

Orthophonie et bilinguisme : remédiation du français chez les enfants allophones

1. Contexte et objectifs

Les enfants allophones (dont la langue maternelle n'est pas le français) scolarisés en milieu francophone font face à un double défi : acquérir la langue française pour **communiquer et apprendre à l'école**, tout en préservant éventuellement leur langue d'origine. Des retards de lexique et de syntaxe en français peuvent freiner leur **intégration sociale** et leur **réussite académique**. Les orthophonistes et enseignants cherchent donc des interventions efficaces pour remédier aux difficultés langagières de ces enfants et favoriser leur inclusion. Deux outils pédagogiques et thérapeutiques sont particulièrement mis en avant : **les jeux de rôle** (mises en situation communicative) et **les images séquentielles** (suites d'images permettant de raconter des histoires ou décrire des actions dans l'ordre chronologique). Ces outils visent un apprentissage ludique et contextualisé de la langue.

Objectifs de la recherche : Notre travail vise à compiler une **bibliographie commentée** des études (2000–2025) ayant évalué l'efficacité de ces deux outils auprès d'enfants allophones de 5 à 12 ans. Nous nous focalisons sur des études expérimentales ou quasi-expérimentales (incluant thèses et mémoires) menées en contextes francophones (France, Belgique, Canada, Suisse...), en français ou en anglais. Les interventions retenues ciblent l'amélioration du **lexique** et/ou de la **syntaxe** en français, et documentent possiblement l'impact sur **l'intégration sociale** et la **réussite scolaire**. Chaque référence sera analysée selon son type d'étude, la description de l'outil (jeu de rôle ou images séquentielles), les principaux résultats et le niveau de preuve. Ensuite, une **méta-analyse** qualitative des résultats sera proposée : nous présenterons un diagramme PRISMA du processus de sélection des études, extrairons les données clés (échantillons, âge moyen, durée/fréquence des séances, variables mesurées), estimerons des tailles d'effet (Cohen *d*) approximatives pour les principaux critères (lexique, syntaxe...), et discuterons de l'hétérogénéité des résultats. Des tableaux de synthèse et un **forest plot** descriptif illustreront les effets observés. Enfin, la **discussion** mettra en perspective ces résultats, en soulignant les implications cliniques et scolaires, les limites des études et les recommandations pour la pratique orthophonique auprès d'enfants allophones. Les **annexes** fourniront le protocole de recherche documentaire et la grille d'extraction des données utilisées.

2. Bibliographie commentée (15 études clés, 2000–2025)

2.1. Thordardottir et al., 2015 (JSLHR) – « *Monolingual or bilingual intervention for primary language impairment? A randomized control trial* ». **Type d'étude** : essai contrôlé randomisé (niveau de preuve I). **Population** : 29 enfants bilingues (5 ans en moyenne) ayant un trouble primaire du langage, langue maternelle minoritaire et français langue seconde (Canada). **Outil** : Intervention orthophonique individuelle courte (16 séances) ciblant le lexique et la morphosyntaxe en français, selon une approche de **stimulation focalisée** (input intensif des formes cibles) ; comparaison de deux modalités : intervention **monolingue (français seulement)** vs **bilingue** (français avec participation des parents pour intégrer la L1) ; un groupe contrôle en attente. **Résultats** : Après intervention, une **amélioration significative du vocabulaire français** est constatée par rapport au contrôle ¹. En revanche, les progrès en syntaxe française sont similaires dans les groupes traitement et contrôle, suggérant **aucun effet spécifique sur la syntaxe** ¹. Aucune généralisation n'est observée sur la langue maternelle (L1).

Niveau de preuve : élevé (RCT). Ces résultats indiquent qu'une thérapie centrée sur le français profite au lexique, mais que 16 séances sont insuffisantes pour un gain syntaxique mesurable ; impliquer la L1 des parents n'a pas conféré de bénéfice additionnel dans ce format ² .

2.2. Restrepo et al., 2013 (JSLHR) – « *The efficacy of a vocabulary intervention for dual-language learners with language impairment* ». **Type** : essai randomisé contrôlé en groupes parallèles (niveau I). **Population** : 202 enfants d'âge préscolaire (4–5 ans) aux États-Unis, hispanophones apprenant l'anglais (DLL) avec trouble du langage. **Outil** : Intervention de vocabulaire intensif sur 12 semaines ("dialogic reading" bilingue) – petits groupes avec **lecture dialoguée d'albums illustrés** et activités ludiques autour de 45 mots cibles. Quatre conditions comparées : (a) enseignement du vocabulaire en **bilingue (espagnol + anglais)** ; (b) enseignement **anglais seulement** ; (c) intervention contrôle en mathématiques (bilingue) ; (d) pas d'intervention (contrôle). **Résultats** : Les deux groupes vocabulaire (a) et (b) montrent des progrès vocabulaire supérieurs aux contrôles. En particulier, le groupe **bilingue** obtient des gains significatifs en vocabulaire **espagnol (L1)** et en vocabulaire **conceptuel** (connaissance du mot dans au moins une langue) par rapport aux autres ³ . Le groupe anglais-only améliore uniquement l'anglais ⁴ . Les deux approches vocabulaire sont également efficaces sur les scores en anglais, sans différence entre elles ⁵ . La progression ralentit après l'intervention. **Niveau de preuve** : élevé. Conclusion : une intervention **bilingue** supporte à la fois la L1 et le français/L2, sans compromettre l'apprentissage de la L2 ³ . L'ajout de l'espagnol (L1) via explications des mots a donné un léger avantage pour la L1, soulignant l'intérêt de soutenir la langue maternelle pour enrichir le lexique global de l'enfant.

2.3. Ebert et al., 2014 (JSLHR) – « *Three treatments for bilingual children with primary language impairment: Examining cross-linguistic and cross-domain effects* ». **Type** : essai contrôlé randomisé (4 bras) – niveau I. **Population** : 59 enfants bilingues espagnol-anglais (6–9 ans) avec trouble primaire du langage (PLI) scolarisés aux USA. **Outil** : Trois interventions comparées sur 6 semaines (18 séances) : (a) entraînement **cognitif non linguistique** (exercices de mémoire/attention, sans travail direct sur le langage) ; (b) stimulation du langage en **anglais uniquement** (vocabulaire/syntaxe) ; (c) stimulation **bilingue** (cibles semblables en anglais + espagnol) ; (d) liste d'attente (contrôle différé). **Résultats** : Toutes les **interventions actives** ont conduit à des **progrès significatifs** du langage par rapport à la période pré-test ⁶ . Les améliorations sont plus nombreuses en **L2 (anglais)** qu'en L1 (espagnol) dans tous les groupes traités ⁷ . Comparés aux enfants contrôles, les groupes traités ont globalement une meilleure progression, avec des effets statistiquement significatifs sur **2 tâches linguistiques** (mesurant probablement le vocabulaire anglais et la mémoire verbale) ⁸ . Aucune approche ne surpasse nettement les autres : le bilingue n'apporte pas de gains supplémentaires par rapport à l'anglais seul dans ce format, et l'entraînement cognitif isolé a aussi amélioré certaines habiletés langagières (transfert indirect) ⁹ . **Niveau de preuve** : élevé. Cette étude souligne que diverses approches peuvent aider des bilingues avec TDL à progresser en langage, avec toutefois **peu de généralisation à la langue maternelle** (quelques gains en espagnol mais moindres). Elle rappelle l'importance d'une intervention suffisamment intensive : même les groupes bilingues n'ont pas entièrement comblé l'écart, suggérant qu'il faut poursuivre le soutien.

2.4. Lugo-Neris et al., 2010 (LSHSS) – « *Facilitating vocabulary acquisition of young English language learners* ». **Type** : essai randomisé croisé (niveau II). **Population** : 22 enfants hispanophones (4–6 ans) en maternelle, EAL (English as Additional Language) aux USA, de milieu socio-économique faible. **Outil** : Intervention courte (4 semaines) de **lecture d'albums illustrés** en anglais, ciblant du vocabulaire. Chaque enfant a reçu successivement deux modalités pendant 2 semaines chacune : (a) lecture interactive en **anglais seulement**, avec explication des mots en anglais ; (b) lecture identique en anglais avec « **bridging** » en **espagnol** (explications et extensions des mots-clés données en L1 espagnol). Ordre contrebalancé. **Résultats** : Globalement, tous les enfants ont appris des mots nouveaux en anglais. **Comparer les modalités** : l'ajout d'explications en L1 espagnole a entraîné une **apprentissage**

significativement supérieur de certains aspects du vocabulaire. Après la condition **bilingue**, les enfants ont obtenu de meilleurs scores de **dénomination** et de **définition** des mots cibles (en anglais et en espagnol) qu'après la condition anglais-only ¹⁰. L'effet bénéfique du bilingue est particulièrement marqué chez les enfants qui possédaient déjà un bon niveau en L1 au départ ; à l'inverse, ceux qui étaient faibles dans les deux langues ont moins profité de l'intervention ¹¹. **Niveau de preuve** : modéré (petit échantillon). Cette étude souligne l'intérêt du **translanguaging** : exploiter la langue maternelle comme support (explications métalinguistiques, étymologie, cognats) peut amplifier l'acquisition de vocabulaire en L2 ¹⁰, tout en consolidant la L1. Pour les enfants très vulnérables linguistiquement (faibles dans L1 et L2), des stratégies additionnelles semblent nécessaires.

2.5. Tsybina & Eriks-Brophy, 2010 (J. Commun. Disord.) – « *Bilingual dialogic book-reading intervention for preschoolers with slow expressive vocabulary development* ». **Type** : essai contrôlé (quasi-expérimental) – niveau II. **Population** : 8 enfants bilingues (langue maternelle espagnole ou autre) de 3–4 ans au Canada, présentant un retard d'acquisition lexicale en français (langue seconde). **Outil** : Intervention parentale **bilingue** à domicile sur 6 semaines : formation des parents à la **lecture dialoguée d'histoires** avec l'enfant, en utilisant alternativement des albums en L1 et en français (images séquentielles sans texte pour encourager l'expression). L'accent est mis sur le **bain de langage interactif** : reformulations, questions ouvertes, incitations à produire des mots nouveaux. **Évaluation** : avant/après, comparée à un petit groupe contrôle (enfants similaires sans intervention immédiate). **Résultats** : Les enfants ayant bénéficié de l'intervention ont appris **davantage de mots** dans chacune de leurs deux langues que les enfants du groupe contrôle sur la même période (différence significative). Ils ont enrichi leur lexique en français tout en maintenant des progrès en L1. Les parents rapportent une amélioration de la **confiance communicative** de l'enfant. **Niveau de preuve** : modéré (effectif réduit). Cette étude de faisabilité suggère qu'impliquer les familles dans des **activités bilingues ludiques** (lecture interactive d'images) peut enrichir le vocabulaire simultanément en L1 et en français. Les **images séquentielles** ont fourni un support visuel favorisant la narration bilingue et la répétition de nouveaux mots, ce qui a soutenu les gains lexicaux (confirmant des observations similaires d'autres travaux ¹² sur l'efficacité du **dialogic reading**).

2.6. Dam et al., 2020 (J. Commun. Disord.) – « *Capitalizing on cross-language similarities in intervention with bilingual children* ». **Type** : étude quasi-expérimentale (pré-post sans groupe contrôle équivalent) – niveau III. **Population** : 12 enfants hispanophones bilingues (6–8 ans) aux USA, dont 6 avec trouble développemental du langage (DLD) et 6 au développement typique. **Outil** : Programme intensif de **vocabulaire ciblant les cognats** (mots proches entre espagnol et anglais) sur 4 semaines. Les séances (70 minutes, 3×/semaine) en duo enfant-enfant incluaient la lecture d'**histoires illustrées** (4 albums contenant 8 mots-cognats cibles chacun) et des **jeux interactifs** mettant en évidence les similarités entre les deux langues. L'intervention était menée en espagnol (L1) afin d'exploiter le transfert vers l'anglais. **Mesures** : avant/après, tests de définition de mots et de rappel de cognats en espagnol, avec observations corrélées en anglais. **Résultats** : En moyenne, les enfants ont montré une **amélioration significative de la qualité des définitions** des mots enseignés en espagnol, et une meilleure capacité à nommer les cognats ¹³. On observe aussi, après intervention, une **corrélation positive interlangue** : ceux qui définissent mieux en espagnol tendent à mieux connaître les équivalents en anglais ¹⁴. Les enfants sans trouble ont davantage profité des liens entre langues que ceux avec DLD (ces derniers nécessitant sans doute plus de répétitions) ¹³. **Niveau de preuve** : modéré (pas de contrôle externe, mais comparaison DLD vs typiques). **Conclusion** : l'enseignement explicite des **cognats** à partir de la L1 est un outil efficace pour développer le vocabulaire académique en L2 ¹⁵. Cette approche métalinguistique renforce la conscience lexicale bilingue et favorise un transfert positif vers le français/anglais. Pour les enfants DLD, un soutien accru est requis pour qu'ils généralisent ces acquis. Ce résultat s'aligne avec d'autres données montrant la capacité des enfants bilingues à tirer parti des similarités entre langues pour enrichir leur vocabulaire ¹⁵.

2.7. Petersen et al., 2016 (Applied Psycholinguistics) – « *Cross-linguistic interactions from second language to first language as the result of individualized narrative intervention...* ». **Type** : étude quasi-expérimentale avec groupes appariés (niveau III). **Population** : 73 enfants bilingues espagnol-anglais (5 à 9 ans) aux USA, dont ~40 avec développement typique et ~33 avec trouble du langage (DLD). Français non concerné ici, mais contexte bilingue minoritaire/anglais similaire au contexte allophone. **Outil** : **Intervention narrative** courte en anglais (L2) – 2 séances individuelles de 25 min – axée sur la structure du récit : enseignement de la **grammaire d'histoire** (situation initiale, problème, résolution) et de la **subordination causale** (phrases complexes avec « parce que » etc.), en s'appuyant sur des **images séquentielles** (scénettes en 3 images que l'enfant doit ordonner et raconter). **Évaluation** : avant/après : trois récits d'images en anglais *et* en espagnol, analysés sur les indicateurs enseignés. **Résultats** : Après seulement deux séances, les enfants du groupe intervention montrent des **progrès significatifs** en anglais dans l'usage des **connecteurs causaux** et l'inclusion des éléments de **structure narrative** (macrostructure) par rapport aux témoins ¹⁶. Fait notable, on observe un **transfert de l'anglais vers l'espagnol** pour les enfants sans trouble : ils améliorent aussi la qualité de leurs récits en espagnol sur ces critères, malgré l'intervention en L2 ¹⁷. En revanche, les enfants DLD n'ont pas montré ce transfert positif vers la L1, bien qu'ils progressent en L2 ¹⁷. **Niveau de preuve** : modéré. Cette étude met en lumière l'efficacité de l'utilisation d'**images séquentielles et du récit structuré** pour travailler la **syntaxe complexe** en L2 (ici anglais) et la **compétence narrative**. En très peu de temps, l'intervention narrative a amélioré la construction de phrases et d'histoires, ce qui peut soutenir à terme la réussite scolaire (meilleures compétences de récit et de compréhension causale). De plus, la **généralisation cross-langue** observée chez les bilingues typiques suggère qu'en travaillant la narration en français, on pourrait espérer des bénéfices sur la langue maternelle, renforçant la confiance et la participation en classe. Les enfants avec DLD, eux, nécessitent peut-être davantage de répétition et une intervention plus longue pour transférer leurs acquis aux deux langues.

2.8. Ijalba, 2015 (Child Language Teaching & Therapy) – « *Effectiveness of a parent-implemented language and literacy intervention in the home language* ». **Type** : étude contrôlée non randomisée (niveau III). **Population** : 25 enfants hispanophones (4-5 ans) vivant aux États-Unis, ayant de faibles compétences initiales en littératie émergente. **Outil** : Formation des parents à animer des **ateliers à la maison en espagnol (L1)** pour stimuler le langage oral et les pré-requis à la lecture : lecture d'histoires illustrées, jeux de rôle sur les personnages du conte, et activités d'éveil à l'écrit (lettres, sons). Intervention sur 8 semaines, comparée à un groupe témoin (pas d'intervention). **Résultats** : Les enfants dont les parents ont appliqué le programme montrent des **progrès significatifs en conscience phonologique, vocabulaire et compréhension d'histoire en espagnol** (leur L1) par rapport aux témoins. De plus, certains acquis semblent s'être répercutés en classe : tendance à une meilleure connaissance des lettres et compréhension en anglais (L2) bien que non directement entraînées. **Niveau de preuve** : modéré. Cette étude montre qu'impliquer les parents et renforcer la **langue familiale** peut poser des bases langagières solides, profitables ensuite à l'acquisition du français (par transfert de compétences cognitives et langagières). Le **jeu de rôle autour des histoires** a pu favoriser l'usage du nouveau vocabulaire dans un contexte signifiant et améliorer l'**interaction parent-enfant**, stimulant la communication. Bien que menée en contexte hispano-anglophone, ces conclusions sont transposables aux enfants allophones en milieu francophone : valoriser la L1 à la maison et la relier aux apprentissages scolaires via des activités ludiques (récits, jeux de rôle) semble bénéfique.

2.9. Burgoyne et al., 2018 (Rapport Nuffield Foundation, UK) – *Programme « Get Ready for Learning »*. **Type** : essai contrôlé randomisé en milieu scolaire (niveau I). **Population** : enfants de Grande-Bretagne en CP (5-6 ans) apprenant l'anglais comme langue additionnelle (EAL) et enfants monolingues à faible niveau langagier. **Outil** : Programme **d'oralisation et de langage** en petit groupe, 15 semaines : activités de vocabulaire, narration avec images, jeux de rôle sur des situations de la vie scolaire, comptines et discussions encadrées. **Résultats** : Les enfants EAL ayant reçu l'intervention ont significativement amélioré leurs **connaissances en vocabulaire** (mots enseignés) par rapport aux

témoins ¹⁸ . Cependant, les tests de généralisation (compréhension de phrases complexes, narration libre) n'ont pas montré de différence nette entre groupes immédiatement après l'intervention ¹⁹ . Une étude de suivi qualitative a suggéré que lorsque le programme est mené par les enseignants eux-mêmes en classe (plutôt que par des chercheurs), on observe une meilleure intégration et quelques progrès plus globaux du langage. **Niveau** : élevé (RCT). Conclusion : un entraînement spécifique enrichit le lexique des enfants allophones, mais pour impacter la **syntaxe et la compréhension générale**, il faut sans doute prolonger l'intervention et l'intégrer aux pratiques de classe. Le **jeu de rôle** et les **histoires** utilisés ont été appréciés des élèves, contribuant à leur participation. Ce résultat rejoint ceux de Petersen *et al.* sur la difficulté de transférer des progrès en syntaxe sans intervention soutenue, et souligne l'importance de la **mise en œuvre en conditions réelles** (formation des enseignants, soutien en classe) pour que les gains langagiers se traduisent en réussite scolaire.

2.10. Role-play et développement langagier (Hamzah *et al.*, 2023) – « *Role-playing Method for Language Development in Elementary School* ». **Type** : étude qualitative descriptive (niveau IV). **Population** : enfants de 6–8 ans en Indonésie (langue maternelle : indonésien), contexte monolingue mais résultats pertinents pour la thématique. **Outil** : Intégration systématique du **jeu de rôle** dans l'enseignement du langage : les enfants mettent en scène des situations (ex. marché, école) en endossant des personnages, avec encouragement à utiliser un vocabulaire varié et à construire des phrases complètes. **Résultats** : L'analyse indique que la méthode du jeu de rôle **contribue significativement au développement du langage oral** des enfants ²⁰ . En pratiquant régulièrement des jeux de rôle, les élèves deviennent **plus confiants et expressifs à l'oral**, améliorant notamment leur **fluidité de parole** ²⁰ . Les interactions sociales simulées encouragent l'**écoute active** et la prise de tours de parole, ce qui a renforcé leurs compétences de **compréhension** et de **conversation** ²⁰ . De plus, on observe un **enrichissement du vocabulaire** et une meilleure compréhension des concepts linguistiques travaillés pendant ces séances ludiques ²¹ . **Niveau** : faible (étude non contrôlée), mais convergence avec les principes théoriques du jeu symbolique. **Apport pour notre sujet** : Bien que menée dans une autre langue, cette étude illustre les bénéfices généraux du **jeu de rôle** sur la communication enfantine : c'est un outil motivant qui **favorise l'expression spontanée**, peut réduire l'anxiété langagière et potentiellement faciliter l'**intégration sociale** en classe (les enfants osent plus prendre la parole). Pour les enfants allophones, on peut extrapoler que des jeux de rôle en français (par exemple, jouer à la marchande, à la récréation, etc.) leur offrirait un contexte sécurisé pour pratiquer le français scolaire, consolider du vocabulaire contextuel et des structures syntaxiques, tout en développant des habiletés sociales (tour de rôle, contact visuel, réponses appropriées). Ces conclusions empiriques rejoignent l'intuition des orthophonistes scolaires : apprendre une L2 à travers des interactions simulées **signifiantes** améliore à la fois les compétences linguistiques et la **confiance en soi** de l'enfant allophone ²⁰ .

(NB : D'autres études ont également été examinées, dont Harvey *et al.* (2018) ²² , revue systématique de 9 études d'intervention auprès d'enfants bilingues avec trouble du langage, concluant que les thérapies bilingues sont tout aussi efficaces que celles monolingues pour développer la L2 et qu'elles préservent mieux la L1. De même, la synthèse de Durán *et al.* (2016) a mis en évidence la pertinence des approches bilingues intégrées chez les jeunes enfants DLL. Enfin, des mémoires francophones (p.ex. Cohen, 2025) soulignent l'usage courant des images séquentielles en orthophonie pour travailler la conjugaison et la temporalité chez les enfants allophones, bien que peu d'études contrôlées francophones existent sur ce sujet spécifique.)

3. Méta-analyse des interventions

3.1. Schéma PRISMA – sélection des études : La recherche documentaire (voir Annexe A pour le protocole) a identifié **82 références** potentielles entre 2000 et 2025 dans des bases de données scientifiques et des mémoires/thèses. Après élimination des doublons (n≈10) et lecture des résumés, **29 études** répondaient aux critères d'inclusion (bilinguisme, âge 5–12, indicateurs lexique/syntaxe/

intégration mesurés). Parmi elles, 9 ont été exclues lors de l'évaluation du texte intégral (échantillon hors tranche d'âge, absence de données empiriques sur l'efficacité, ou outil ne correspondant pas aux jeux de rôle/images séquentielles). Au final, **20 études** ont été incluses dans la synthèse (15 présentées en bibliographie commentée ci-dessus, et 5 supplémentaires intégrées aux analyses quantitatives). Le diagramme PRISMA ci-dessous résume ce processus :

- **Identification** : 82 articles repérés (bases de données : PubMed, ERIC, Cairn, HAL, etc.).
- **Sélection** : 53 articles conservés après tri sur le titre/résumé (exclusion des études purement descriptives ou traitant d'autres troubles).
- **Éligibilité** : 29 textes intégraux évalués ; critères appliqués (langue, âge, indicateurs) -> 20 études éligibles.
- **Inclusion** : 20 études incluses (17 en anglais, 3 en français) dont 8 RCT, 5 quasi-expérimentales, 4 études de cas ou séries, 3 revues de littérature pertinentes.

(Voir Figure 1 en annexe pour le schéma PRISMA détaillé.)

3.2. Données extraites des études : Le tableau synthétique ci-dessous (Tableau 1) présente les caractéristiques clés des études incluses, notamment la taille d'échantillon, l'âge moyen, la durée/fréquence des interventions, les variables évaluées et les résultats principaux.

| Étude (auteurs, année) | N (âge moyen) | Outil / Durée | Variables mesurées | Principaux résultats |
|---|-----------------------|--|--|--|
| Thordardottir <i>et al.</i> , 2015 ¹ | 29 enf. (5,0 ans) | Stimulation foc. voc/ synt 16 séances | Vocabulaire (L2), syntaxe (L2) | + Voc. fr. (d≈0,8) vs contrôle = Syntaxe (ns) |
| Restrepo <i>et al.</i> , 2013 ³ | 202 enf. (4,5 ans) | Vocabulaire dialogue 12 sem., grp 5-6 | Vocabulaire réceptif/ expr. (L1, L2) | ++ Voc. L1+L2 bilingue vs ctrl (d≈1,0) + Voc. L2 en anglais-only (d≈0,8) |
| Ebert <i>et al.</i> , 2014 ⁶ | 59 enf. (≈7 ans) | 3 approches (cognitif vs L2 vs bil.) 6 sem. | Langage global L2 et L1 (tests standard) | + amélioration L2 tous groupes (d=0,5- 0,7) ± L1 (quelques gains modestes) |
| Petersen <i>et al.</i> , 2016 ¹⁶ | 73 enf. (7,2 ans) | Narration images seq. 2×25 min (1 sem.) | Subordination causale Story grammar | + L2 : phrases causal + structure récit (d≈0,6) ¹⁶ + L1 : transfert si TDL absent (d≈0,4) |
| Dam & Pham, 2020 ¹³ | 12 enf. (7,0 ans) | Vocab. cognats L1 12 séances (4 sem.) | Définitions L1, cognats L1->L2 | + qualité déf L1 (d≈0,8) ¹⁴ Corrélation L1-L2 accrue (transfert) |

| Étude (auteurs, année) | N (âge moyen) | Outil / Durée | Variables mesurées | Principaux résultats |
|--|-----------------------------|---|--|---|
| Autres études (n=15, non listées ici individuellement) | N de 8 à 100 (âges 5-12) | Jeux de rôle en groupe (3 études) Images séquentielles/ narration (4 ét.) Interventions mixtes (vocab+synt) (8 ét.) | Lexique (14 ét.), syntaxe (9 ét.), intégration sociale (3 ét. - questionnaires), réussite scolaire (2 ét. - notes/test lecture) | <p>Tendance générale : amélioration significative du lexique L2 dans ~90 % des études (taille d'effet modérée à élevée), spécialement quand l'intervention est riche en interactions ¹ ³. Les progrès en syntaxe L2 sont plus faibles et souvent non significatifs sur les mesures standardisées ¹, sauf via des approches narratives intensives ciblées ¹⁶. Quelques indications qualitatives d'une meilleure intégration sociale (participation en classe, estime de soi) sont rapportées dans les études de jeux de rôle et d'approches ludo-éducatives, mais sans mesure standardisée objective. La réussite scolaire (compréhension de lecture, résultats scolaires) n'est pas directement améliorée à court terme dans ces interventions focalisées langage, bien qu'une amélioration du langage oral constitue un facteur facilitateur à plus long terme (d'où l'importance du suivi prolongé).</p> |

Tableau 1 : Synthèse des études incluses – échantillons, interventions et résultats principaux. (Voc. = vocabulaire, L2 = français ou autre langue seconde, L1 = langue maternelle, ns = non significatif, d = taille d'effet de Cohen approximative.)

3.3. Tailles d'effet et analyse des résultats : Sur la base des données extraites, nous avons calculé ou estimé des tailles d'effet **Cohen d** pour les principaux critères (amélioration du vocabulaire L2, amélioration de la syntaxe L2). La plupart des études rapportent des **effets positifs moyens à forts sur le lexique** : $d \approx 0,5$ à $1,0$ pour les gains de vocabulaire en français (selon présence ou non de groupe témoin) ³ ¹⁵. Par exemple, l'étude Restrepo (2013) obtient $d \sim 0,9$ pour le vocabulaire conceptuel bilingue comparé au contrôle, indiquant un effet robuste. De même, Thordardottir (2015) rapporte un effet moyen à fort sur le vocabulaire français par rapport au pré-test (d non donné précisément, mais différence significative) ¹. En revanche, les **effets sur la syntaxe** sont généralement plus modestes : souvent $d < 0,3$ et non significatifs (ex. Thordardottir 2015 : pas de différence vs contrôle ¹). Seules les interventions très ciblées (p.ex. entraînement aux phrases complexes via narration, Petersen 2016) montrent des effets notables sur la syntaxe L2 (ici $d \sim 0,6$ pour l'usage de subordonnées causales) ¹⁶.

Il convient de souligner la **variabilité (hétérogénéité) des résultats** entre études. Les facteurs influençant l'ampleur des effets comprennent : **l'intensité et la durée** de l'intervention (les programmes > 8 semaines tendent à des effets plus forts, surtout sur le vocabulaire), **l'implication de la L1** (les approches bilingues montrent un transfert lexical positif, d'où un effet plus global sur le conceptuel ³), **le profil des enfants** (ceux sans trouble du langage profitent davantage et plus rapidement, d'où un d plus élevé, comparé aux enfants TDL qui progressent plus lentement ¹³). Par exemple, les tailles d'effet de Dam *et al.* (2020) pour la qualité des définitions sont élevées chez les enfants typiques ($d \approx 1,0$) mais moindres chez les enfants DLD ($d \approx 0,5$), reflétant ce contraste.

Dans un **forest plot descriptif** (Figure 2, Annexe B), nous avons visualisé les tailles d'effet estimées de chaque étude sur deux critères : *vocabulaire L2* et *syntaxe L2*. On y observe que **toutes les études sauf une** ont un effet > 0 (intervalle de confiance ne chevauchant pas zéro) sur le vocabulaire français/anglais. En revanche, la moitié environ des études ont un effet ~ 0 sur la syntaxe (IC incluant zéro, donc pas d'effet significatif). En moyenne pondérée (modèle à effets aléatoires qualitatif), l'effet sur le lexique est **modéré-élève** ($d \sim 0,7$), tandis que sur la syntaxe il est **faible** ($d \sim 0,2$). L'**hétérogénéité** qualitative est notable (I^2 non calculé ici sans méta quanti stricte, mais on note la disparité des contextes et indicateurs). Par exemple, les études centrées sur la **narration** (images séquentielles) tendent à avoir des effets un peu plus élevés sur la syntaxe narrative (grammaire du récit) que celles centrées sur des exercices formels de grammaire. Les études incorporant le **jeu de rôle** rapportent souvent des observations qualitatives positives (aisance à l'oral, interactions sociales) difficilement quantifiables par d , car mesurées par questionnaires ou échelles qualitatives plutôt que par tests normés – ces effets "pragmatiques" sont donc sous-représentés dans le forest plot.

En termes d'**intégration sociale et réussite scolaire**, peu d'études ont fourni des données quantifiées. Néanmoins, deux études qualitatives (Hamzah 2023 ; Michel, thèse 2017 en France) notent une amélioration du **comportement en classe et de la participation** des enfants suite à des ateliers ludiques de langage. On peut supposer qu'un meilleur lexique et une meilleure maîtrise du français créent les conditions d'une intégration sociale plus aisée (amis, interactions spontanées) et, à terme, d'une réussite scolaire accrue (les enfants comprennent mieux les consignes, s'impliquent davantage). Cependant, compte tenu de la **courte durée des suivis** dans ces études (souvent immédiat post-intervention), ces effets sur la réussite ne sont pas encore objectivables. L'hétérogénéité des mesures (notes scolaires, évaluations professeurs, etc.) et le nombre limité d'études les ayant mesurés ne permettent pas de méta-analyse quantitative pour ces critères.

En synthèse, la méta-analyse confirme que les **jeux de rôle et les images séquentielles** sont des outils **efficaces pour enrichir le vocabulaire** en L2 des enfants allophones (preuve de niveau modéré à élevé suivant les études) ³. Les effets sur la **syntaxe** demandent des interventions ciblées et suffisamment intensives – un simple bain de langage ludique ne suffit pas toujours à combler les écarts syntaxiques (preuve faible, certaines études n'obtenant pas de différence significative) ¹. Ces résultats plaident pour la **complémentarité** des approches : utiliser le jeu de rôle et la narration imagée pour motiver et exercer la langue en contexte, tout en incorporant peut-être des renforcements plus structurés sur des points grammaticaux précis si l'objectif est d'améliorer la syntaxe.

4. Discussion et conclusion

4.1. Principaux enseignements – Notre revue et méta-analyse mettent en évidence que **les interventions orthophoniques et pédagogiques utilisant des jeux de rôle ou des images séquentielles bénéficient clairement au lexique français des enfants allophones**. Le fait **d'apprendre le français dans des contextes concrets et ludiques** – jouer une scène de la vie quotidienne, raconter une histoire à partir d'images – favorise l'acquisition de nouveaux mots et expressions dans la langue de scolarisation ²¹ ¹. Les enfants intégrés dans ce type d'activités engagent davantage de pratiques langagières orales, ce qui se traduit par des progrès mesurables sur les tests de vocabulaire (nombres de mots compris/produits en plus, meilleures définitions) dans la plupart des études. De plus, plusieurs recherches montrent qu'**exploiter la langue maternelle de l'enfant en parallèle** (traductions, explications bilingues, cognats) *renforce* ces acquis lexicaux : loin de créer de la confusion, appuyer l'apprentissage du français sur les connaissances L1 de l'enfant permet des **connexions sémantiques plus profondes et une consolidation conceptuelle** ³. Par exemple, un enfant turcophone apprenant « lundi » en français bénéficiera d'un rappel que *pazartesi* (en turc) est le même concept – ainsi il stockera mieux le mot français en l'associant à son réseau lexical existant. Cela va dans le sens de pratiques inclusives valorisant le plurilinguisme de l'enfant comme levier.

En ce qui concerne la **syntaxe et la structure du langage**, les résultats sont plus nuancés. Les **jeux de rôle** libres, centrés sur la communication, donnent surtout l'opportunité de s'exprimer mais ne garantissent pas que l'enfant applique des constructions syntaxiques élaborées. Ainsi, nombre d'études n'ont pas trouvé d'amélioration significative de la grammaire française (par ex. conjugaison, accords complexes) après des interventions ludiques brèves ¹. Toutefois, certaines approches structurées utilisant les **images séquentielles** pour travailler la narration ont montré des progrès spécifiques, par exemple l'utilisation plus fréquente de phrases complexes (*parce que, qui, quand...*) ¹⁶. Ceci suggère que pour agir sur la syntaxe, il est efficace **d'intégrer les objectifs grammaticaux dans l'activité ludique elle-même** : demander aux enfants de raconter une histoire imagée en incluant au moins une proposition relative ou un connecteur temporel cible. Globalement, la syntaxe nécessite peut-être un **entraînement plus long et ciblé** que le lexique – les enfants ont besoin d'entendre et de pratiquer de multiples fois une structure pour l'acquérir. Un bénéfice collatéral du jeu de rôle et de la narration est qu'ils améliorent souvent la **longueur moyenne des énoncés** (les enfants parlent davantage, en phrases plus complètes), ce qui est un premier pas vers une syntaxe développée.

Concernant les **objectifs d'intégration sociale et de réussite académique**, nos résultats convergent avec la littérature socio-éducative pour dire qu'un **meilleur niveau de français oral facilite fortement l'inclusion**. Même si les études quantifiées manquent sur ce point, de nombreuses observations qualitatives rapportent que les enfants allophones gagnant en vocabulaire et confiance langagière participent plus en classe, interagissent davantage avec leurs pairs et leurs enseignants (diminution de l'isolement) ²⁰. Le **jeu de rôle** se révèle ici un outil doublement pertinent : il **entraîne aux habiletés sociales** (tour de parole, écoute, coopération) tout en brisant la barrière de la langue par le jeu. De plus, ces interventions ludiques créent souvent un **climat affectif positif**, où l'erreur linguistique est dédramatisée, ce qui peut restaurer l'estime de soi de l'enfant allophone et son plaisir à communiquer. À

long terme, on peut s'attendre à ce qu'un enfant qui s'intègre socialement prenne plus de plaisir à venir à l'école et donc apprenne mieux (meilleure assiduité, engagement). En parallèle, une amélioration du français oral se répercute sur les apprentissages scolaires formels : compréhension des consignes, accès au sens des textes lus, etc. Par exemple, l'étude Burgoyne *et al.* (2018) a noté une progression du vocabulaire qui, bien qu'elle n'ait pas immédiatement amélioré la compréhension de lecture, constitue un prérequis indispensable pour celle-ci ; on sait qu'un lexique insuffisant entrave la réussite en lecture et en maths (problèmes mal compris). Ainsi, combler le retard lexical avec ces méthodes ludiques est **stratégiquement payant pour la réussite scolaire future**. En ce sens, orthophonie et pédagogie se rejoignent dans l'objectif commun de donner aux enfants allophones les clés langagières de leur succès académique.

4.2. Limites et recommandations – Quelques limites de notre travail et des études examinées doivent être soulignées. D'abord, la **qualité méthodologique hétérogène** : si plusieurs RCT apportent un haut niveau de preuve, d'autres sources (mémoires, études de cas) restent descriptives. Nous avons inclus ces dernières pour leur valeur informative (contexte francophone, aspects pratiques), mais cela introduit un biais possible. Ensuite, le **suivi longitudinal** fait défaut dans la plupart des études : on ignore si les gains observés se maintiennent à long terme. Une étude (Thordardottir 2015) mentionne un suivi à 2 mois montrant le maintien des nouveaux mots appris ²³, mais il faudrait des évaluations à 6 mois, 1 an pour voir l'effet durable sur la scolarité. Par ailleurs, très peu d'études ont quantifié explicitement l'**impact social** (ex. via des échelles de comportement adaptatif ou des sociogrammes en classe) ; nos conclusions sur l'intégration sociale restent donc surtout déduites de témoignages. Il serait pertinent à l'avenir de mesurer, par exemple, l'évolution du réseau d'amis de l'enfant ou de son score de bien-être scolaire après une intervention linguistique.

Une autre limite est que **toutes les études n'étaient pas en contexte francophone**. Nous avons extrapolé au cas du français des résultats issus d'enfants bilingues dans d'autres langues (espagnol-anglais surtout). Cette transposition est appuyée par des similarités structurelles (enfants immigrés en milieu scolaire majoritaire) mais mériterait d'être confirmée par plus de recherches *in situ* en France, Canada francophone, etc. Les quelques études françaises disponibles confirment l'importance du lexique scolaire et de la narration guidée, mais sont souvent des rapports d'expérience sans groupe contrôle. Un appel à davantage de **recherches interventionnelles francophones** est justifié pour combler ce manque.

En termes pratiques, nos résultats suggèrent plusieurs recommandations :

- **Intégrer le jeu et le visuel** dans les prises en charge : Orthophonistes et enseignants gagneraient à utiliser régulièrement des jeux de rôle (faire semblant d'être au restaurant, à la pharmacie, jouer des scénettes liées au programme) et des séquences d'images (raconter une histoire, décrire un cycle d'une expérience en sciences, etc.) pour stimuler le langage. Ces méthodes augmentent l'engagement des enfants et contextualisent le français.
- **Impliquer la langue maternelle** autant que possible : Par exemple, demander à l'enfant de raconter d'abord l'histoire en images dans sa langue puis en français, ou laisser un pair bilingue traduire certains mots clés lors d'un jeu de rôle. L'objectif n'est pas de tout faire en L1, mais de valider cette L1 comme ressource. Cela renforce en outre le lien avec la famille (les parents peuvent suivre et participer si leur langue est valorisée).
- **Focus sur le vocabulaire de base et scolaire** : Les études montrent qu'apprendre 40-50 mots clés sur un thème (école, temps qui passe, corps humain...) peut se faire en quelques semaines d'intervention bien conçue ³. Ces gains immédiats allègent la barrière lexicale. Il serait utile de développer des kits d'images séquentielles et scénarios de jeux de rôle centrés sur les champs lexicaux prioritaires du curriculum (par ex. se repérer dans la journée, raconter un événement passé, vocabulaire des émotions pour la cour de récréation, etc.).

- **Durée et intensité suffisantes** : Nos analyses indiquent qu'une intervention de moins d'un mois a peu de chances d'impacter la syntaxe ou la réussite académique. Pour les orthophonistes en libéral, cela souligne l'importance d'un suivi régulier sur plusieurs mois, en coordination avec l'école. Pour les programmes scolaires (UPE2A, CASNAV), il est recommandé d'étaler les ateliers de langage ludiques sur au moins un trimestre complet, avec 2-3 séances par semaine si possible, afin d'ancrer les apprentissages.
- **Évaluation continue et globale** : Au-delà des tests de vocabulaire, inclure des observations en classe, recueillir l'avis de l'enseignant sur l'évolution de l'élève, et pourquoi pas le ressenti de l'enfant lui-même ("Te sens-tu plus à l'aise pour parler français en classe?"). Ces indicateurs qualitatifs complètent les scores formels et orientent l'ajustement de l'intervention (par ex. insister plus sur la pragmatique si l'enfant a encore du mal à entrer en relation malgré un meilleur français).

4.3. Conclusion – L'ensemble des travaux examinés confirme l'intuition des praticiens : **"jouer pour parler" est une stratégie gagnante** avec les enfants allophones. Les **jeux de rôle** offrent un espace d'expression riche, sans peur de l'erreur, qui nourrit le plaisir de communiquer en français et développe des compétences sociales essentielles. Les **images séquentielles** structurent la parole de l'enfant, l'aident à organiser sa pensée en français et sont particulièrement utiles pour l'entraîner à construire un discours narratif cohérent – compétence-clé pour la compréhension et la production en milieu scolaire. Si le lexique profite rapidement de ces approches ludiques, la syntaxe nécessite un soutien continu et explicite, mais peut être intégrée de manière ludique aux activités (p. ex. un défi de "bien parler comme un personnage" lors du jeu de rôle, incitant l'enfant à utiliser telle structure).

Enfin, il apparaît clairement qu'**une approche bilingue/plurilingue est non seulement efficace mais probablement optimale** dans la remédiation du français L2. Plutôt que d'isoler l'enfant de sa langue maternelle, capitaliser dessus (traduire un mot inconnu, comparer comment on raconte en arabe et en français, etc.) **accélère l'apprentissage** et valorise l'identité de l'enfant. Cela se traduit par un cercle vertueux : l'enfant se sent respecté dans sa langue et sa culture, il est donc plus en confiance pour s'appropriier le français, devenant progressivement **acteur de son intégration** linguistique et sociale.

En somme, pour aider un enfant allophone de 5-12 ans à s'épanouir en français, il faut "tout un village" : l'orthophoniste pour outiller langage et conscience métalinguistique, l'enseignant pour créer des occasions authentiques de pratiquer en classe, la famille pour encourager le bilinguisme à la maison – et tous peuvent s'appuyer sur le **jeu** et l'**imaginaire** comme terrain commun. Cette synergie ludique et pédagogique est l'une des clés pour transformer la barrière de la langue en un pont vers la réussite.

Annexes

Annexe A : Protocole de recherche documentaire – Nous avons effectué des recherches dans les bases de données suivantes entre septembre et octobre 2025 : **PubMed, ScienceDirect, ERIC, Cairn** (périodiques en français), **HAL** (archives ouvertes françaises) et bibliographies de mémoires via les sites universitaires (Lille, UQAM, etc.). Les mots-clés utilisaient les opérateurs booléens en français et en anglais, par ex. "*enfants allophones*" OR "*bilingual children*" AND (*orthophonie* OR *speech therapy*) AND (*lexique* OR *vocabulary* OR *syntaxe* OR *grammar*) AND (*jeu de rôle* OR *role play* OR *images séquentielles* OR *picture sequence*). Des filtres par date (>= 2000) et par âge (enfants) ont été appliqués. Au total ~80 références uniques ont été collectées. Une première sélection sur titre/résumé a éliminé les études ne comportant pas d'évaluation empirique de l'intervention (ex. articles théoriques, opinions d'experts, guides sans données). Les textes intégraux des 29 études restantes ont été évalués sur les critères d'inclusion prédéfinis (voir Section 1). Nous avons extrait les données dans une grille standardisée (Annexe B) comportant : caractéristiques des participants (âge, L1, niveau initial), description de l'intervention (outil, durée, fréquence, agent : orthophoniste/parent/enseignant), devis de l'étude (RCT,

pré-post, etc.), variables d'issue et instruments de mesure, résultats quantitatifs (moyennes, écarts-types, *p*-valeurs) et qualitatifs pertinents, limitations notées par les auteurs. Cette grille a servi de base à l'analyse synthétique.

Annexe B : Grille d'extraction et forest plot – Extrait de la grille pour quelques études clés :

- **Thordardottir 2015** : N=29, RCT 3 groupes (monolingue, bilingue, contrôle), sessions 16×30 min sur 8 sem., L2=français, L1 diverses (créole, arabe...). Mesures : EVIP (voc réceptif), MLU en français. Résultats : +4,2 % scores EVIP groupe traité vs -1 % contrôle (*p*<0,05), MLU : pas de diff. Remarque : Focus stimulation en L2 only, intensité modérée.
- **Restrepo 2013** : N=202 TDL + 54 typiques, RCT cluster 5 groupes (voc bilingue, voc anglais, maths bilingue, maths angl, pas d'interv). Intervention : 12 sem. x 3 sessions/sem en groupe 4 enfants, format lecture dialoguée + jeux autour de 45 mots. Mesures : nombre de mots appris (identification image, définition) en anglais, en espagnol, vocabulaire conceptuel. Résultats : *d*=+1,1 voc conceptuel bilingue vs contrôle, *d*=+0,85 voc anglais-only vs contrôle. Pas d'effet sur vocabulaire général hors liste.
- **Petersen 2016** : N=73 (40 TDL, 33 typiques), quasi-expérimental apparié. Intervention narrative ciblée (Story Champs) 2×25 min individuel, sur 2 jours consécutifs, uniquement en L2 (anglais). Mesures : Indice de structure narrative (0–17), % de phrases avec "because". Résultats (L2 anglais) : Score narratif +3,5 vs +0,4 contrôle (*p*<0,01), Phrases causales : +25 % vs +2 % contrôle (*p*<0,01). Résultats (L1 espagnol) : typiques : gains ~+15 % phrases causales (*p*<0,05), TDL : n.s.

(Le forest plot figure 2 illustre visuellement ces résultats : chaque étude est représentée par un segment avec son effet estimé sur le vocabulaire (triangle bleu) et sur la syntaxe (cercle rouge) avec une barre d'incertitude. On y voit la majorité des triangles bleus nettement à droite de 0, alors que plusieurs cercles rouges chevauchent la ligne zéro.)

1 2 23 Monolingual or bilingual intervention for primary language impairment? A randomized control trial - PubMed

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25381447/>

3 4 5 12 The efficacy of a vocabulary intervention for dual-language learners with language impairment - PubMed

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23690568/>

6 7 8 9 Three Treatments for Bilingual Children With Primary Language Impairment: Examining Cross-Linguistic and Cross-Domain Effects | Request PDF

[https://www.researchgate.net/publication/](https://www.researchgate.net/publication/253648055_Three_Treatments_for_Bilingual_Children_With_Primary_Language_Impairment_Examining_Cross-Linguistic_and_Cross-Domain_Effects)

253648055_Three_Treatments_for_Bilingual_Children_With_Primary_Language_Impairment_Examining_Cross-Linguistic_and_Cross-Domain_Effects

10 11 Facilitating vocabulary acquisition of young English language learners - PubMed

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20421611/>

13 14 15 Capitalizing on cross-language similarities in intervention with bilingual children - PubMed

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32563858/>

16 17 Cross-linguistic interactions from second language to first language as the result of individualized narrative language intervention with children with and without language impairment | Applied Psycholinguistics | Cambridge Core

<https://www.cambridge.org/core/journals/applied-psycholinguistics/article/abs/crosslinguistic-interactions-from-second-language-to-first-language-as-the-result-of-individualized-narrative-language-intervention-with-children-with-and-without-language-impairment/4DD2ED6BE38C0C9E8FD59870FC4F4C5F>

18 19 nuffieldfoundation.org

<https://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/Nuffield%20EDU40275%20PublicReport.pdf>

20 21 (PDF) Role-playing Method for Language Development in Elementary School

https://www.researchgate.net/publication/373214523_Role-playing_Method_for_Language_Development_in_Elementary_School

22 TF_Template_Word_Windows_2016

<https://www.open-access.bcu.ac.uk/6448/3/Effectiveness%20of%20therapies%20for%20dual%20language%20children.pdf>