).

1.4 La relation entre la réception et la production

Est-ce qu'il y a une corrélation entre les données réceptives et productives? Est-ce que selon la théorie, la réception et la production sont liées l'une à l'autre?

Jelsma (2015) a trouvé une augmentation de la production langagière des enfants nouvellement arrivés en néerlandais. Elle a analysé la complexité des expressions narratives, la diversité lexicale et la mesure dans laquelle l'émotion est exprimée par les enfants. Elle n'a pas regardé la manière dont les capacités linguistiques réceptives se développent. Est-ce que le développement productif est parallèle au développement réceptif ?

Il est presque universellement accepté que seul un nombre limité de mots que quelqu'un connaît de manière réceptive, devient productif. De plus, il est supposé que la plupart des éléments lexicaux entrent initialement dans le vocabulaire réceptif de l'apprenant et ne deviennent disponibles productivement qu'après (Henriksen, 1999). Nation (cité dans Henriksen, 1999) dit la même chose en indiquant que le savoir productif inclut et étend le savoir réceptif. Webb (2008) est d'accord lorsqu'il a trouvé que la taille du vocabulaire réceptif peut donner une indication de la taille du vocabulaire productif. Les apprenants qui ont un vocabulaire réceptif plus important sont susceptibles de connaître plus de ces mots de façon productive que les apprenants qui ont un vocabulaire réceptif moins important. Pourtant, il n'est pas encore clair où il faudrait tracer un tel seuil entre la réception et la production, ou à quel moment les connaissances réceptives peuvent être converties en connaissances productives (Melka, cité dans Henriksen, 1999).

Bien que les résultats de ces études puissent confirmer que la taille du vocabulaire réceptif des apprenants est plus grande que leur taille de vocabulaire productif, il est probable que la relation entre les deux varie d'un groupe de personnes à l'autre. Thordardottir (2011) a par exemple fait une recherche sur la relation entre la quantité d'exposition et la performance en vocabulaire réceptif et expressif chez les enfants bilingues (5 ans/français-anglais) en comparaison avec des enfants monolingues. Les enfants différaient par rapport à la quantité d'exposition qu'ils avaient reçue dans chaque langue couvrant le continuum des niveaux d'exposition bilingues. Une forte relation a été trouvée entre la quantité d'exposition à une langue et la performance dans cette même langue. Les enfants bilingues qui ont reçu autant d'attention aux deux langues, avaient un niveau de réception étant aussi élevé que celui de leurs pairs monolingues. La production de ces enfants restait pourtant en retard par rapport à celui de leurs pairs monolingues. Le rapport de la réception et la production des enfants bilingues et monolingues est ainsi différent (Thordardottir, 2011), et il est possible que ce rapport puisse différer encore pour d'autres groupes de personnes.

Peu de recherches ont été faites sur la relation entre la réception et la production des enfants nouvellement arrivés. Comme nous avons constaté que les enfants dans mon mémoire ne sont pas des enfants monolingues ou bilingues, mais qu'il s'agit d'un groupe d'enfants plurilingues, il est possible que les résultats de ces enfants nous donnent encore d'autres aperçus. Si le degré d'exposition à une langue a de l'influence sur le

rapport entre la production et la réception de cette langue, mesurer ce rapport chez les enfants nouvellement arrivés nous donnera un résultat différent. Ces enfants ont de grandes différences dans l'exposition aux différentes langues et cultures. Le groupe est très hétérogène. La relation entre la réception et la production des enfants variera considérablement d'un enfant à l'autre.

1.5 Les questions de recherche et les hypothèses

Nous avons vu ce que sont les enfants nouvellement arrivés, et qu'il s'agit d'un groupe important qui doit apprendre le néerlandais le plus vite possible. J'ai décrit l'enseignement pour les nouveaux arrivants, qui dure au maximum deux ans avant que l'enfant ne fasse la transition à l'enseignement régulier.

En regardant le développement des méthodologies de l'enseignement langagier, nous avons vu que pour un groupe si hétérogène comme les enfants nouvellement arrivés, un enseignement plurilingue est la bonne approche. L'interview avec l'enseignante de l'école nous a montré que l'école analysée dans ce mémoire maintient certains aspects du plurilinguisme dans l'enseignement.

Une approche plurilingue dans l'enseignement demande des évaluations plurilingues qui prennent en compte l'hétérogénéité des enfants nouvellement arrivés. Mais les enfants nouvellement arrivés sont évalués par des mesures réceptives et productives dans leurs compétences du néerlandais. D'autres facteurs ne sont pas déterminants. En utilisant cette façon d'évaluer, on retombe sur l'approche bilingue, ce qui ne correspond pas au groupe d'enfants sujet de cette étude.

J'ai cité quelques recherches qui ont montré un lien éventuel entre la réception et la production. Certains chercheurs ont montré que la réception précède la production, et que plus la réception est grande, plus la production est grande. Mais nous ne pouvons pas déterminer que cela vaut également pour un groupe d'enfants hétérogène comme les nouveaux arrivants, ayant de différentes expositions aux langues.

À partir de ces aperçus je reviens sur ma question de recherche et l'hypothèse correspondante. Pour obtenir une meilleure perspicacité du développement linguistique des enfants nouvellement arrivés aux Pays-Bas et de l'évaluation de leurs capacités langagières, j'ai formulé la question de recherche suivante:

Y a-t-il une relation entre les compétences linguistiques productives et réceptives en langue

cible chez les enfants nouvellement arrivés? Et si oui, laquelle?

Afin de trouver un lien éventuel entre les compétences productives et réceptives, je vais comparer les résultats réceptifs des enfants nouvellement arrivés (à partir de L'Échelle de Vocabulaire en Images Peabody) aux résultats productifs (à partir de trois mesures : Longueur Moyennes d'Énoncés, Nombre de Mots Différents, et Nombre Total de Mots). Je regarderai si ces évaluations sont les valides pour ce groupe d'enfants.

À partir de la vision plurilingue qui pose qu'on ne peut pas considérer les multiples langues parlées par un seul individu comme des unités séparées parce qu'elles sont entremêlées et des recherches précédentes faites sur le même sujet dans le cadre du projet (Le Pichon & Baauw, 2015), mon hypothèse est que je ne trouverai aucune relation entre la réception et la production en langue cible (le néerlandais) des enfants nouvellement arrivés.

2. Méthode

Pour cette recherche, j'utilise les données de la recherche de Le Pichon-Vorstman et Baauw (2015). Commandée par une municipalité aux Pays-Bas, Le Pichon-Vorstman et Baauw ont proposé un rapport de recherche par rapport à l'enseignement primaire spécialisé pour les enfants nouvellement arrivés. Le but de l'étude était de mesurer les gains d'apprentissage moyens des enfants en analysant le développement de la langue néerlandaise, le développement socio-affectif et la performance scolaire globale. Ils ont utilisé la mesure l'Échelle de Vocabulaire en Images Peabody (EVIP) et deux mesures narratives pour évaluer les compétences linguistiques des enfants. Dans la présente recherche, j'utiliserai les résultats du test Peabody pour mesurer l'évolution des compétences linguistiques réceptives et les transcriptions des mesures narratives pour mesurer l'évolution des compétences linguistiques productives.

2.1 Les participants

Parmi les 52 enfants évalués au total, j'ai pris les résultats de 30 enfants selon la disponibilité des données des enfants et des enregistrements de ces deux mesures. Lorsque les enfants ont été évalués, ils étaient aux Pays-Bas depuis 10 mois en moyenne ($M = 10.03$, $SD = 4.92$), et ils suivaient un enseignement néerlandais depuis 7 mois en moyenne ($M = 6.97$, $SD = 5.14$). Nous voyons que ces deux écarts-types sont grands. Tous les enfants mesurés, fréquentaient la même organisation scolaire. Cette école est une école primaire spécialisée pour les enfants nouvellement arrivés. L'âge des enfants lorsqu'ils étaient évalués variait entre 5 ans et 4 mois et 10 ans et 7 mois, ($M = 95.7$, $SD = 16.34$). Les enfants nouvellement arrivés viennent de 16 pays différents, variant de pays d'Europe Orientale, d'Europe du Sud, de diverses régions d'Afrique, du Moyen-Orient, d'Asie et des États-Unis. Les enfants sont entrés dans différents groupes à l'école en fonction de leur âge (groupe 2 à 6). Parmi les enfants il y a 14 garçons et 16 filles.

D'autres critères étaient que les enfants ne sont pas nés aux Pays-Bas et qu'ils sont venus aux Pays-Bas à un âge plus tardif (le plus jeune ayant 4 ans et 5 mois à son arrivée aux Pays-Bas, le plus âgé 9 ans et 10 mois). À la maison, ils parlent une autre langue que le néerlandais, ainsi, ils apprennent le néerlandais en tant que langue seconde, la langue de l'école. Vous trouverez un aperçu des données des participants en annexe 1.

2.2 Matériels et Procédure

Deux évaluations ont été effectuées afin de mesurer la production et la compréhension des enfants nouvellement arrivés. Deux mesures narratives et un test Peabody respectivement. Ces deux mesures ont été effectuées immédiatement l'une après l'autre, d'abord le test Peabody et ensuite les mesures narratives. Cette procédure a été refaite, à peu près 4,5 mois plus tard. Les premières mesures ont eu lieu à la fin de février/début mars 2014 et les secondes mesures en juillet 2014. Les mesures ont été effectuées par quatre chercheurs différents. Toutes les séances ont été enregistrées.

2.2.1 Mesures réceptives

Pour mesurer la compréhension des enfants, les chercheurs ont effectué le test L'Échelle de Vocabulaire en Images Peabody III-NL de Dunn & Dunn (2005). Cette mesure de vocabulaire évalue la connaissance des étiquettes spécifiques pour des référents. Le nombre de concepts pour lesquels l'enfant a une représentation lexicalisée est calculé (Umbel, Pearson, Fernández & Oller, 1992).

Des études indépendantes ont établi la validité et la fiabilité concomitantes de l'EVIP avec d'autres mesures linguistiques (Umbel, Pearson, Fernández & Oller, 1992). Smith, Smith & Dobbs (1991) ont trouvé des fortes corrélations entre les résultats de l'EVIP et les sous-évaluations de lecture, d'orthographe et d'arithmétique de l'évaluation WRAT (Wide Range Achievement Test). Cette évaluation est souvent utilisée pour mesurer les compétences langagières des enfants bilingues dans leurs deux langues.

Les chercheurs ont montré aux enfants une page avec quatre dessins au trait simples en noir et blanc. Ils leur ont demandé d'identifier l'image nommée par l'enquêteur, ainsi cette évaluation peut être considérée comme une évaluation à choix multiples. L'évaluation est composée de 204 pages qui sont regroupées en 17 séries de 12 items chacune. L'EVIP consiste d'images de nombreux sujets et contextes différents. Les premiers items montrés, sont des images d'objets concrets communs (comme par exemple *chien*) ou une action simple (tels que *voler*). Ils deviennent de plus en plus complexes. Les derniers ensembles d'éléments sont des objets inhabituels (comme *bien immobilier*) ou des concepts abstraits (tels que *coopératif*).

Un ensemble de base doit être réalisé avec un maximum d'une erreur sur 12 items. Si l'enfant fait plus d'une erreur au cours d'une première série, le chercheur retourne à l'ensemble précédent. Au moment où l'enfant fait au maximum une erreur,

l'ensemble de base est fixé et les chercheurs continuent à mesurer jusqu'au moment où l'enfant fait 8 erreurs ou plus dans un ensemble. Ceci est appelé l'ensemble « plafond ». Le score brut est obtenu en soustrayant le nombre d'erreurs commises par l'élément précédent de l'ensemble « plafond ». Les scores bruts sont convertis en scores standardisés, avec une moyenne de 100 et un écart type de 15. La standardisation de l'EVIP-III NL est basée sur un échantillon représentatif de la population néerlandaise, dont le néerlandais est la langue maternelle ou la langue première. La durée totale de cette évaluation prend 10 à 15 minutes par enfant.

2.2.2 Mesures productives

Pour mesurer la production langagière des enfants nouvellement arrivés, j'utilise les enregistrements des enfants lors de deux évaluations narratives. Les deux évaluations ont été effectuées l'une directement après l'autre.

Pour la première évaluation narrative, les chercheurs donnaient une histoire en images sans texte aux enfants pour provoquer de la narration spontanée. Le but est de donner aux élèves la possibilité de parler librement d'une expérience qu'ils ont tous vécue. Il n'a pas été possible de trouver une situation qui puisse être interprétée de la même manière par tous les enfants, étant données leurs origines différentes. Pour cette raison, les enquêteurs ont développé leur propre évaluation à partir d'une expérience qu'ils savent vécue par tous les enfants nouvellement arrivés. Ils ont créé une histoire constituée de huit images sur un jeune enfant qui va chez le docteur avec sa mère pour une vaccination (voir annexe 2). En effet, tous les enfants qui arrivent de l'étranger passent rapidement chez le médecin et reçoivent des vaccinations.

La deuxième évaluation narrative était un grand dessin. Les enfants devaient dire ce qu'ils voyaient. Il s'agissait du dessin d'un parc où plein de choses se déroulent (voir annexe 3). Les enfants pouvaient identifier et nommer les objets ou les actions dans le dessin.

Avant les deux évaluations, les chercheurs introduisaient les histoires en demandant à l'enfant : « Peux-tu me dire ce qui se passe ici ? ». L'un des chercheurs laissait les enfants parler librement, sans poser d'autres questions, même si l'enfant arrêta de parler. L'autre chercheur posait quelques questions au moment où l'enfant arrêta de parler. Les séances ont été enregistrées et ensuite transcrites par l'un des chercheurs en utilisant le programme Exmaralda.

J'ai vérifié toutes les transcriptions, et j'ai dérivé les trois variables productives

de chaque transcription dans le but de comparer ces productions aux résultats réceptifs: La longueur moyenne d'énoncé (LME), le nombre de mots différents (NMD) et le nombre total de mots (NTM). Ces trois mesures évaluent toutes un aspect différent de la performance linguistique. Chacune de ces mesures est un indice potentiel des progrès du développement de la production linguistique (Leadholm, & Miller, 1994).

2.2.2.1 LME, la longueur moyenne des énoncés

La longueur des énoncés est souvent utilisée pour mesurer la complexité grammaticale et l'expressivité linguistique (Dethorne, Johnson & Loeb, 2005). C'est une mesure globale du développement syntaxique. Plusieurs études ont montré que la LME est liée à la sémantique. Ils ont trouvé de fortes corrélations entre la LME et le Nombre de Mots Différents (NMD) (Ukrainetz & Blomquist, 2002). Dans plusieurs études la LME est souvent utilisée en tant que mesure pour diagnostiquer des troubles de langage (Dethorne, Johnson & Loeb, 2005).

Pour calculer la longueur moyenne des énoncés, j'utilise l'élément de base de la langue; le morphème. En linguistique, un morphème est le plus petit élément d'une langue capable de créer une différence de sens (Williamson, 2014). Il est ainsi plus instructif de déterminer la longueur des énoncés à partir des morphèmes plutôt qu'à partir des mots. Cela prendra en compte les capacités morphologiques de l'enfant ainsi que ses compétences syntaxiques. Le nombre total de morphèmes dans un énoncé est divisé par le nombre total des énoncés d'un enfant lors de l'évaluation.

Différents analystes calculent la LME légèrement différemment pour les mêmes énoncés. Pour déterminer un morphème en tant que tel, je suis les définitions de morphème anglais de Miller et Chapman (1981), par contre, je les ai adaptés aux caractéristiques de la langue néerlandaise:

1. Le marqueur multiple *-en* est vu comme un morphème distinct (*hond + en*). Cela est également le cas s'il s'agit d'une forme irrégulière (*kind + eren*).
2. Le marqueur pour la forme passée (*-te* et *-ten*) est également compté comme un morphème (*hoop + te*) même si le verbe est mal conjugué (*loop + te*).
3. Le marqueur de temps *-t* de la troisième personne singulière et le marqueur *-en* de la première, deuxième et troisième personne plurielle sont comptés en tant que morphèmes distincts: *loop + t* et *lop + en*. Là où il est inaudible si un verbe est conjugué correctement ou non (*hij vindt*), je ne compte pas de deuxième

morphème.

4. Les adjectifs et les adverbes accordés sont comptés comme plusieurs morphèmes (*mooi + e boom, hel + e winter*).
5. Les marqueurs possessifs sont des morphèmes distincts (*mama + 's hoed, iemand + s gezicht*).
6. Les contractions sont comptées comme deux morphèmes (*hij + s groot, komt + ie*).
7. Le *-je* en tant que diminutif est compté comme un morphème distinct. Cela diffère du critère de Miller et Chapman (1981). En anglais, il n'existe pas de forme consistante pour un diminutif (*doggy, horsie, dolly*). Ces mots sont considérés comme un seul morphème. Pourtant, en néerlandais, il existe un morphème distinct pour faire un diminutif, à savoir le *-je*. Cette partie du mot change la définition l'origine du mot: *paard + je, hond + je, pop + je*. En néerlandais, je compte le *-je* comme un morphème.

Les cas où je ne compte pas de morphème supplémentaire:

1. Les mots composés sont comptés comme un seul morphème (*wachtkamer, glijbaan*).
2. J'ai enlevé les faux départs, les reformulations, les répétitions et les hésitations des transcriptions. L'exception est quand une répétition est utilisée pour l'accentuation.
3. Les interjections comme *au, ta da* et *aha!* ne comptent pas comme des morphèmes. Cela vaut également pour les onomatopées (*kwaak, woef*).
4. Les emprunts lexicaux sont comptés comme un morphème, même s'il s'agit d'un mot composé comme *inline (skaten)*.
5. Les verbes irréguliers du passé sont comptés comme un morphème (*ging*), puisque les preuves montrent que les enfants les relient à la forme présente (Miller et Chapman, 1981).
6. Les pluriels tantum, les noms qui n'existent qu'au pluriel comme *hersen*, sont comptés comme un seul morphème.
7. Des remplisseurs comme *eah* ne sont pas considérés comme des morphèmes.
8. Les superlatifs irréguliers représentent un seul morphème. Là où un superlatif régulier comme *mooier* est compté comme deux morphèmes (*mooi + er*), les superlatifs irréguliers comme *beter* sont comptés comme un seul morphème.

9. Les énoncés contenant des mots venant d'autres langues sont enlevés, étant donné que nous regardons le développement la langue néerlandaise des enfants. Pour déterminer la fin de l'énoncé et le début de l'énoncé suivant, j'ai écouté la prosodie des mots et la nouveauté de l'information des mots suivants. Au moment où la mélodie monte, après avoir baissé, et quand les mots suivants apportent de nouvelles informations, je décide qu'il s'agit d'un nouvel énoncé.

2.2.2.2 NMD, nombre de mots différents

La mesure Nombre de Mots Différents permet d'évaluer la diversité sémantique et du vocabulaire expressif et ainsi, le progrès sémantique chez quelqu'un (Leadholm & Miller, 1994). Comme pour le NTM et la LME, le NMD peut différencier les enfants ayant des troubles de langage (Ukrainetz et Blomquist, 2002). Plusieurs études ont démontré de fortes corrélations entre le nombre de mots différents et la LME (Ukrainetz & Blomquist, 2002). En d'autres termes, la connaissance de la signification des mots peut aider les apprenants à acquérir les propriétés syntaxiques des mots et la connaissance de la syntaxe peut faciliter l'acquisition de la signification des mots.

Pour cette analyse, je compte chaque racine de mot différente. Chaque mot différent ne peut être compté qu'une seule fois pour ce calcul, quel que soit le nombre de morphèmes différents liés à ce mot (Leadholm & Miller, 1994). Le nombre de mots différents est calculé pour les vingt premiers énoncés des enregistrements. Les huit premiers énoncés de la première évaluation narrative et les douze premiers énoncés de la deuxième évaluation narrative sont pris en compte. Les enfants se sont plus exprimés pendant la deuxième évaluation que pendant la première évaluation, d'où cette distribution. Les vingt énoncés sont pris ensemble et j'ai compté le nombre de mots différents de ces vingt énoncés. J'ai essayé de n'utiliser que des phrases complètes et compréhensibles. Comme l'ont fait Dethorne, Johnson et Loeb (2005), pour les enregistrements contenant moins d'énoncés que mentionnés ci-dessus, le nombre de mots différents a été extrapolé. C'était le cas pour cinq enfants pour le premier moment de mesure et pour un enfant pour le deuxième moment de mesure. Par exemple, quand l'enfant a utilisé 37 mots différents pour les huit premiers énoncés de la première évaluation et pour les dix premiers énoncés de la deuxième évaluation (au lieu de douze), j'ai calculé que pour vingt énoncés, cet enfant utiliserait 41 mots différents ($37/18 \times 20$). Les critères pour le compte sont les suivants:

1. Comme pour le LME, ici j'ai également enlevé les faux départs, les reformulations et les hésitations des transcriptions (Leadholm & Miller, 1994). Les mots qui sont mal prononcés dans un premier temps, mais qui sont corrigés plus tard dans les premiers huit ou douze énoncés sont comptés comme un seul mot (ex. *schoor-/schommel*).
2. J'ai enlevé les interjections (*au, ta da*) et les onomatopées (*kwaak, woef*).
3. Les mots venant d'autres langues sont enlevés également. J'ai pris les premiers énoncés qui ne contenaient pas de mots d'autres langues.
4. Différents mots venant du même lemme, sont comptés comme un seul mot (*konijn/konijntje, gaat/gaan, mooi/mooie*). Par contre, les différentes conjugaisons des verbes irréguliers sont comptées comme des mots différents (*ga, ging*) (Leadholm & Miller, 1994).
5. Si deux mots ont la même origine mais qu'ils sont de deux différentes catégories grammaticales, ces mots sont considérés comme deux mots différents (een *prik, geprikt*).
6. Les mots qui ont la même forme écrite mais qui signifient deux choses différentes (les homonymes) sont comptés comme deux mots différents.
7. Même si un mot est mal prononcé, il est compté comme un mot. Mais au moment où je ne comprends pas ce que l'enfant veut dire, j'essaie d'utiliser d'autres énoncés.
8. Des verbes composés qui sont démontés, sont quand même comptés comme un seul mot ("daarna *geven* hij die zakdoek *weg*").

2.2.2.3 NTM, nombre total de mots

Le Nombre Total de Mots indique la facilité de parler, y compris le taux de parole, la durée de l'énoncé, la compétence pour formuler des phrases et l'efficacité de trouver des mots (Miller, 1981). Le NTM reflète également la volubilité, qui, selon Crago (cité dans Ukrainetz & Blomquist, 2002), varie en fonction de la personnalité et des facteurs culturels. Cette mesure est aussi utilisée pour diagnostiquer les personnes ayant des troubles de langage (Dethorne, Johnson & Loeb, 2005).

Pour le nombre total de mots, je compte tous les mots, donc également ceux qui reviennent plusieurs fois dans le même enregistrement. J'exclus uniquement les mots qui apparaissent dans les faux départs, les reformulations et les hésitations. A l'opposé

de la méthode pour le compte du Nombre de Mots Différents, ici les énoncés avec des segments inintelligibles et les énoncés incomplets sont quand même inclus dans le compte (Leadholm & Miller, 1994).

J'ai calculé le nombre total de mots pour chaque enregistrement. Ensuite j'ai calculé la longueur des enregistrements en secondes et le nombre de mots en moyenne par minute pour chaque enfant, pour chaque point de mesure. Les critères pour estimer la durée des enregistrements sont les suivants:

Je commençais à compter à partir du moment où le chercheur a fini la question "Peux-tu me dire ce qui se passe ici?". Dès ce moment, l'enfant a la possibilité de raconter l'histoire et de formuler des phrases sur ce qu'il/elle voit sur les images. Je finis de compter la durée directement après que l'enfant a dit son dernier mot. Le nombre total de mots est divisé par le nombre de secondes et multiplié par 60 pour obtenir le nombre moyenne de mots par minute.

2.2.3 Mesures pour trouver la relation entre la réception et la production

D'abord je vais analyser les développements langagiers des enfants au moyen de tests *t* de comparaison de 2 moyennes (échantillons appariés). À partir des scores Peabody, NMD, NTM et LME des deux moments de mesure je regarderai si les compétences de la compréhension et de la production ont augmenté de manière significative.

Afin de mesurer un lien éventuel entre la production et réception langagière des enfants, j'utilise ensuite l'analyse bivariée de Pearson. Cette mesure d'association linéaire est utilisée pour calculer le coefficient de corrélation pour déterminer la relation entre tous les résultats langagiers: Peabody, LME, NMD et NTM.

A cause du petit groupe de participants, l'influence de l'âge des enfants sur les résultats n'a pas pu être mesurée.

3. Résultats

Voir annexe 4. pour tous les résultats de chaque mesure par enfant pour les deux moments de mesure. Voir annexe 5 pour les résultats pour les tests *t* et la Corrélacion de Pearson.

3.1 Les résultats réceptifs

Un test *t* (unilatéral) de comparaison de 2 moyennes (échantillons appariés) a été effectué afin de comparer les scores de l'EVIP des deux moments de mesure. J'ai trouvé une différence significative entre le premier moment de mesure ($M=68,3$, $SD=14,1$) et le deuxième moment de mesure ($M=72,8$, $SD=16$) conditions; $t(29)=-2,095$, $p=0,023$. Ce résultat montre qu'après quatre mois et demi, les enfants nouvellement arrivés ont obtenu de meilleurs résultats sur l'EVIP de manière significative; leurs compétences réceptives ont augmenté avec le temps.

3.2 Les résultats productifs

Les tests *t* (unilatéraux) de comparaison de 2 moyennes (échantillons appariés) ont été effectués afin de comparer les scores sur le NMD, le NTM et la LME entre le premier moment de mesure et le deuxième moment de mesure. J'ai trouvé que pour chaque mesure productive, les enfants ont obtenu de meilleurs résultats après quatre mois et demi.

Pour le Nombre de Mots Différents, il y a une différence fortement significative entre les scores du premier moment de mesure ($M=56,53$, $SD=19,93$) et du deuxième moment de mesure ($M=68,67$, $SD=19,13$) conditions; $t(29)=-3,2$, $p=0,002$.

Pour le Nombre Total de Mots, j'ai trouvé une différence significative entre le premier moment de mesure ($M=41,1$, $SD=18,29$) et quatre mois et demi après ($M=50,85$, $SD=19,57$) conditions; $t(29)=-2,591$, $p=0,007$.

Pour la Longueur Moyenne des énoncés, il y a également une différence significative entre le premier moment de mesure ($M=7,02$, $SD=3$) et le deuxième moment de mesure ($M=8,46$, $SD=3,46$) conditions; $t(29)=-2,644$, $p=0,007$.

Ces résultats suggèrent qu'après quatre mois et demi, les compétences productives des enfants nouvellement arrivés ont augmenté significativement.

3.3 La relation entre les mesures réceptives et productives

Le coefficient de corrélation bivariée de Pearson a été calculé pour rechercher le lien entre les quatre mesures linguistiques.

3.3.1 Les relations entre les mesures productives

J'ai trouvé une corrélation positive entre toutes les variables productives. Une corrélation a été trouvée entre le Nombre de Mots Différents et le Nombre Total de Mots, $r = 0,525$, $n = 30$, $p = 0,001$. Le nuage de points (Figure 2) indique le degré de corrélation. Dans l'ensemble, il y a une corrélation forte et positive entre le Nombre de Mots Différents et le Nombre Total de Mots. L'augmentation du NMD a été corrélée avec l'augmentation du NTM.

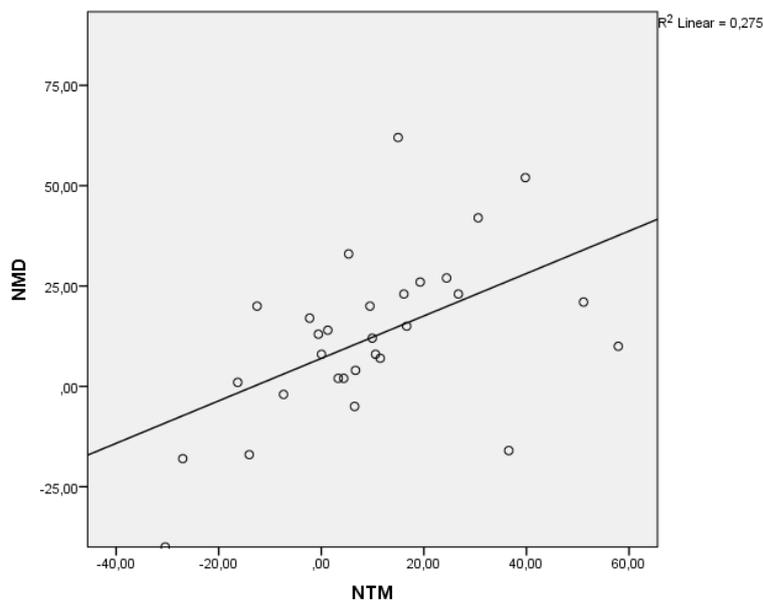


Figure 2: Le Nombre de Mots Différents en fonction du Nombre Total de Mots.

J'ai également trouvé une corrélation positive entre le Nombre de Mots Différents et la Longueur Moyenne des Énoncés, $r = 0,867$, $n = 30$, $p = 0,000$. Le nuage de points (Figure 3) indique le degré de corrélation. Dans l'ensemble, il y a une corrélation forte et positive entre le Nombre de Mots Différents et la Longueur Moyenne des Énoncés. L'augmentation du NMD est corrélée avec l'augmentation de la LME.

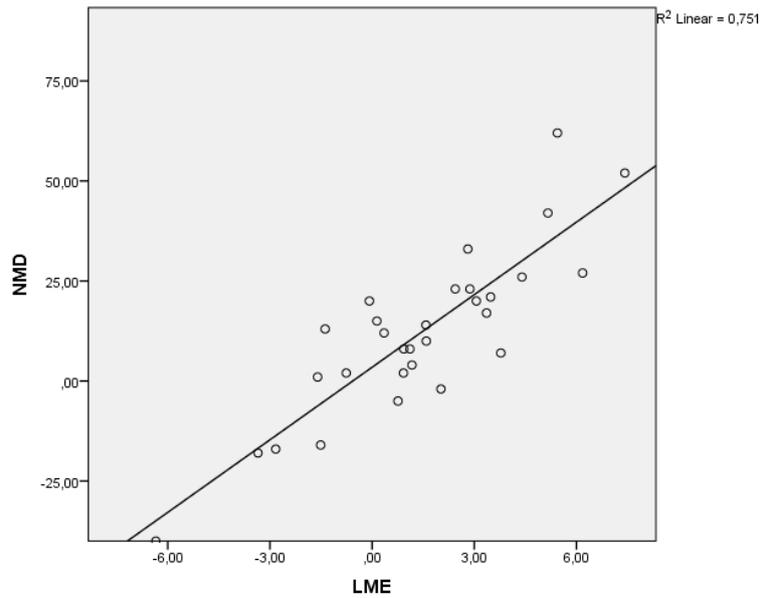


Figure 3: Le Nombre de Mots Différents en fonction de la Longueur Moyenne des Énoncés.

J'ai également trouvé une corrélation positive entre le Nombre Total de Mots et la Longueur Moyenne des Énoncés, $r = 0,632$, $n = 30$, $p = 0,000$. Le nuage de points (figure 4) indique le degré de corrélation. Dans l'ensemble, il y a une corrélation forte et positive entre le Nombre Total de Mots et la Longueur Moyenne des Énoncés. L'augmentation du NTM est corrélée avec l'augmentation de la LME.

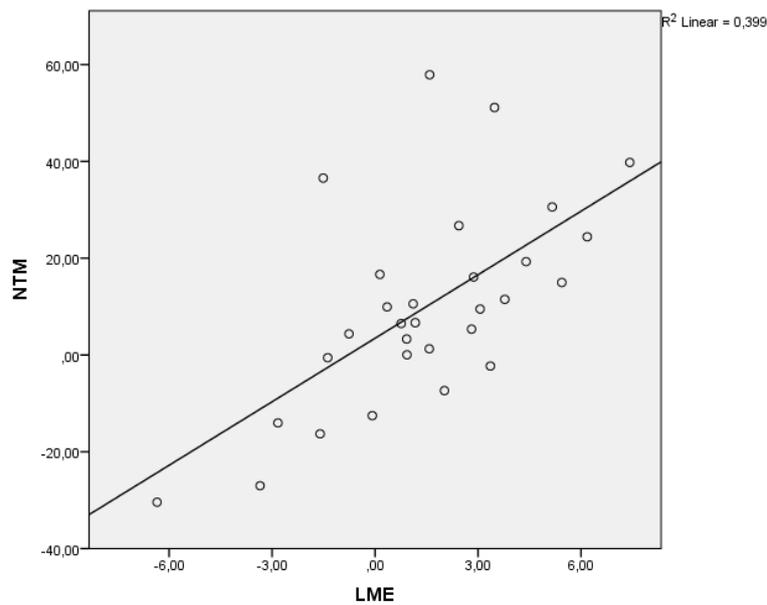


Figure 4: Le Nombre Total de Mots en fonction de la Longueur Moyenne des Énoncés.

3.3.2 Les relations entre les mesures productives et la mesure réceptive

Entre les résultats du test Peabody et les résultats des mesures productives, aucune corrélation n'a été trouvée. Je n'ai pas trouvé de corrélation entre les scores réceptifs et le Nombre de Mots Différents, $r = 0,83$, $n = 30$, $p = 0,331$. Le nuage de points (figure 5), indique le degré de corrélation entre le Nombre de Mots Différents et les scores EVIP. L'augmentation des scores Peabody n'est pas corrélée avec l'augmentation du Nombre de Mots Différents.

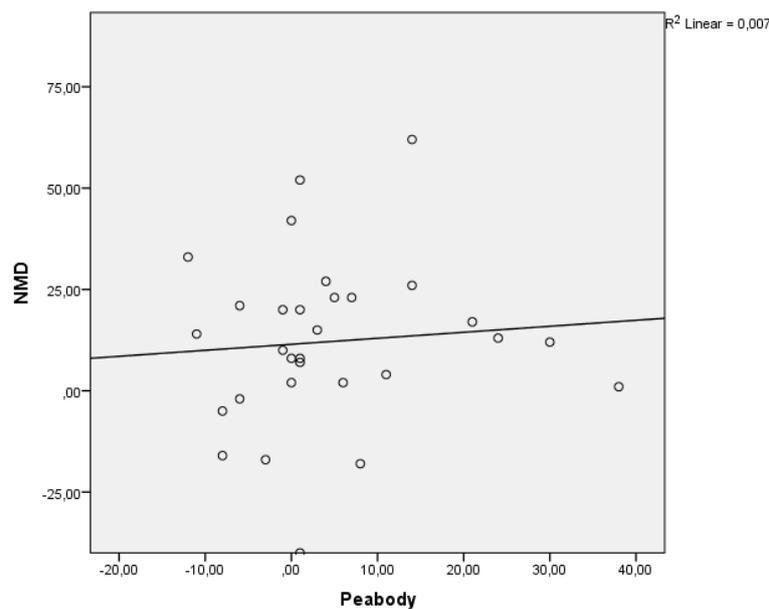


Figure 5: Le Nombre de Mots différents en fonction des scores Peabody.

Une corrélation n'a pas non plus été trouvée pour les scores réceptifs Peabody et le Nombre Total de Mots, $r = -0,235$, $n = 30$, $p = 0,106$. Le nuage de points (Figure 6) indique le degré de corrélation. L'augmentation des scores Peabody n'est pas corrélée avec l'augmentation des scores du NTM.

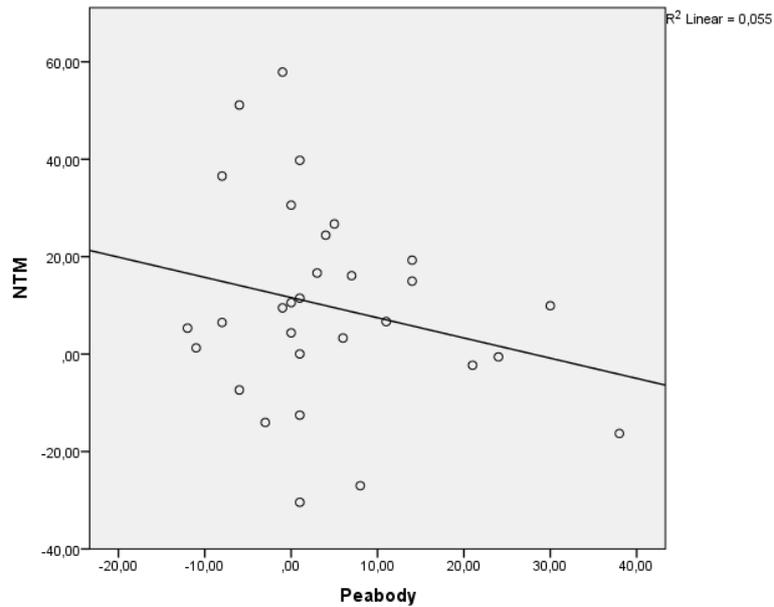


Figure 6: Le Nombre Total de Mots en fonction des scores Peabody.

Les scores Peabody ne sont pas non plus corrélés avec les scores de la Longueur Moyenne des Énoncés, $r = -0,086$, $n = 30$, $p = 0,325$. Les résultats sont résumés dans le nuage de points ci-dessous (Figure 7). Une augmentation du Peabody n'est pas corrélée avec une augmentation de la Longueur Moyenne des Énoncés.

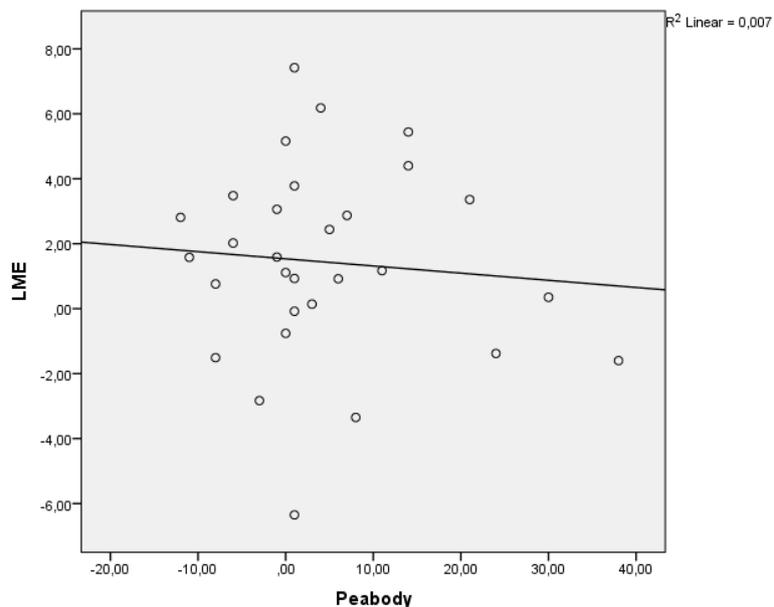


Figure 7: La Longueur Moyenne des énoncés en fonction des scores Peabody.

Alors, même si les quatre mesures (dont trois productives et une réceptive) montrent une augmentation significative après quatre mois et demi, seuls les scores productifs

sont corrélés les uns avec les autres, et n'ont montré aucune corrélation avec les scores réceptifs. Cela veut dire que je n'ai pas trouvé de relation entre la réception et la production du vocabulaire en langue cible des enfants nouvellement arrivés.

Conclusion

Dans ce mémoire, j'ai recherché la relation entre la réception et la production des enfants nouvellement arrivés apprenant le néerlandais dans une école de transition. Le but était de déterminer si les évaluations réceptives et productives sont de bons outils pour déterminer la préparation des enfants pour l'enseignement régulier. La question centrale était: Y a-t-il une relation entre les compétences linguistiques productives et réceptives dans la langue cible d'un enfant nouvellement arrivé? Et si oui, laquelle?

La théorie sur le développement langagier des enfants nous a montré que la réception précède la production et qu'il existe une relation positive entre la réception et la production: plus quelqu'un comprend, plus quelqu'un produit. Mais nous ne connaissons ni la proportion de réception transformée en production, ni le moment où cette transition a lieu. Il est probable que cette relation varie d'un groupe de personnes à l'autre. La quantité d'exposition aux deux langues d'une personne bilingue a par exemple une influence différente sur la réception, que sur la production dans chaque langue.

En sachant que les enfants nouvellement arrivés analysés dans ce mémoire ont de différentes expositions aux langues et qu'ils ont des connaissances culturelles et langagières variées, nous pouvions nous attendre à un résultat différent que celui trouvé pour les enfants moins plurilingues. À partir de ces aperçus, j'ai proposé que les évaluations basées sur les résultats réceptifs et productifs dans la langue cible correspondent à l'idéal bilingue mais pas à ce groupe d'enfants plurilingue. Je m'attendais à ne pas trouver de relation entre la réception et la production pour les enfants nouvellement arrivés, contrairement à ce que les recherches existantes ont montré pour des enfants monolingues et bilingues.

L'hypothèse avancée dans mon mémoire est confirmée: une relation entre la réception et la production en langue cible (le néerlandais) des enfants nouvellement arrivés n'a pas été trouvée. Les mesures productives; la Longueur Moyenne des Énoncés, le Nombre de Mots Différents et le Nombre Total de Mots sont corrélés mutuellement, mais ils ne sont pas corrélés avec les scores réceptifs de l'Échelle de Vocabulaire en Images Peabody.

Discussion

Interprétation des résultats

Interprétations possibles

Que pouvons-nous dire sur le fait que je n'ai pas trouvé de relation entre la réception et la production chez les enfants nouvellement arrivés ? Les résultats de cette recherche peuvent être interprétés de différentes façons :

1. L'échantillon est trop modeste pour permettre la détection d'une relation

De tous les enfants qui ont été évalués, j'ai pu utiliser les données de 30 enfants. Certaines de ces données devaient être extrapolées pour avoir suffisamment de données pour pouvoir les comparer les unes aux autres. Avoir plus de participants et des enregistrements plus longs pourrait éventuellement permettre la détection d'une corrélation entre la réception et la production.

2. Au cours de la première année d'acquisition d'une langue, la réception et la production ne se développent simultanément chez un individu.

Lorsque les enfants ont été évalués, ils suivaient un enseignement en et du néerlandais depuis relativement peu de temps (7 mois en moyenne). Les résultats ont pu montrer que les enfants ont progressé dans leur compréhension et leur production, mais pas d'une manière similaire. Peut-être après plus de temps, une relation entre les deux notions est détectable.

3. Les enfants nouvellement arrivés constituent un groupe trop hétérogène.

Vu que les enfants ne sont pas exposés autant aux langues et qu'ils ont des connaissances culturelles et langagières variées, il se peut qu'il soit difficile de les comparer les uns avec les autres. Chaque enfant se développe dans les deux compétences, mais peut-être pas de la même manière. En raison des grandes différences de résultats entre les enfants, il est difficile d'identifier un modèle. Peut-être que pour les personnes qui sont beaucoup moins plurilingues (ayant une aussi grande exposition à leur(s) langue(s)), un modèle peut être détectable, mais pas pour ce groupe d'enfants-là.

Nous ne pouvons pas déterminer quelle(s) serai(en)t les/l'explication(s) pour les

résultats de ce mémoire. J'aimerais quand même exprimer ma pensée sur le sujet et ma proposition pour évaluer ces enfants.

Ma pensée

Dans quelle mesure les évaluations réceptives et productives sont-elles utiles pour les écoles ? Est-ce que les résultats sur ces évaluations sont les valides pour établir le niveau langagier de l'enfant et pour déterminer s'il peut faire la transition vers l'école régulière ? Quelle mesure est la meilleure ?

Pour mesurer le développement langagier des enfants nouvellement arrivés dans les deux compétences, les évaluations réceptives et productives semblent être utiles. Sur chaque aspect, j'ai pu mesurer une augmentation significative après quatre mois et demi. Vu que je n'ai pas trouvé de relation de corrélation entre la réception et la production, il ne me semble pourtant pas adéquat de maintenir des niveaux établis sur les deux évaluations en tant que niveau seuil que l'enfant doit avoir atteint après une année, que ce soit parce que les enfants se trouvent dans leur première année d'apprentissage du néerlandais ou parce qu'ils constituent un groupe d'enfants hétérogène.

Ma proposition

Nous avons déjà vu dans mon mémoire que le plurilinguisme considère les multiples langues parlées par un individu comme des unités séparées parce qu'elles sont entremêlées. Analyser seulement la réception et la production du néerlandais est considéré comme une approche *qui sépare les langues les unes des autres, soit deux langues développées à niveau égal*. Vu que le groupe d'enfants analysé dans ce mémoire est très hétérogène et plurilingue, ce groupe semble avoir besoin d'une approche *plurilingue* en ce qui concerne l'évaluation.

Je pense qu'il faut être non seulement préoccupé par la maîtrise du vocabulaire (compréhension et/ou production) de la langue cible, mais aussi par la capacité de l'apprenant à tirer parti des expériences d'apprentissage, qui permettent de pratiquer les fonctions sémantiques, communicatives et pragmatiques du vocabulaire. Ma proposition est de regarder au-delà du résultat des évaluations réceptives et productives en néerlandais, mais également de prendre en compte le processus par lequel la langue est acquise.

Nous avons déjà parlé de l'usage des stratégies d'acquisition chez les enfants. Ces

stratégies sont déjà acquises au début de l'acquisition de la langue, et peuvent être utilisées pour évaluer les enfants nouvellement arrivés, qui se trouvent dans les premières phases d'acquisition. L'enseignante interviewée pour ce mémoire m'a dit qu'en ce moment, rien n'est fait avec ces stratégies de communication et elle a affirmé le besoin de les prendre en compte dans l'analyse du développement du néerlandais chez les enfants. Je propose d'intégrer l'usage des stratégies dans l'enseignement, dans les évaluations des enfants et dans les critères pour faire la transition vers l'enseignement régulier. Ces stratégies prennent en compte le plurilinguisme des enfants et permettent d'évaluer les enfants à un stade précoce.

Nouveauté des perspectives

Pour l'instant, peu de recherches ont été faites sur l'enseignement aux enfants nouvellement arrivés. La manière dont les enseignants doivent se comporter face à la diversité et le plurilinguisme des enfants dans la classe n'a pas encore été développée. De plus, il n'est pas clair comment ces enfants doivent être évalués. Cette recherche est un pas en avant dans l'évaluation des compétences langagières des enfants plurilingues et hétérogènes, afin de les préparer le plus rapidement possible pour l'enseignement régulier.

Limites

Les enregistrements audio mises à ma disposition étaient souvent très courts. Pour calculer la Longueur des Énoncés, il faut idéalement analyser au moins une centaine d'énoncés. De toute évidence, plus ce nombre est grand, plus il est facile d'éliminer la grande variation qui existe dans la longueur des énoncés. Le nombre moyen d'énoncés produit par les enfants pour le premier moment de mesure était 30 et pour le deuxième moment de mesure 35. Pour avoir un résultat plus fiable par rapport à la longueur des énoncés, je conseille de faire des calculs avec plus d'énoncés.

Ensuite, pour combler le déficit d'énoncés pour la mesure Nombre de Mots Différents, j'ai extrapolé le nombre d'énoncés de certains enfants. C'était le cas pour cinq enfants pour le premier moment de mesure et pour un enfant pour le deuxième moment de mesure. Je conseille de faire des calculs avec plus d'énoncés, pour pouvoir faire des calculs sans faire d'extrapolation et avoir un résultat plus fiable.

Finalement, déterminer ce qui constitue un énoncé dans le discours d'un enfant

reste difficile à faire. Même si j'ai suivi d'aussi près que possible les critères établis dans la méthode, il est difficile de déterminer le début et la fin d'un énoncé. Pour améliorer la fiabilité, un second chercheur peut suivre les mêmes critères et compter les mêmes énoncés, afin de voir si les nombres d'énoncés correspondent.

Recommandations pour des recherches supplémentaires

A partir des résultats de ce mémoire, j'aimerais savoir si ce même groupe d'enfants montrerait quand même une relation entre la réception et la production après une période plus longue d'acquisition du néerlandais. Ainsi, je pourrais vérifier si je n'ai pas trouvé de relation entre les deux compétences parce que les enfants se trouvent dans un stade précoce d'apprentissage du néerlandais pendant lequel la compréhension et la production ne se développent pas encore simultanément chez un individu.

Ensuite, je suis curieuse de savoir si certains enfants nouvellement arrivés utilisent plus de stratégies de communication que d'autres et quel serait l'effet de l'usage de ces stratégies sur les compétences langagières en néerlandais à court terme et à long terme? Est-ce que les stratégies de communication sont un indicateur pour le développement langagier de l'enfant ? Peut-être y a-t-il une corrélation entre l'usage des stratégies et la performance langagière. Si cela est le cas, il serait ensuite intéressant de trouver une manière d'intégrer des évaluations dans l'enseignement pour mesurer l'usage des stratégies de communication chez les enfants ; puis de déterminer un niveau seuil des stratégies de l'enfant pour faire la transition vers l'enseignement régulier.

Bibliographie

- Appel, R., Kuiken, F. & Van Langen, E. (1996). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Bal, E. (2016). Nieuwkomers voor het eerst naar school in Nederland. *IO Magazine*, 36(71), 4-7. Consulté sur : <https://www.epnuffic.nl/>
- Balčiūnienė, I. (2009). *Analysis of conversational structure from the perspective of language acquisition* (Thèse de doctorat, Université Vytautas, Kaunas). Consulté sur: <http://gs.elaba.it/>
- Blommaert, J., & Van Avermaet, P. (2008). *Taal, onderwijs en de samenleving: De kloof tussen beleid en realiteit*. Berchem: Epo.
- Chesterfield, R., & Chesterfield, K. B. (1985). Natural order in children's second-language learning strategies. *Applied Linguistics*, 6, 45.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). Plurilingual and pluricultural competence. *Language Policy Division. Strasbourg: Council of Europe*.
- Dethorne, L. S., Johnson, B. W., & Loeb, J. W. (2005). A closer look at MLU: What does it really measure?. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 19(8), 635-648.
- García, O., & Sylvan, C. E. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *The Modern Language Journal*, 95(3), 385-400.
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in second language acquisition*, 21(02), 303-317.
- Hufeisen, B., & Neuner, G. (Eds.). (2004). *The plurilingualism project: tertiary language learning: German after English*. Council of Europe.
- Inspectie van het Onderwijs. (2015). *De kwaliteit van het onderwijs aan nieuwkomers, type 3, 2013/2014: evaluatie van de kwaliteit van basisscholen met een of twee nieuwkomersklassen*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Jelsma, B. K. (2015). *Productieve taalontwikkeling in het Nederlands van nieuwkomers*. (Masterthesis non publié, Université Utrecht). Consulté sur : <https://dspace.library.uu.nl/>
- Leadholm, B. J., & Miller, J. F. (1994). *Language Sample Analysis: The Wisconsin Guide*. Bulletin 92424.
- Le Pichon, E. & Baauw, S. (2015). *Onderzoeksrapport Taalschool Utrecht : Onderzoek naar de Taalschool Het Mozaïek in Utrecht*.

- Miller, J. F. (1981). *Assessing language production in children: Experimental procedures* (Vol. 1). Univ Park Press.
- Miller, J. F., & Chapman, R. S. (1981). The relation between age and mean length of utterance in morphemes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 24(2), 154-161.
- Moore, E., Nussbaum, L., & Borràs, E. (2013). Plurilingual teaching and learning practices in 'internationalised' university lectures. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(4), 471-493.
- Mulder, L., van der Hoeven, A., Vierke, H., Ledoux, G., van der Veen, I., Oud, W., . . . Roeleveld, J. (2008). *Inrichting en effecten van schakelklassen. Resultaten van het evaluatieonderzoek schakelklassen in het schooljaar 2006/2007*. Nijmegen: ITS
- Naaijer, J. (2014, 20 Octobre). Buitenlandse kinderen vormen een groeiend probleem voor scholen. *de Volkskrant*. Consulté sur <http://www.volkskrant.nl/>
- Nortier, J. (2009). *Nederland meertalenland: Feiten, perspectieven en meningen over meertaligheid*. Amsterdam: Aksant.
- Nussbaum, L. (1990). Plurilingualism in foreign language classrooms in Catalonia. In Network on code-switching and language contact. *Papers for the workshop on impact and consequences: Broader considerations* (pp. 141-165). Strasbourg: European Science Foundation
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies* (Vol. 210). New York: Newbury House.
- Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and curriculum design: Toward a synergic vision. *TESOL Quarterly*, 47(3), 600-614.
- Piccardo, E. (2010). From Communicative to Action-Oriented: New Perspectives For a New Millennium. *Contact TESL Ontario*, 36(2), 20-35.
- Prasad, G. L. (2015). *The Prism of Children's Plurilingualism: A Multi-site Inquiry with Children as Co-researchers across English and French Schools* (Thèse de doctorat, Université de Toronto, Canada). Consulté sur: <http://hdl.handle.net/1807/71458>
- Psaltou-Joycey, A., & Kantaridou, Z. (2009). Plurilingualism, language learning strategy use and learning style preferences. *International Journal of Multilingualism*, 6(4), 460-474.
- Ribot, K. M. (2012). *Language production and comprehension in bilingual children* (Thèse de doctorat, Université Florida Atlantic, Florida). Consulté sur:

<https://fau.digital.flvc.org>

- Rieger, C. L. (2003). Disfluencies and hesitation strategies in oral L2 tests. In *ISCA Tutorial and Research Workshop on Disfluency in Spontaneous Speech*.
- Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2014). Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning. *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies*, 204-222.
- Smith, T. C., Smith, B. L., & Dobbs, K. (1991). Relationship between the peabody picture vocabulary test-revised, wide range achievement test-revised, and weschler intelligence scale for children-revised. *Journal of School Psychology*, 29(1), 53-56.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: The uses of the first language. *Language teaching research*, 4(3), 251-274.
- Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 1367006911403202.
- Ukrainetz, T. A., & Blomquist, C. (2002). The criterion validity of four vocabulary tests compared with a language sample. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(1), 59-78.
- Umbel, V. M., Pearson, B. Z., Fernandez, M. C., & Oller, D. K. (1992). Measuring bilingual children's receptive vocabularies. *Child development*, 63(4), 1012-1020.
- Webb, S. (2008). Receptive and productive vocabulary sizes of L2 learners. *Studies in Second language acquisition*, 30(01), 79-95.
- Williamson, G. (2014). Increasing length of utterance. *Language*. Consulté sur: <http://www.sltinfo.com/mean-length-of-utterance/>

Annexes

Annexe 1. Aperçu des données des participants

Participant	Sexe	Pays d'origine	Date de naissance	Date arrivée Pays-Bas	Date entrée école	Groupe	Date M1	Date M2
1	M	Bulgarie	2006-05-18	2012-08-01	2012-09-18	3	2014-02-28	2014-07-04
2	V	Bulgarie	2006-10-11	2012-08-20	2012-09-24	3	2014-02-28	2014-07-04
3	M	Chine	2006-08-07	2012-10-31	2012-12-03	3	2014-02-28	2014-07-04
4	M	Chine	2007-04-10	2012-05-11	2012-05-29	3	2014-03-03	2014-07-04
5	V	Congo	2007-02-14	2012-02-10	2012-08-27	3	2014-03-04	2014-07-04
6	V	Congo	2007-04-24	2013-09-10	2013-09-23	3	2014-03-04	2014-07-14
7	V	Erythrée	2006-06-01	2013-02-01	2013-09-30	3	2014-03-04	2014-07-14
8	M	Erythrée	2005-10-17	2013-08-01	2013-10-28	3	2014-03-04	2014-07-14
9	M	Ethiopie	2006-09-18	2013-09-25	2014-01-20	3	2014-03-05	2014-07-03
10	V	Ghana	2004-07-01	2013-06-27	2013-09-02	3 et 4	2014-02-14	2014-07-03
11	V	Lituanie	2006-06-26	2013-03-29	2013-09-09	3 et 4	2014-02-25	2014-07-03
12	V	Maroc	2005-03-08	2013-03-29	2013-09-09	3 et 4	2014-02-26	2014-07-02
13	M	Maroc	2004-02-08	2013-07-31	2013-09-09	3 et 4	2014-02-25	2014-07-02
14	M	Pologne	2005-08-05	2013-07-31	2013-09-09	3 et 4	2014-02-25	2014-07-02
15	M	Pologne	2005-01-01	2013-06-26	2013-09-16	3 et 4	2014-02-26	2014-07-02
16	V	Pologne	2005-09-16	2013-07-01	2013-09-16	3 et 4	2014-02-26	2014-07-02
17	M	Pologne	2004-03-14	2013-06-11	2013-09-16	3 et 4	2014-02-14	2014-07-15
18	M	Portugal	2003-07-19	2013-04-16	2013-05-21	3 et 4	2014-02-27	2014-07-15
19	V	Somalie	2005-05-03	2012-11-30	2013-03-11	4 et 5	2014-02-11	2014-07-09
20	V	Somalie	2005-02-12	2013-04-26	2013-07-01	4 et 5	2014-02-11	2014-07-09
21	V	Somalie	2004-05-12	2013-07-29	2013-09-16	4 et 5	2014-02-12	2014-07-01
22	M	Somalie	2005-05-13	2013-03-01	2013-09-30	4 et 5	2014-02-12	2014-07-01
23	M	Espagne	2004-11-19	2013-07-13	2013-09-30	4 et 5	2014-02-13	2014-07-09
24	V	Syrie	2007-12-26	2013-06-27	2013-09-09	2 et 3	2014-02-27	2014-07-10
25	V	Syrie	2007-09-06	2013-08-11	2013-10-07	2 et 3	2014-03-06	2014-07-09
26	V	Syrie	2006-04-30	2013-09-21	2013-12-09	2 et 3	2014-03-06	2014-07-11
27	V	Thaïlande	2008-08-31	2013-02-28	2013-11-04	2 et 3	2014-03-07	2014-07-10
28	V	Thaïlande	2008-01-06	2013-08-01	2013-10-28	2 et 3	2014-03-07	2014-07-11
29	M	Turquie	2008-10-23	2013-07-01	2013-09-16	2 et 3	2014-03-06	2014-07-10
30	M	Etats-Unis	2006-12-27	2013-04-16	2013-09-23	3	2014-03-03	2014-07-03

Date M1: La date du premier moment de mesure.

Date M2: La date du deuxième moment de mesure.

Annexe 4. Résultats des évaluations par enfant par moment de mesure

Participant	Peabody1	NMD1	NTM1	LME1	Peabody2	NMD2	NTM2	LME2
1	78	34	17,61	3,67	79	42	17,65	4,60
2	78	43	25,32	5,02	83	66	52,04	7,46
3	74	70	62,63	8,73	85	74	69,30	9,90
4	100	81	49,96	7,91	97	64	35,92	5,08
5	64	34	35,43	4,96	78	60	54,71	9,36
6	63	57	46,39	7,95	101	58	30,09	6,35
7	63	43	19,47	2,65	69	45	22,77	3,57
8	56	46	12,87	6,50	55	56	70,76	8,09
9	78	30	13,47	2,98	85	53	29,57	5,85
10	55	51	26,31	4,18	55	59	36,87	5,29
11	64	43	55,85	4,72	65	63	43,32	4,64
12	55	67	54,46	6,07	56	74	65,95	9,85
13	66	49	37,53	5,59	55	63	38,80	7,17
14	55	47	30,85	4,50	59	74	55,27	10,68
15	55	70	50,54	10,75	55	72	54,91	9,99
16	75	64	38,88	7,78	96	81	36,60	11,14
17	56	83	66,95	11,90	55	103	76,44	14,96
18	55	82	60,81	9,95	56	42	30,38	3,60
19	67	46	57,15	8,82	55	79	62,48	11,63
20	89	84	54,00	10,06	83	82	46,64	12,08
21	69	51	32,67	5,18	70	103	72,45	12,60
22	98	93	49,76	12,04	90	77	86,31	10,53
23	81	69	43,05	9,92	105	82	42,48	8,54
24	83	92	66,06	9,54	75	87	72,55	10,30
25	55	70	64,51	9,73	63	52	37,50	6,38
26	55	17	16,11	2,38	55	59	46,69	7,54
27	93	50	27,56	5,63	87	71	78,69	9,11
28	55	62	73,44	12,49	69	124	88,42	17,93
29	55	31	17,57	3,50	85	43	27,50	3,85
30	59	37	25,82	5,49	62	52	42,47	5,63

Peabody1: Les résultats sur l'EVIP pour le premier moment de mesure.

NMD1: Les résultats sur le NMD pour le premier moment de mesure.

NTM1: Les résultats sur le NTM pour le premier moment de mesure.

LME1: Les résultats sur la LME pour le premier moment de mesure.

Peabody2: Les résultats sur l'EVIP pour le seconde moment de mesure.

NMD2: Les résultats sur le NMD pour le seconde moment de mesure.

NTM2: Les résultats sur le NTM pour le seconde moment de mesure.

LME2: Les résultats sur la LME pour le seconde moment de mesure.

Annexe 5. Résultats pour les tests *t* et la Corrélacion de Pearson

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Peabody1	68,30	30	14,074	2,570
	Peabody2	72,77	30	16,040	2,929

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	Peabody1 - Peabody2	-4,467	11,679	2,132	-8,828	-,106	-2,095	29	,045

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	NMD1	56,53	30	19,934	3,639
	NMD2	68,67	30	19,130	3,493
Pair 2	NTM1	41,1010	30	18,28913	3,33912
	NTM2	50,8510	30	19,56803	3,57262
Pair 3	LME1	7,0197	30	2,99750	,54727
	LME2	8,4567	30	3,45706	,63117

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	NMD1 - NMD2	-12,133	20,771	3,792	-19,889	-4,377	-3,200	29	,003
Pair 2	NTM1 - NTM2	-9,75000	20,61455	3,76369	-17,44760	-2,05240	-2,591	29	,015
Pair 3	LME1 - LME2	-1,43700	2,97714	,54355	-2,54868	-,32532	-2,644	29	,013

Correlations

		Peabody	NMD	NTM	LME
Peabody	Pearson Correlation	1	,083	-,235	-,086
	Sig. (1-tailed)		,331	,106	,325
	N	30	30	30	30
NMD	Pearson Correlation	,083	1	,525**	,867**
	Sig. (1-tailed)	,331		,001	,000
	N	30	30	30	30
NTM	Pearson Correlation	-,235	,525**	1	,632**
	Sig. (1-tailed)	,106	,001		,000
	N	30	30	30	30
LME	Pearson Correlation	-,086	,867**	,632**	1
	Sig. (1-tailed)	,325	,000	,000	
	N	30	30	30	30

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).